

OS NOVOS PENSADORES DA EDUCAÇÃO DO NOVO MILÊNIO: UMA ANÁLISE À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA

Helena de Araújo Freres¹

Francisca Helena de Oliveira Holanda²

RESUMO

Este artigo trata, em breves linhas, do aparato teórico-prático elaborado pelos chamados “novos pensadores da educação”, assim denominados pela Revista Nova Escola, em sua edição de agosto de 2002, cujos preceitos continuam a marcar presença explícita ou implícita nos espaços de formação dos educadores brasileiros. Para a crítica a esses novos pensadores, lançaremos mão de Mészáros (2006), que trata da crise hodierna, no seio da qual se inserem os referidos pensadores. Além do filósofo húngaro, fundaremos nosso artigo em outros autores, dentre eles, podemos destacar os seguintes: Tonet (2005), acerca dos rebatimentos da crise estrutural sobre a educação; Mendes Segundo (2005), que analisa a função que o Banco Mundial exerce sobre a educação dos países periféricos; Gomes e Jimenez (2009) e Jimenez e Gomes (2010), que tratam da teoria de Edgar Morin, bem como sua articulação com Jacques Delors. Com base na crítica marxista, pois, assumimos o pressuposto de que os paradigmas anunciados pelo conjunto de “pensadores” aqui revisitados visam à reprodução das relações sociais alienadas, em estreita articulação com a política educacional vigente, propagandeada pelos organismos internacionais sob a tutela o Banco Mundial.

Palavras-chave: crise do capital; Organismos internacionais; Novos pensadores da educação

LOS NUEVOS PENSADORES DE LA EDUCACIÓN DEL NUEVO MILENIO: UN ANÁLISIS BASADA EN LA CRÍTICA MARXISTA

RESUMEN

Esta investigación trata de la elaboración teórico-práctico de los nombrados “nuevos pensadores de la educación”, de esa manera denominados por la “Revista Nova

¹ Doutoranda em Educação na Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará – IMO/UECE. E-mail: helenafreeres@hotmail.com

² Mestre em Educação na Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará – IMO/UECE. E-mail: hramcysca@yahoo.com.br

Escola”, en su edición de agosto de 2002, cuyos preceptos continúan a marcar presencia explícita o implícita en los espacios de formación de los educadores brasileños. Para la crítica a esos nuevos pensadores, basaremos nuestra investigación en Mészáros (2006), que trata de la crisis contemporánea, dónde se insertan los llamados nuevos pensadores. Más allá del filósofo húngaro, fundamentaremos esta investigación en otros investigadores, de entre ellos, podemos destacar los siguientes: Tonet (2005), que trata de los rebatimientos de la crisis estructural sobre la educación; Mendes Segundo (2005), que analiza la función que el Banco Mundial ejerce sobre la educación de los países periféricos; Gomes y Jimenez (2009) y Jimenez y Gomes (2010), que tratan de la teoría de Edgar Morin y su articulación con Jacques Delors. Con base en la crítica marxista, pues, entendemos que los paradigmas anunciados por el conjunto de “pensadores” aquí analizados tienen como reto la reproducción de las relaciones sociales alienadas, articuladas con la política educacional actual, difundida por los organismos internacionales bajo la tutela del Banco Mundial.

Palabras claves: Crisis del capital; Organismos internacionales; Nuevos pensadores de la educación

Este artigo trata, em breves linhas, do aparato teórico-prático elaborado pelos chamados “novos pensadores da educação”, assim denominados pela Revista Nova Escola, em sua edição de agosto de 2002³, cujos preceitos continuam a marcar presença explícita ou implícita nos espaços de formação dos educadores brasileiros.

Com base na crítica marxista, assumimos o pressuposto de que os paradigmas anunciados pelo conjunto de “pensadores” aqui revisitados visam à reprodução das relações sociais alienadas, em estreita articulação com a política educacional vigente, propagandeada pelos organismos internacionais.

Iniciaremos a análise crítica da problemática à qual concerne este texto, reportando-nos à elaboração teórica de Mészáros acerca da natureza da crise estrutural do capital para compreendermos seus rebatimentos sobre a política educacional dos países periféricos, dentre eles, o Brasil, para, enfim, situarmos nesse contexto os chamados “novos pensadores da educação”.

Com base em Mészáros (2006), compreendemos que essa crise inédita do sistema produtor de mercadorias tem como característica fundamental a incontrollabilidade da expansão do capital. Nesse contexto, foram engendradas

³ A Revista Nova Escola é a segunda revista de maior circulação do país, perdendo apenas para a Revista Veja, da mesma editora: Editora Abril.

políticas de realinhamento desse sistema para continuar o seu processo de reprodução ampliada, cujas bases estruturantes são o investimento exorbitante no capital fictício; a subordinação cada vez mais acentuada da produção da riqueza privada em detrimento da satisfação das necessidades verdadeiramente humanas; a produção destrutiva, ou seja, a redução cada vez maior do tempo útil das mercadorias; a legitimação do luxo como necessidade, criando nos indivíduos necessidades artificiais; a acentuação do desemprego estrutural e da precarização do trabalho; a degradação ímpar do meio ambiente; o investimento em grande escala no complexo industrial-militar, que é a indústria que mais cresce, visto que é necessária para legitimar a hegemonia estadunidense e garantir a destruição das forças produtivas.

Como a humanidade convive com o processo de degenerescência cada vez maior de si própria, esse empobrecimento acentuado das condições objetivas gera uma consciência cada vez mais estranhada para que os indivíduos não percebam a lógica que preside a atual sociedade de classes, naturalizando a exploração e a desumanização crescente do homem. Nesse sentido, objetividade e subjetividade degradadas são determinações do sistema capitalista, que sentiu a necessidade de elaborar um ideário político-ideológico de cooptação das consciências para contribuir com o processo de reprodução ampliada do capital.

Sob a crise estrutural, portanto, a educação assume o papel de centralidade no desenvolvimento histórico dos homens. Com efeito, como anota Tonet (2005, p. 222), a atividade educacional “não poderia deixar de ser atravessada pelos antagonismos sociais”. No sistema vigente, tende a formar indivíduos num processo de inserção ao mercado, determinando, dessa maneira, mecanismos de ensino e aprendizagem que visam ao condicionamento das pessoas à reprodução das relações sociais vigentes. Conforme reafirma Mészáros (2005), o complexo da educação, sob a lógica do capital, tende a produzir a qualificação necessária para a sua reprodução e formar quadros e métodos para o controle político e ideológico – função essa acentuada no atual contexto histórico. Em outras palavras, a crise que o capital atravessa hoje exige uma redefinição do papel da educação que é reeditada como a atividade humana, por excelência, capaz de resolver todos os problemas da humanidade, bastando a boa vontade de cada indivíduo.

No encaminhamento dessa problemática posta à educação, sobretudo nos países periféricos, Fonseca (1998) aponta que o capital, representado pelo Banco

Mundial, dentre outras instituições, necessitou da elaboração de uma agenda conceitual utilizada nos documentos educacionais, como, por exemplo, equidade, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, pobreza, progresso, autonomia, que vão permear os pilares educacionais endossados pelos novos “pensadores”. Para tanto, os organismos internacionais, cujo carro-chefe é o Banco Mundial, passam a influenciar e monitorar a educação mundial em todas as suas dimensões, influenciando as reformas educacionais na periferia do capital, inclusive no Brasil (MENDES SEGUNDO, 2007).

Sob a crise estrutural, o capital articula a educação ao trabalho alienado para a produção destrutiva de homens e de recursos naturais. Para esse fim, nega escancaradamente o conhecimento científico, filosófico e cultural à classe trabalhadora e busca cooptar as subjetividades dessa classe produtora da riqueza para que ela não compreenda a real, e principal, contradição existente na sociedade do capital, que é a contradição capital x trabalho, contribuindo, prioritariamente, para o controle do trabalho explorado (JIMENEZ; GOMES, 2010).

Nesse sentido, desencadeou-se, na década de 1990, o Movimento de Educação para Todos (EPT), cujo marco se deu com a Conferência de Jomtien (1990) e com o Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem⁴ – que resultaram em seis grandes metas – numa perspectiva estendida de educação básica (direcionada para crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola, e que fosse desenvolvida ao longo de toda a vida), novamente reafirmada a partir de Dakar (2000). Por conseguinte, o compromisso foi prorrogado até 2015⁵ para que seus objetivos fossem prontamente cumpridos (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 136).

Os governos, visando ao cumprimento dessas metas, passaram a ter como princípios o desenvolvimento autossustentável, a integração planetária e a boa governabilidade – estratégias associadas a uma agenda mínima de Educação Para Todos a ser cumprida pela sociedade civil e pelas organizações não governamentais, inclusive através de parcerias público-privadas.

Na Declaração de Jomtien acima referida, foi escolhida uma comissão presidida por Jacques Delors, que reafirma a credibilidade no papel eficaz da

⁴ Fonte: Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em www.unesco.br. Acesso em: 13.07.2004.

⁵ No caso do Brasil, o prazo para o cumprimento dessas metas foi estendido para 2022, ocasião em que o país comemorará seu bicentenário de independência.

educação no desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, posta não como um remédio milagroso, mas como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a reduzir a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras, conforme texto da própria Declaração. Evoca também a defesa da educação permanente, colocando-a ao longo de toda a vida no coração da sociedade. No campo da formação docente, advoga-se a capacitação e a qualificação contínua dos professores, tornando-se, atualmente, um princípio que vem pautando e influenciando as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura das diversas universidades, dos centros e das faculdades de educação. O professor é considerado um profissional importante para a consolidação das reformas (MAIA; JIMENEZ, 2003).

Os autores acima destacam ainda que, a partir de Jomtien, foi orquestrado um modelo de educação centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização cognitiva. No quarto capítulo do Relatório Jacques Delors, encontramos a definição do Modelo das Competências, o qual traz repercussões decisivas no campo da formação docente e no pensamento pedagógico brasileiro. Nesse modelo, competiria à educação

[...] encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS et al, 1998, p. 89).

Nesse relatório, reorganizou-se a educação em torno de quatro aprendizagens, que devem constituir os pilares⁶ do conhecimento para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

É importante reiterar que esses pilares fazem parte do receituário do capital, mormente para os países da periferia do capital imperialista. No caso dos países da América Latina e do Caribe, os Ministros de Educação elaboraram um Programa Estratégico para a Educação (PRELAC, 2002), incluindo mais um pilar, além dos

⁶ Não iremos nos debruçar sobre o estudo acerca da significação desses pilares e seus rebatimentos na política educacional, tendo em vista os limites da proposta do artigo. Contudo, sugerimos a leitura dos textos de Mendes Segundo (2005, 2007) e de Maia e Jimenez (2004), em que apontam a nítida relação desses pilares com o projeto de reprodução do capital.

quatro estabelecidos pela UNESCO, no Relatório Jacques Delors: aprender a empreender.

Acerca desses pilares, cujo ideário é denominado por Duarte (2000) como “Aprender a aprender”, este autor vem denunciando com persistência as concepções direcionadas para o aprender a aprender, a exemplo do construtivismo, sendo oportuno aqui recuperar que, na interpretação deste autor, para tal paradigma, a aprendizagem está baseada nos seguintes princípios: [1] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, dos conhecimentos acumulados historicamente; [2] o mais importante, segundo esse ideário, é que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, e não que esse aluno apreenda os conhecimentos que foram produzidos ao longo da história; [3] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, de acordo com esse ideário, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e pelas necessidades da própria criança; [4] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Tal perspectiva ganha uma enorme aceitação no contexto atual em que se afirma a existência de uma “sociedade do conhecimento”.

Lessa (2008), por sua vez, à luz da ontologia marxiana, afirma que essa sociedade do conhecimento é uma falsidade socialmente necessária nos tempos hodiernos, pois é a forma que a classe dominante tem para justificar a exploração no contexto atual de crise estrutural do capital. O autor marxista e estudioso de Lukács desconstrói a tese da dita sociedade do conhecimento afirmando que ela opera rebatimentos perversos sobre as nossas subjetividades, cancelando, de pronto, a tese marxiana do trabalho, negando, por esse veio, ao mesmo tempo, a existência da luta de classes e a prerrogativa da classe trabalhadora como classe revolucionária por excelência. Lessa aponta ainda que, ao deslocar a centralidade do trabalho para a centralidade do conhecimento, essa categoria pós-moderna permite-nos inferir que [1] se é o trabalho intelectual que produz riqueza, então quem a produz é a classe dominante, pois a ela couberam as atividades intelectuais no processo de constituição das classes sociais; [2] sendo a classe dominante a produtora da riqueza, então a classe trabalhadora não é explorada e, conseqüentemente, os capitalistas não são exploradores; [3] se não há exploração do trabalho, não haveria a possibilidade de superação do atual estado de coisas. Na

proclamada sociedade do conhecimento, em suma, apregoa-se a superação do trabalho. Nesse sentido, nega-se o conhecimento ontologicamente fundado pelo trabalho, que é articular a individualidade e a generidade, esvaziando o próprio conhecimento.

É, portanto, no contexto dessa dita sociedade do conhecimento – mecanismo ideológico poderoso que o capital utiliza neste momento da história em que ele se faz definitivamente incapaz de esconder suas próprias contradições sem recorrer constantemente à esfera da ideologia (MÉSZÁROS, 2006) – que se inserem as teorias elaboradas pelos chamados novos pensadores da educação.

De acordo com o texto da Revista Nova Escola, o tema que invadiu o cenário educacional nos últimos anos foi reformar a escola. Nesse sentido, seis nomes ganharam destaque no Brasil: Edgar Morin (francês), Phillippe Perrenoud (suíço), César Coll (espanhol), Fernando Hernández (espanhol), António Nóvoa (português) e Bernardo Toro (colombiano). A própria Revista afirma que referidos autores não são os “papas” da educação, como o foram Jean Piaget, Paulo Freire ou Emília Ferreiro. Para ela, tais “autores de vanguarda não têm a pretensão de fazer descobertas geniais. O ‘negócio’ deles é reprocessar idéias já largamente difundidas (e aceitas) e apresentá-las numa linguagem fácil, objetiva e coerente com as necessidades atuais” (2002, p. 19).

A ampla aceitação de suas teorias explica-se pelo fato de que, segundo Abreu⁷, esses autores “têm capacidade de síntese” e “também o mérito de expor suas idéias no momento de redefinição do papel da escola”. Para Abreu, esses autores são importantes para manter o professor atualizado e, sobretudo, refletir sobre os problemas da sala de aula. Aconselha, ademais, que não esperemos “[...] encontrar nos livros soluções prontas para o dia-a-dia. Elas só surgem com uma interpretação da leitura apoiada na experiência pessoal”.

A Revista Nova Escola (2002, p. 19) enfatiza que a necessidade de aceitação desses novos pensadores deve-se ao fato de que “[...] as novidades tecnológicas surgem a toda hora, o mercado de trabalho anda exigente (com os professores e com os alunos), a sociedade reavalia seus valores dia após dia [...]”.

⁷ Ana Rosa Abreu era, à época, consultora do Ministério da Educação. Naquele ano, era coordenadora nacional do Programa Parâmetros em Ação, recebendo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e do Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa, em solenidade ocorrida no Palácio do Planalto, no dia 28 de novembro de 2002, a medalha “Ordem Nacional do Mérito Educativo”, grau de “Cavaleiro”, conforme demonstra o Jornal da Ciência, Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 14 de outubro de 2011.

Na contramão dessas elaborações teóricas envoltas em interesses mercadológicos, Jimenez (2005, p. 6) denuncia que esses novos pensadores: compõem “[...] o mosaico eclético [das] lições para a educação e para a vida no século XXI”; atestam, tanto “[...] no plano teórico como no prático-político, na chamada era do conhecimento e da comunicação”, que “[...] tudo há que ser resolvido pela via do acordo, da conciliação, do somatório consensual de ideias”, justificando o projeto de preservação da sociedade do capital; adotam “[...] o mesmo ponto de partida – o advento da assim chamada sociedade da informação pelas asas do avanço tecnológico; e o mesmo ponto de chegada – o papel da atividade educacional nos processos de conquista da cidadania”; e, finalmente, pretendem “ressignificar a educação, reinventar a escola, redefinindo seu papel para [...] ajustá-la às – novas – exigências sociais”.

Voltando à matéria à qual estamos nos referindo, a Revista Nova Escola apresenta uma síntese das principais ideias de cada autor, às quais devemos tentar rebater com as armas da crítica marxista. Iniciemos, então, com Edgar Morin, possivelmente o autor mais complexo dentre os seis, por utilizar categorias caras ao marxismo, como, por exemplo, a categoria da complexidade.

Morin propõe a reforma do pensamento. Para ele, “O ser humano é reducionista por natureza”⁸, por isso é “preciso esforçar-se para compreender a complexidade, valorizando-a, e combater a simplificação, pois essa simplificação não exprime a unidade e a diversidade presentes no todo”. Morin, de acordo com a referida Revista, defende a incorporação dos problemas cotidianos ao currículo e a interligação dos saberes, além de criticar o ensino fragmentado, pois ele vê a “sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga a diversidade de ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos... Um espaço heterogêneo e, por isso, o lugar ideal para iniciar essa reforma da mentalidade [...]” (PETRAGLIA)⁹. Segundo esta pós-doutora, as “idéias de Morin para a sala de aula têm tudo a ver com o atual imperativo de a escola fazer sentido para o estudante”, visto que a fragmentação do currículo não “[...] oferece a visão geral e as disciplinas não se complementam nem se integram, dificultando a perspectiva global que favorece a aprendizagem” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 20).

⁸ Como dissemos anteriormente, as citações atribuídas aos referidos autores foram retiradas da Revista Nova Escola, de agosto de 2002.

⁹ Izabel Cristina Petraglia, pós-doutorada em “Transdisciplinaridade e Complexidade”, em Paris.

Acerca dessa fragmentação, Araújo¹⁰, através da matéria da própria revista, afirma que

A escola, a exemplo da sociedade, se fragmentou em busca de especialização. Primeiro, dividiu os saberes em áreas e, dentro delas, priorizou alguns conteúdos. [...]. Um bom exemplo é pedir que os alunos usem um só caderno para todas as disciplinas. Isso acaba com a hierarquia que muitas vezes existe entre matérias e mostra que nenhuma é mais importante que as outras.

A teoria de Edgar Morin foi considerada por Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil (2005), como a “mais profunda reflexão” acerca dos pilares da “educação do amanhã”¹¹, que estão expostas no livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

Contraditoriamente, Jimenez e Gomes (2010) apontam que a teoria de Morin tem como ponto de partida o fato de que não é possível conhecer a realidade, visto que esta seria essencialmente marcada pela incerteza, afinal de contas, o futuro ninguém conhece. Por isso, seria necessário formar para as incertezas e não para o dogmatismo (dogmatismo esse associado à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e à análise radical dos elementos que constituem a essência do real). Aliás, na atual sociedade, o conhecimento possui um caráter utilitário, imediato, pragmático e efêmero. Jimenez e Gomes (2010) assinalam, com razão, que, nessa proclamada sociedade, o conhecimento desloca-se do campo científico para uma massa amorfa de saberes, e a educação visa à formação ao longo da vida para a condição humana: a incerteza. Os autores afirmam ainda que essa massa amorfa de saberes é o conhecimento ao qual a classe trabalhadora tem acesso – conhecimento esse que, além de servir para o processo de produção da riqueza privada, não lhe possibilita escapar da mistificação do real.

Morin, ao apontar saberes necessários para o século XXI, defende que as formas clássicas de produção de conhecimento impedem o desenvolvimento da consciência capaz de compreender o pensamento complexo, visto que a ciência clássica adota um paradigma reducionista e simplificador. Para ele, o paradigma complexo é o pensamento que possibilitaria a ruptura com a simplificação e permitiria a formação de indivíduos capazes de abarcar a complexidade do real.

¹⁰ Ulisses Araújo é doutor em Psicologia Escolar e professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

¹¹ Ver tese de Doutorado de Valdemarim Coelho Gomes (2010).

Portanto, a educação possui um importante papel para o desenvolvimento do pensamento complexo.

Os autores supracitados apontaram ainda a concatenação entre Delors e Morin. Delors, assim como Morin, propôs a ressignificação da educação frente às exigências do novo século. Ambos gozam de irrestrita confiança nos altos escalões dos organismos internacionais. Suas ideias alcançam ampla penetração no campo da educação e servem perfeitamente aos projetos do capital, visto que “injetam na sociedade do conhecimento o ingrediente da incerteza” (JIMENEZ; GOMES, 2010, p. 66) – é o que podemos depreender a partir da citação abaixo:

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. [...]. E, apesar das promessas que encerra, *a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial* (DELORS, 1998, p. 35 – grifos nossos).

Visando à formação dos indivíduos para a incerteza desse “mundo novo”, marcado pela crise estrutural do capital, a educação básica é tomada como suficiente para a aquisição de conteúdos necessários à sociedade. Compete ao trabalhador no seio dessa sociedade o acesso a conhecimentos fragmentados, superficiais, que estão relacionados à aprendizagem também de valores e de habilidades imprescindíveis ao processo de manipulação das consciências, visando à reprodução cada vez mais ampliada do capital, enquanto a maior parte da humanidade vive em trágicas condições de miséria.

É nesse mesmo sentido que apontam os demais novos pensadores da educação, conforme exporemos nos parágrafos seguintes.

Perrenoud, por exemplo, é um dos novos autores mais lidos no Brasil. Vendeu, entre 2000 e 2002, mais de 80 mil exemplares de suas obras. Acerca do principal motivo para esse sucesso, a Revista Nova Escola (p. 21) aponta que “[...] é o fato de ele discorrer, de forma clara e explicativa, sobre temas complexos e atuais, como formação, avaliação, pedagogia diferenciada e, principalmente, o desenvolvimento de competências”. Para Perrenoud, “competência é a faculdade de

mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações”: por exemplo, “localizar-se numa cidade desconhecida, mobilizar as capacidades de ler um mapa, pedir informações; mais os saberes de referências geográficas e de escala” (idem).

Através das dez competências¹² “para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível” (Nova Escola), Perrenoud amortiza o papel do professor e desvaloriza a importância da transmissão do patrimônio cultural produzido historicamente. Esse “pensador” valoriza a formação para o mercado, sugerindo que o papel do professor é desenvolver trabalhos em equipe; intensifica o trabalho do professor quando sugere a participação na administração; conchama a todos para participarem da “oferta” de educação; joga sobre o professor a responsabilidade de enfrentar “os dilemas da profissão”, ou seja, as péssimas condições de trabalho; responsabiliza o docente por sua própria formação.

Perrenoud critica a escola sob a suposição de que esta não teceria uma ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando, aliás, a seu juízo, as competências teriam ocupado o espaço escolar como resposta “a um problema antigo: o de transmitir conhecimentos”. Além disso, este autor valoriza o saber prático voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos, bem como aqueles saberes valorativos relacionados ao saber conviver com um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem da periferia. Nesse sentido, propõe uma mudança na postura e no papel do professor, que só pode ser possível se a escola diminuir o peso dos conteúdos para que o docente trabalhe os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas (saber-dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.). Para ele, mais valem os saber-fazer gerais do que o conhecimento acumulado historicamente. Sendo assim, são esses saber-fazer gerais que vão fazer com que o aluno aprenda somente o que tem sentido, ou seja, aprenda os conhecimentos que servem para a solução de problemas práticos.

¹² [1]. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; [2]. Administrar a progressão das aprendizagens; [3]. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; [4]. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; [5]. Trabalhar em equipe; [6]. Participar da administração escolar; [7]. Informar e envolver os pais; [8]. Utilizar novas tecnologias; [9]. Enfrentar os deveres e os dilemas da profissão; [10]. Administrar a própria formação.

Coll, na mesma direção, afirma que, na escola, “[...] não se pode separar o que cabe ao professor – as aulas – do que é responsabilidade dos alunos – o conhecimento prévio e a atividade” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2002, p. 22). De acordo com o autor espanhol, para “[...] que a criança atinja os objetivos finais de cada unidade didática, temos antes de identificar os fatos, conceitos e princípios que serão propostos; os procedimentos a considerar e os valores, normas e atitudes indispensáveis” (idem).

Assim como Perrenoud, Coll parte da concepção construtivista de ensino-aprendizagem, e a prioridade é o que o aluno aprende e não o que o professor ensina. De acordo com Cavalcanti¹³, “O foco principal sai dos conteúdos para passar a informação, de forma a garantir que ocorra a aprendizagem” (Idem, p. 22). Afinal de contas, se “o conteúdo trabalhado tiver relação com a vida do aluno, o êxito será maior” (GOUVÊA)¹⁴. Nesse sentido, os

temas transversais [...] devem estar presentes em todas as disciplinas e séries da educação básica. O ideal [...] é que as explicações sobre saúde, sexualidade ou meio ambiente estejam totalmente integradas ao dia-a-dia. Pode parecer complexo, mas é simples. Basta colocar as conversas sobre alimentação saudável, reciclagem, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a importância do saneamento básico, dentre tantos assuntos, na pauta dos professores (NOVA ESCOLA, 2002, p. 22).

Desse modo, para Coll, professor e aluno estariam no mesmo nível, conquanto o papel do docente é contribuir para que o aluno aprenda por seus próprios meios, partindo do conhecimento prévio. A prioridade, portanto, não está nos conteúdos universalmente produzidos pela humanidade, mas o que o aluno aprende praticamente em sua vida, através das suas experiências.

Para nós, que não abrimos mão do referencial teórico onto-marxiano na análise do real em suas múltiplas determinações, havemos de recusar a negação do papel do professor e da escola, que, conforme sumariza Saviani (2003), consistiria em “produzir a humanidade no homem”. Entendemos que a formação para a vida corresponde à perspectiva pragmática da tarefa educativa. Formar para a vida, na verdade, como alerta Tonet (2007), equivale a formar para o mercado de trabalho, ou seja, “formar para a escravidão moderna”. Nessa escravidão moderna, os

¹³ Zélia Cavalcanti, da Escola da Vila, de São Paulo.

¹⁴ Sílvia Gouvêa, do Conselho Nacional de Educação.

conhecimentos “construídos” pelo aluno limitam-se ao nível mais profundo da cotidianidade alienada, à imediaticidade, pois, nesse nível, embarga-se a possibilidade de compreensão da realidade para além da imediaticidade, visto que, para o capital, é necessária uma formação cada vez mais empobrecida, mais fragmentada, mais torpe dos indivíduos. Além disso, Saviani (2003) aponta que os conhecimentos baseados no senso comum e na experiência não necessitam da escola.

Hernández, por sua vez, baseia-se nas elaborações teóricas de John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense que, como é sabido, muito influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova, em cujo receituário a educação deve ser ativa e estar relacionada aos interesses da criança, cabendo ao professor aconselhar, orientar e conduzir a atividade do aluno em direção ao saber.

A Revista Nova Escola afirma que, para Hernández, na esteira de Dewey, é necessário “[...] reorganizar o currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas”, pois “O modelo propõe que o docente abandone o papel de ‘transmissor de conteúdos’ para se transformar num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de passivo a sujeito ativo do processo”. Por isso, para Hernández, todas “[...] as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”. Sendo assim, o ponto de partida é definir os problemas, depois parte-se para a seleção das disciplinas (REVISTA NOVA ESCOLA, 2002, p. 24).

A ontologia marxiana, em última análise, permite-nos compreender que os projetos não possibilitam a apropriação dos conteúdos próprios de cada disciplina. Eles representam, na verdade, uma ilusão no que tange à articulação entre os conhecimentos – a ilusão da cultura geral vasta. Tais projetos oferecem um empobrecimento dos próprios conteúdos, visto que Hernández também corrobora com a tese de que o professor não pode transmitir conhecimento. Para Hernández, que defende uma concepção pragmática da tarefa educativa, ligada à solução de problemas cotidianos, os alunos devem ser “construtores” de novos conhecimentos – isso tudo sem a mais leve consideração pelo cabedal de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nóvoa, dentre os novos pensadores, trata particularmente da formação docente. De acordo com a Revista Nova Escola (2002, p. 23), “O desafio dos

profissionais da área escolar é manter-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes”. Por isso, “[...] o espaço ideal para a atualização é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada”, como defende Nóvoa, visto que “Nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade”.

De acordo com a Revista frequentemente citada, Nóvoa parte do questionamento acerca do seguinte problema: “Por que determinado profissional é engajado e outros não? Por que e como se transformou em uma pessoa assim? O que aconteceu na vida dele?”. É interessante observar que a valoração empreendida pelo autor acerca do engajamento do professor coaduna-se com o que defendem os empresários e teóricos do empreendedorismo. Para estes, o professor deve: fazer experimentos (um ensino voltado para a prática); construir conhecimentos (úteis e necessários neste mundo em constante transformação); testar ideias (através do incentivo a perguntas e respostas interessantes, verificando quais ideias são as melhores). O sucesso dessas ações depende de algumas posturas que o professor deve exibir: não construir barreiras entre ele e os alunos; garantir um ambiente seguro que gere oportunidades; estimular a criatividade; desenvolver a colaboração; oferecer materiais e ideias variadas; fazer perguntas interessantes que estimulem a curiosidade; fazer interação; assumir riscos intelectuais; organizar grupos de alunos para fazer pesquisas; fazer trabalho com a comunidade; misturar-se aos alunos e não ficar na frente dando aulas. Para esses teóricos, fazer as perguntas certas tem um impacto enorme na formação dos alunos, pois, criando alunos curiosos, teremos melhores empreendedores¹⁵.

Para Nóvoa, “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NOVA ESCOLA, p. 23). O autor defende também que a formação é um processo coletivo “[...] e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise”. Conjuntamente para Nóvoa e para a Nova Escola, fiel representante dos interesses mercadológicos postos à educação, “[...] o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Essa teoria derruba a crença de que um

¹⁵ Ver Dissertação “A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego”, de Helena de Araújo Freres (UFC), 2008.

bom docente se faz em universidades conceituadas”, visto que uma “boa graduação é necessária, mas não basta. É essencial atualizar-se sempre”¹⁶. Sem desprezar, de forma alguma, o fato ontológico de que o homem continuamente aprende e produz novos conhecimentos, compreendemos que a tese de Nóvoa corre no sentido de considerar o conhecimento tão mutável – ou descartável – quanto as mercadorias. De acordo com esse ideário, a escola é o local teórico-prático por excelência de formação: a formação deve partir dos problemas cotidianos que envolvem a escola. Além disso, o conhecimento também deve ser construído pelo professor na sua prática empobrecida, sem compreender os reais determinantes postos para a educação em âmbito mundial. Com efeito, são evidentes os vínculos entre a proposta de Nóvoa e a epistemologia da prática, de Donald Schön¹⁷, na década de 1980.

Não podemos ademais esquecer que o ideário afeto à formação continuada de professores, assumida por Nóvoa, corre lado a lado com o processo de mercantilização do ensino. Em outros termos, a dita formação continuada acaba por converter-se em um lucrativo nicho de mercado. Ao afirmar que a educação depende de processos de análise da experiência, Nóvoa defende que o conhecimento é construído pelos sujeitos, e, de acordo com a lógica das mercadorias, o conhecimento também é uma mercadoria a ser trocada no mercado da “informação”. Além do mais, o autor português desvaloriza a formação universitária dos professores, postulando que a universidade não seria o *locus* por excelência de formação de professores, uma vez que a verdadeira formação advém da experiência.

Mais outro ponto precisamos apontar acerca da tese de Nóvoa, nos termos postos pela Revista Nova Escola: “não se deve separar a teoria da prática”. Este autor propõe a vinculação entre teoria e prática como um simples ato de vontade dos indivíduos ou de projeto escolar. Não leva em conta que a separação entre esses dois polos da práxis tem origem na dicotomia entre o pensar e o fazer instaurada no processo de produção sob a égide do trabalho alienado e da propriedade privada. Ou seja, ela nasce a partir do momento em que cabeça e mãos não mais se integram no indivíduo produtor da riqueza.

¹⁶ Sérgio Antonio da Silva Leite, da Faculdade de Educação da Unicamp.

¹⁷ De acordo com os pressupostos da Epistemologia da Prática, o professor é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber.

Por último, falemos de Toro. Como atesta a Revista Nova Escola, este autor colombiano concebe que a “escola tem obrigação de formar jovens capazes de criar, em cooperação com os demais, uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade”. Por isso, “Para que seja eficiente e ganhe sentido, a educação deve servir como um projeto da sociedade como um todo”, cuja base é a tolerância.

Com base em sua visão sobre a realidade social, cultural e econômica, é apontado como o elaborador dos sete Códigos da Modernidade como um mecanismo para desenvolver nas crianças e nos jovens a capacidade de participar mais produtivamente na sociedade do século XXI. Vale a pena, aqui, rememorá-los: [1]. Domínio da leitura e da escrita; [2]. Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; [3]. Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; [4]. Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; [5]. Receber criticamente os meios de comunicação; [6]. Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; [7]. Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo; [8]. Capacidade de desenvolver uma mentalidade internacional. É justo observarmos que os sete primeiros já estavam postos no documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de 1992, denominado “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad” (SHIROMA, 2000). Somente depois, Toro acrescentou o oitavo código.

Para a Revista Nova Escola,

Toro valoriza também o que chama de saber social, um conjunto de conhecimentos, práticas, valores, habilidades e tradições que possibilitam a construção das sociedades e garantem as quatro tarefas básicas da vida: cuidar da sobrevivência, organizar as condições para conviver, ser capaz de produzir o que necessitamos e criar um sentido de vida. A escola, assim, é apenas um dos ambientes em que ocorre a aprendizagem. A família, os amigos, a igreja, os meios de comunicação, as empresas são outras importantes fontes de conhecimento para os outros indivíduos. Mobilizar, conforme sua definição, é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum sob uma interpretação e um sentido também compartilhado. (2002, p. 25)

É, por certo, legítima a menção à construção de uma sociedade favorável à criação “de um sentido de vida” etc. Tal legitimidade, contudo, cai por terra ao encerrar-se numa retórica vazia, desconectada dos complexos de complexos que forjam o movimento do real, desatenta aos determinantes mais profundos dos grandes males que se supõem possíveis de ser sanados através da escola e das

demais instituições sociais, como se estas pairassem acima da força desumana do capital e sua sanha expansionista. Não surpreende, assim, que o autor, tal como seus confrades e em igual descaso pelas determinações classistas, entoe a ladainha pedagógica da tolerância e do respeito às diferenças. Colocando-se na rota dos interesses burgueses, o dito novo pensador não poderia reputar que tais diferenças são produtos da desigualdade de classe, da desigualdade no processo de apropriação do patrimônio material e cultural produzido historicamente. Além disso, também ele, como não poderia deixar de ser, fomenta ideologicamente o projeto de mercantilização do ensino. Através dos “Códigos da Modernidade”, que estão postos no documento da CEPAL, de 1992, a moderna cidadania e a competitividade seriam preparadas na escola. Esses códigos, de acordo com a CEPAL, traduziriam o conjunto de conhecimentos necessários à participação dos indivíduos na vida pública e na vida produtiva na sociedade moderna.

A mentalidade internacional, para Toro, representa a preocupação que o cidadão deve cultivar com relação à construção de um mundo mais humano, mais tolerante e sustentável, sem, é claro, a necessidade de superação do capital. Não é demasiado insistirmos, com base na teoria marxiana, que o capital possui “leis férreas” que não podem ser controladas. É necessário superá-lo para, enfim, construir outro patamar superior de sociabilidade, com base no trabalho associado e na radical eliminação da exploração do homem pelo homem.

Para concluir, devemos sublinhar que o conjunto de paradigmas aqui tratados, tão simplórios como mistificadores do real papel da educação no processo de reprodução social, representa, em última análise, a submissão do complexo educacional à agenda do capital, no quadro de sua crise estrutural contemporânea.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.

_____. Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.

GOMES, Valdamarin. Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia ideológica do capital. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

GOMES, Valdamarin; JIMENEZ, Susana. Pensamento complexo e concepção de ciência na pósmodernidade: aproximações críticas às “imposturas”, de Edgar Morin. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, número 1 janeiro, 2009.

JIMENEZ, Susana. Consciência de Classe e cidadania planetária: notas críticas sobre a formação do educador. **Revista Educação**. Maceió: EdUFAL, 2005

JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdamarin. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. In: COSTA, Gilmaísa; PRÉDES, Rosa; SOUZA, Reivan. **Crise contemporânea e Serviço Social**. Maceió: Edufal, 2010.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In: **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: 2007.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luis de; SANTOS, Deribaldo (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana**. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline (orgs.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana *et al.* **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Revista Outubro**. N°4, 2000.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

ONU/UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtiem)**. Tailândia: Unesco, 1990.

- ONU/UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Índia, 1993.
- ONU/UNESCO. **Declaração de Dacar**. Senegal, 2000
- ONU/UNESCO. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque, 2000
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Os novos pensadores da educação**. Agosto de 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003
- SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EdUFAL, 2007
- TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005