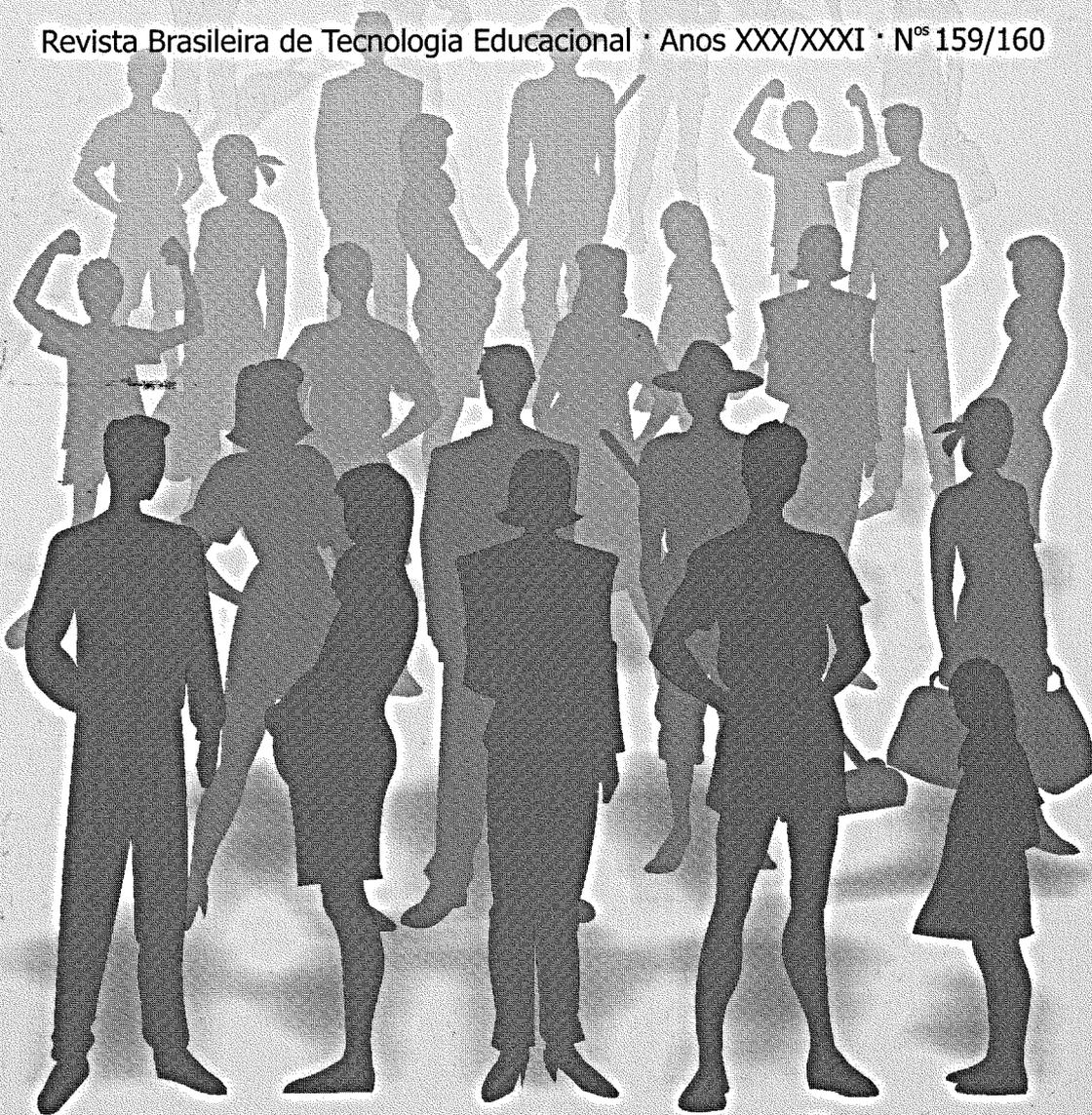


# Tecnologia Educativa

Revista Brasileira de Tecnologia Educacional • Anos XXX/XXXI • Nº 159/160



Apoio:

**SESI**

A marca da responsabilidade social

**CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**intertexto**  
Gestão da Informação Estudos e Projetos

**ABT**  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

**32**  
ANOS DE TECNOLOGIA NA  
RENOVAÇÃO EDUCACIONAL

**ABT**  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

## DIRIGENTES

### Presidente

Ivônio Barros Nunes

### Vice-Presidentes

Antônio Luiz de Macedo Costa  
Aron Alberto Mascarenhas de Andrade

## CONSELHO EDITORIAL

Aron Alberto Mascarenhas de Andrade  
Cristovam Buarque  
Francisco José da Silveira Lobo Neto  
Gaudêncio Frigotto  
Ivônio Barros Nunes  
Maria Christina Santos Rocha Zentgraf  
Maria de Fátima Guerra de Sousa  
Maria Helena Novaes Mira  
Nilton Nascimento  
Sonia Maria Leite Nikitiuk  
Walter Esteves Garcia

## CONSELHO FISCAL

### Efetivos

Cláudia Maria das Mercês P. F. Landim  
Nelly Moulin  
Walter Esteves Garcia

### Suplentes

Joy Costa Mattos  
Maria Esther Provenzano  
Miriam Paura S. Zippin Grinspun

## EXPEDIENTE

**Presidente** Ivônio Barros Nunes • **Jornalista**  
**Responsável** José Thiago Vitale (DRT/DF 46  
206.000086/2002-35) – provisório • **Editores**  
Ivônio Barros e Walter Garcia • **Projeto Gráfico**  
INTERTEXTO – Gestão da Informação, Estudos e  
Projetos • **Editoração Eletrônica** Daniel Dino •  
**Capa** Fernando Albuquerque • **Impressão** ABT  
• Tiragem 4.000 exemplares

A ABT é uma entidade não-governamental, de caráter técnico-científico, filantrópico, sem fins lucrativos e de Utilidade Pública municipal. Seu objetivo é “impulsionar, no país, os esforços comuns e a aproximação mútua para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da Tecnologia Educacional, em favor da promoção humana e da coletividade”.

## ASSOCIE-SE À ABT

### Redação, Publicação e Correspondência:

SCS • Quadra 6 • Bloco A • Ed. Presidente  
Sala 305 • Brasília-DF • CEP: 70327-900  
Tel.: (61) 321-3363  
Fax.: (61) 223-5702  
e-mail: revista@abt-br.org.br  
www.abt-br.org.br

## TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Órgão da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (ABT); Registro DCFP – 815 p. 209/73

Assinaturas na Sede da ABT ou nas Seções Estaduais, apenas para bibliotecas. Números avulsos são vendidos na Sede da ABT, Rua Jornalista Orlando Dantas, 56 • Botafogo • Rio de Janeiro-RJ • CEP: 22231-010 • Tel.: (21) 2553-2133

## TECNOLOGIA EDUCACIONAL

ISSN 0102 – 5503  
ANOS XXX e XXXI – Nº 159/160  
Outubro/2002 – Março/2003

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE  
TECNOLOGIA EDUCACIONAL  
v. 30 e 31 • 23 cm • Trimestral

1. Tecnologia Educacional – Periódico  
I. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

# REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO, CAPITALISTA NUMA DIMENSÃO ÉTICA

*Claudio Luis de Alvarenga Barbosa<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Neste trabalho, partimos do princípio de que refletir filosoficamente sobre a Educação, pressupõe a tentativa de abarcar este fenômeno de uma só vez, relacionando-o à totalidade da dinâmica social, sem limitar-se a explicar partes isoladas desta realidade educacional. Enquanto instância geradora de inevitáveis conflitos de vontades e interesses, surgem na dinâmica educacional, impasses onde um indivíduo tenta impor a outro (s) sua vontade, vontade essa sempre fundamentada em determinados valores adquiridos ao longo da vida. E nesse ponto, penetrando na dimensão ética, discutiremos sobre a orientação das ações humanas que visem à justiça e à harmonia, e sobre os meios de alcançá-las.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação capitalista – reflexão filosófica – ética universal.

**ABSTRACT:** In this work, we left of the beginning that to reflect or would philosophize about the Education, presupposes the attempt of embracing this phenomenon of an alone time, relating it to the totality of the social dynamics, without limiting to explain isolated parts of this educational reality. While generating instance of inevitable conflicts of will and interests, they appear in the educational dynamics, impasses where an individual tries to impose the other its will, will that always based in certain values acquired along the life. And in that point, penetrating in the ethical dimension, we will discuss about the orientation of the human actions that they seek the justice and the harmony, and on the means of reaching them.

**KEY WORDS:** capitalist education – philosophical reflection – universal ethics.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (UFV); mestre em Educação (UERJ); graduado em Filosofia (UERJ), Pedagogia (UNI-RIO) e Educação Física (UFRRJ). Professor da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Autor dos livros: “Educação Física Escolar: da alicenação à libertação” (Vozes, 1997) e “Educação Física Escolar: as representações sociais” (Shape, 2001).

## 1. INTRODUÇÃO

No momento em que o pensar é posto em evidência, tornando-se objeto de *reflexão*, surgem as condições para a filosofia propriamente dita. Mas o que significa refletir sobre algo? Qual o nosso objetivo, quando nos propomos a fazer uma reflexão sobre a educação? Poderíamos começar nossas respostas observando que a palavra *reflexão* vem do verbo latino “reflectere”, que significa “voltar atrás”. Assim, *reflexão* é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de interrogar-se a si próprio, e por isso, quase sempre associamos *reflexão* à *reflexão filosófica*. Mas esta última, por ter como uma de suas características a radicalidade, indaga como é possível o próprio pensamento, ser organizado em torno de um eixo composto por três perguntas fundamentais: Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos?

Desde sua origem, a Filosofia, ou a *reflexão filosófica*, se apresenta com algumas características que a diferenciam de outras formas de conhecimento, como a ciência e a religião, por exemplo. Dentre essas características, podemos notar, no que se refere a seu conteúdo, que a Filosofia pretende explicar de forma prioritariamente racional o princípio ou princípios de toda a realidade, ou seja, procura a explicação da totalidade do real ao nível do *logos*. Aparecem, portanto, segundo Hessen (2000), “*as seguintes marcas da essência de toda filosofia: 1. a atitude*

*em relação à totalidade dos objetos; 2. o caráter racional, cognoscitivo dessa atitude*” (p.5). Neste sentido, refletir filosoficamente sobre a educação, pressupõe a tentativa de abarcar este fenômeno de uma só vez, relacionando-o à totalidade da dinâmica social, sem limitar-se a explicar partes isoladas desta realidade educacional, ou seja, “*relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido*” (Saviani, 1980, p. 25).

Mas o que verificamos na prática cotidiana? Alguns educadores tentam entender e interferir nos rumos da Educação, seguindo os padrões da ciência, que em linhas gerais, isola o aspecto estudado de seu contexto e o analisa separadamente, ou seja, tomam por objeto apenas uma parte da realidade. Assim, por exemplo, discutem sobre a *repetência* ou sobre a *evasão*, estudando esses aspectos de forma isolada, buscando suas causas e efeitos nos próprios alunos (que não têm condições básicas para a aprendizagem ou possuem uma deficiência cultural<sup>2</sup>), e/ou nos professores (que são mal formados).

Em contrapartida, outros buscam e “apostam” em soluções apresentadas em forma de *determinações oficiais* (Fundef, Bolsa-Escola, programa de renda mínima etc.), ou ainda, em “fórmulas mágicas”, como os PCNs, sem inseri-las numa realidade mais ampla, que passaria pela observância da própria forma como os homens se relacionam na produção dos bens materiais. O que esses exemplos têm em comum é o fato de limitarem seus estudos a setores, não adotando assim uma postura condizente com a

filosofia, que embora dirigindo-se às vezes, apenas a uma parcela da realidade, não deixa de inseri-la no contexto, examinando a questão em função do conjunto. Portanto, “o conhecimento filosófico, dirigido à totalidade das coisas, é essencialmente distinto do conhecimento das ciências particulares, que vai ao encontro de domínios parciais da realidade” (Hessen, 2000, p.10).

A fim de ilustrarmos o sentido de fragmentação da realidade, tomando como um possível exemplo, a forma como se aborda um tema amplamente discutido na atualidade – os PCNs –, poderíamos mostrar, por meio da análise dos efeitos de uma tal forma parcelada de ver o mundo, os equívocos em que incorremos ao não seguirmos os padrões propostos pela *reflexão filosófica*. Na educação brasileira contemporânea, a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tornou-se uma verdadeira panacéia pedagógica. Mesmo sofrendo algumas críticas – que não assumem um caráter filosófico de análise da totalidade –, de um modo geral a crença de que se a Educação não vai bem, mas poderá melhorar por meio dos PCNs, atinge uma considerável parcela do professorado. Em encontros de profissionais da educação, o tema surge quase que obrigatoriamente nas apresentações de trabalhos e nos debates.

Um exemplo da importância de que o tema reveste-se no momento, foi um grande encontro realizado no SESI de Nova Iguaçu/RJ, sob a tutela do Ministério da Educação, no período de 22 a 25 de maio de 2001, onde participaram professores e especialistas em educação (supervisores e orientadores) das redes municipais de

várias prefeituras daquela região (Nova Iguaçu, Queimados, Japeri,...). Os “PCNs em ação” (nome dado ao evento), tinha por objetivo proporcionar aos participantes a capacidade de colocar os PCNs em prática nas suas redes municipais. Mas o que cabe destacar para o propósito de nosso trabalho, é o fato de que, apesar do caráter “semi-obrigatório” da participação no encontro, a grande maioria dos participantes não mediram esforços para terem uma vaga garantida como participantes do evento.

Mas afinal, por que tanto interesse demonstrado pelos profissionais da educação (principalmente os da Educação Básica) no que se refere à implementação dos PCNs? O que significa fazer apologia aos PCNs, e o que vem no bojo dessa apologia? Será que os PCNs têm “poder” para transformar a Educação?

Não descartando a hipótese de serem os PCNs mais uma incursão das elites dirigentes a fim de recompor sua hegemonia no campo educacional, caracterizando-se como uma “bandeira” de luta em prol do Estado Capitalista, tentaremos por meio da *reflexão filosófica* sobre essa questão, desvelar os mecanismos básicos do funcionamento desse mesmo Estado.

## 2. A AÇÃO DO ESTADO E SEU DISCURSO OFICIAL

De um modo geral, o conceito de parâmetro tem o significado de uma “grandeza mensurável que permite apresentar, de modo simples, as características principais de um quadro estatístico” (Bueno, 1991, p. 827). Com

<sup>2</sup> Cf. SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1996.

isso, podemos inferir que a adoção de parâmetros permitiriam à Educação – não qualquer educação, mas aquela que adote um currículo nacional – a consecução de resultados quantitativos, e conseqüentemente mensuráveis, que facilitariam a apresentação de resultados por meio de quadros estatísticos, envolto por todo um aspecto de cientificidade e seriedade.

Como cientificidade e modernidade andam juntas, e esta última é a palavra de ordem da estrutura político-econômica do Brasil atual, torna-se essencial a adoção de determinados “parâmetros” que legitimem esse discurso de modernidade. Tal modernidade é apresentada como equivalente a globalização. Para Cardoso (1999) “*estamos vivendo uma situação completamente nova: a globalização da economia, promovida pelas forças do mercado, que finalmente podem agir em liberdade depois de abolir as restrições que o Estado lhes havia imposto*” (p. 97).

Segundo tal concepção, a política educacional brasileira tem sido conduzida, em todos os níveis e setores, atendendo aos princípios dos organismos de financiamento internacional, entre eles destacando-se o Banco Mundial, que determina o rumo das reformas políticas públicas, principalmente a reforma da educação. Após promulgar a LDB/96, apresentando-a como uma base “segura e democrática” para uma verdadeira reformulação na estrutura educacional brasileira, o governo investe na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que poderiam ser apresentados como a continuação natural dos propósitos “modernistas” almejados pela nova LDB.

Segundo o governo, os PCNs “*configuram uma proposta flexível, a ser*

*concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos*” (Brasil, 1997, p.13). A utilização do termo “proposta flexível” nos sugere a idéia de que a constituição dos Parâmetros é de natureza aberta, sujeita a modificações e discussões sobre sua validade ou não, idéia essa, reforçada quando se afirma que os PCNs “*não configuram (...) um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia (...) à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país*” (ibid, p.13).

Apesar da aparente autonomia que é conferida aos professores e à equipe pedagógica das unidades escolares, parece que na prática os Parâmetros se impõem, quase que obrigatoriamente aos modelos curriculares dos Estados e Municípios, constituindo “*um referencial de qualidade para a educação (...) em todo o país*” (ibid, p.13). Mas de que qualidade o texto legal está se referindo?

Com toda certeza, quando o governo afirma que os PCNs “*podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira*” (ibid, p. 13), está preocupado com a qualidade do ensino e da aprendizagem que não está se adequando de forma conveniente às necessidades do mercado, não só no que diz respeito ao aspecto técnico, como também ao aspecto moral (a formação do “cidadão” que sabe “comportar-se” socialmente).

Sem dúvida alguma, não podemos negar a “força” desse discurso apologético, repleto de belas palavras de cunho progressista, e que justamente por esta razão, consegue convencer uma boa parcela dos profissionais de educação – incautos devido a própria formação

acadêmica deficiente (ou eficiente do ponto de vista oficial), deficiência que impede a consolidação no professor, de uma postura filosófica diante da vida.

### 3. DESVELANDO O DISCURSO OFICIAL

Levando-se em consideração que numa formação social como a nossa, ocorre simultaneamente a constituição de várias culturas diferentes, que correspondem aos vários grupos ou classes sociais. Podemos afirmar que uma dessas culturas se impõe às demais, por ser a cultura da classe dominante, transformando-se na cultura dominante. A imposição dessa cultura dominante – que no modo de produção capitalista corresponde à cultura da classe burguesa, classe dos proprietários dos meios de produção social – procura “sufocar” e emudecer as demais culturas por meio de instituições criadas com essa finalidade, e que por isso, possuem características apropriadas a cada campo de específica atuação, tais como: político, religioso, educacional etc.

Portanto, a Educação é responsável por uma ação pedagógica que atua num campo específico, ação essa que nada mais é do que a imposição arbitrária da cultura burguesa às demais classes sociais. Sendo assim, num contexto social complexo, como é o caso das sociedades capitalistas contemporâneas, especificamente a brasileira, a educação está intimamente ligada à política cultural, responsável pela legitimação da ação pedagógica da escola (enquanto materialização da educação), que, por esta razão, tem autoridade para

exercer uma inculcação de princípios e valores (ou conteúdos culturais), considerados arbitrariamente como válidos pela classe burguesa.

Mas esses conteúdos culturais arbitrários, correspondem na realidade, aos interesses da burguesia. Sendo assim, não podemos em hipótese alguma, pensar que o currículo – vulgarmente entendido como “o que um professor ensina a seus alunos em determinada disciplina” (Bastos, 1980, p.9) – é um conjunto neutro de conhecimentos, que aparece nos textos didáticos e salas de aula do país, pois na verdade, “ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento” (Apple, 1994, p.59). Seguindo o mesmo raciocínio, Moreira e Silva (1994) nos apresentam de forma bem clara, um resumo desse contexto quando afirmam que “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder” (p.29).

Ao analisarmos a história da educação institucionalizada, constatamos que o objetivo de reproduzir a qualificação da força de trabalho, ou como diriam os capitalistas, o objetivo de produzir (novos) cidadãos, “acabou sempre implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo” (Moreira e Silva, 1994, p.34). Essas formas de regulação e controle ficam claras para Apple (1994), quando se fala em adoção de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais, como está ocorrendo no

(PCNs, Saeb, Enem e Provão)<sup>3</sup>, onde devemos entender que, por trás das justificativas educacionais para tal adoção, existe uma sutil investida ideológica de um Estado comprometido com a ordem econômica neoliberal.

Ora, em tempos de “Estado mínimo”<sup>4</sup>, onde o dinheiro público deve ser prioritariamente desviado para interesses privados, onde o Estado deve reduzir drasticamente os investimentos em gastos sociais, a adoção de um “um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (Apple, 1994, p. 63).

Termos como “qualidade total”, “modernização” da escola, “adequação” do ensino à competitividade do mercado internacional, mas principalmente pesquisas “práticas, utilitárias e produtivas”, são palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação (ANDES-SN, 1997). Parafraseando Chauí (1993), em sua análise que trata do caso específico da universidade, os critérios de “produção” educacional não podem ser os mesmos da produção industrial, “pois os seus objetivos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes” (p. 19).

Na verdade, a discussão sobre currículo é muito mais complexa do que possa

nos parecer a uma primeira avaliação mais superficial do problema. Mesmo que o professor adquira uma consciência crítica – entendendo que o currículo é uma *tradição seletiva*, e comece a relativizar os conteúdos curriculares oficiais com a realidade social do aluno<sup>5</sup>, ainda assim estará cometendo um considerável equívoco. O equívoco está justamente no fato dele tentar relativizar o conteúdo curricular oficial, pois com isso, parte-se de pressupostos não comprovados de que as disciplinas que compõem o que chamamos de currículo são as mais importantes áreas de conhecimento, e por isso, devem ser aprendidas por todos.

Para Moreira e Silva (1994), a desconstrução da organização curricular existente, deve passar necessariamente pelo movimento de “reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular, não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais” (p. 32).

Freqüentemente questiona-se o conteúdo curricular como uma tradição seletiva, mas esquece-se que a obrigatoriedade ou não de se ensinar determinadas disciplinas em detrimento de outras, em si já é uma prática preconceituosa, onde partimos de verdades pré-estabelecidas, juízos antecipados, na

maioria das vezes, sem fundamento filosófico. Diante de toda a cultura universal acumulada, “quem” disse que Português, Matemática, Educação Física, História etc. representam o que se tem de mais importante para aprendermos na escola? “Quem montou” este currículo, e a serviço de quem? Será que estamos esquecendo a lição dos chamados “críticos-reprodutivistas”<sup>6</sup>, para os quais, do ponto de vista oficial, o papel da escola é garantir sempre o “saber fazer” e o “saber comportar-se”?

#### 4. EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

Como já assinalamos anteriormente, ao pretendermos buscar as bases para a reflexão filosófica, não podemos concentrar toda nossa atenção apenas no isolamento de um aspecto da questão de nosso interesse, mas, se em determinadas situações selecionamos um aspecto da realidade para estudo, não podemos deixar de inseri-lo no contexto, examinando o problema numa perspectiva de conjunto, ou seja, a reflexão filosófica pressupõe a reflexão sobre a *totalidade*, que segundo Lukács (1885-1971), significa ver a coisa toda de uma vez, em toda sua complexidade. A complexidade faz parte do universo, sendo uma das características mais visíveis da realidade em que estamos inseridos. Segundo os estudiosos da complexidade, entre eles Leonardo Boff (2000), “tudo está em relação com tudo. Nada está isolado, existindo solitário, de si e para si” (p.72).

Ao intentarmos assumir uma postura filosófica diante do fenômeno educacional, não se trata apenas de refletir sobre o conteúdo que compõe as disciplinas escolares, mas refletir sobre a existência das próprias disciplinas e sua relação com a escola e a organização da sociedade. Assim, se já entendemos que o currículo (conjunto de conhecimentos ensinados na escola) faz parte de uma tradição seletiva, essa seleção segue as diretrizes do Ministério da Educação, que por sua vez atende às determinações do “Estado”, que como instituição acima de todas as outras, “tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (Bottomore, 1988, p. 133). Portanto, se queremos ir à raiz desta questão, não devemos nos preocupar, primeiramente em defender um “Estado de bem-estar social”, que se contraponha a um “Estado mínimo”, ou um Estado Socialista em oposição a um Estado Capitalista, mas sim, devemos nos preocupar, primeiramente, em refletir sobre a necessidade ou não do Estado. A própria teoria de Marx tinha como meta final exatamente “a extinção do estado, que sempre é cooptado pelas classes dominantes. A função da ditadura do proletariado era acabar com o estado burguês, e pavimentar o caminho para o comunismo, um sistema em que não haveria estado” (Avena, 1999, p.16).

Mas como pensar sobre a necessidade ou não do Estado, sem pensar sobre sua origem? É como tentar entender o homem, esquecendo-se que um dia ele foi criança. Na verdade, numerosas e variadas teorias tentam explicar a origem do Estado,

3 Saeb = exame aplicado a cada dois anos da 4ª à 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio tanto de escolas públicas quanto de particulares; Enem = Destinado a alunos que concluíram o ensino médio, não sendo obrigatório; Provão = O Exame Nacional de Curso avalia anualmente escolas e formandos de cursos universitários e tem caráter obrigatório. (Fonte: Almanaque Abril 2000 – Brasil).

4 Um Estado mínimo é o Estado ideal para o neoliberalismo: “sem nenhuma interferência na estrutura econômica, na esfera da produção, e sem nenhuma função reguladora” (Sodré, 1995, p. 26).

5 Cf. LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1986.

6 Cf. LUCKESI, C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

cometendo algumas contradições em suas premissas e/ou conclusões, pois a ciência não dispõe de elementos seguros para reconstituir a história das primeiras associações humanas. Por isso, afirmar que o Estado se origina necessariamente, por exemplo, da violência imposta por um grupo humano sobre outro, não é recomendável. “Inegável que o Estado pode, muitas vezes, nascer da dominação imposta pela força, mas isso será sempre contingente, poderá ou não ocorrer. O que o cientista poderia afirmar com justiça, sem laborar em erro, seria que um dos modos de formação do Estado é a violência, a guerra” (Acquaviva, 1994, p. 12).

No entanto, apesar da recomendação anterior, entre as teorias que buscam esclarecer a formação do Estado, destaca-se a de Marx e Engels. Para esses autores “o surgimento do poder político e do Estado nada mais é que o fruto da dominação econômica do homem pelo homem. O Estado vem a ser uma ordem coercitiva, instrumento de dominação de uma classe sobre outra” (ibid., p.12).

Segundo Aquino (1980), a produção do excedente trouxe consigo a propriedade privada: alguns elementos do grupo, apropriando-se do excedente comunal, puderam também controlar o intercâmbio comercial e, aos poucos, acumular uma riqueza que lhes permitiu imporem-se aos demais membros da comunidade como dirigentes. (...) A propriedade privada engendrou as desigualdades sociais, ou seja, surgiram as classes sociais e um poder, teoricamente colocado acima delas, como árbitro dos antagonismos e contradições latentes, mas que, na verdade, defendia a propriedade privada e mantinha o status quo social – esse poder era o Estado (p.72).

Pelo caminho que estamos seguindo, tentamos deixar claro que uma reflexão filosófica, para merecer essa designação, deve ter criticidade, radicalidade e totalidade. Muitas vezes “nos pretendemos” filósofos, mas não vamos à raiz dos problemas, e com isso, partimos de determinado pressuposto sem questionar a própria legitimidade desse pressuposto. Segundo Soares (1990), “reflexão filosófica é como a raiz de uma planta que busca a *origem* na profundidade” (p. 20). Por isso, o conhecimento que não é radical, não vai à raiz, à origem, é a manifestação de uma consciência ingênua.

No caso do tema de nosso trabalho – Educação Capitalista –, nosso esforço é no sentido de deixar evidente que a educação não é um fato isolado, e por mais que ela fosse estudada assim (como fato destacado do seu contexto) não se chegaria a uma compreensão (visão total) do problema. Para haver esta compreensão, é necessário incluir a Educação no *todo* (contexto) do qual ela faz parte. E este *todo* é o próprio Estado e a organização econômica que o sustenta.

A própria dialética, enquanto o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (Konder, 1995, p. 8), tem como um de seus princípios que *tudo se relaciona*, assim, qualquer fenômeno, seja natural ou social, não pode ser explicado isoladamente, sem que levemos em conta sua gênese e causa, inserindo-o numa estrutura mais ampla de fatos que o abrange.

Nesse sentido, falar sobre possíveis soluções para a tão badalada “crise no sistema educacional brasileiro”, amparando-se em

propostas aparentemente de “última geração” ou em discursos progressistas (como o construtivismo, os PCNs, o Fundef, a bolsa-escola, a informática na educação, escola de tempo integral, educação para o trabalho e tantos outros discursos “modernistas”), em suma, mudando-se os discursos, mas não alterando-se nossas concepções sobre o “para quê a Educação?”, atende apenas a interesses reformatórios da sociedade capitalista.

Na verdade, os professores progressistas com seus discursos revolucionários, componentes que são das camadas médias, não querem abrir mão de suas conquistas materiais, conseguidas com seu “esforço pessoal” (no máximo, o que se admite é uma melhoria para “todos”, desde que não percam seus próprios privilégios já conquistados). Cabe ressaltar que a identificação dos professores com a classe média, parece ser uma inferência coerente, já que a identificação do professorado com o operariado é mais metafórica do que real. Enquanto os operários perderam o controle sobre sua prática produtiva, (...) os professores continuam tendo (...) uma importante fatia de controle sobre o seu trabalho, o que exigiria deles uma postura consciente e conseqüente a respeito dos efeitos nos alunos do ensino que ministram, coisa que o operário não pode fazer com relação ao seu trabalho... (Cunha, 1992, p. 16).

Se uma casa está repleta de rachaduras e vazamentos, não adianta ficarmos fazendo pequenos consertos “aqui e ali”, pois esses remendos serão apenas paliativos. É necessário que se derrube a casa velha, e em seu lugar se construa outra, com um nova estrutura. Portanto, como acreditar na

construção de uma sociedade diferente da que temos, utilizando velhas estruturas? É possível acreditar na construção de uma educação que colabore com uma revolução social sem questionar as raízes mais profundas da própria Educação?

Mas essa constatação em relação ao professorado não é nenhuma novidade, pois Marx já havia nos alertado que as camadas médias combatem a burguesia para salvar da ruína sua própria existência como camadas médias. Não são portanto revolucionárias, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, pois procuram fazer retroceder a roda da história. Quando se tornam revolucionárias, é em conseqüência de sua iminente passagem para o proletariado; defendem, então, seus interesses futuros, não seus interesses presentes, abandonando seu próprio ponto de vista pelo do proletariado (Marx, K.; Engels, F., 1993, p. 76).

Seguindo em sentido inverso ao proposto pela reflexão filosófica, tanto a teoria, como a prática desses “professores progressistas”, são incoerentes com um discurso que vise à construção de uma nova sociedade, pautada numa “ética universal”, contrária às “éticas condicionadas” pelos diversos grupos que se intercalam, ao longo da história do homem, na categoria de exploradores. Na verdade, a prática desses professores não é radical a ponto de romper com suas mais arraigadas certezas; não vai à raiz da origem de seus valores e fundamentos, e com isso, não têm condições de realmente mudar o *status quo* burguês, questionar a organização da economia, a existência do Estado, e até mesmo, a necessidade da Escola...!

## 5. POR UMA ÉTICA UNIVERSAL

Para alguém mais distraído, pode parecer estranho incluir uma abordagem ética numa discussão sobre Estado e Educação Capitalista. Mas esta inclusão não nos pareceria tão estranha se atentássemos para o fato de que na convivência entre os homens, pululam inevitáveis conflitos de vontades e interesses. E no impasse, criado por esses conflitos, um indivíduo tenta impor ao outro a sua vontade, vontade essa sempre fundamentada em determinados valores adquiridos ao longo de sua vida. E é justamente nesse ponto que passamos para o campo da ética, enquanto uma parte da filosofia prática está preocupada em “elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las” (Marcondes e Japiassu, 1996, p. 93). Assim, a ética seria “a discussão sobre a orientação das ações humanas em caráter particular”, sendo ela “quem pode nos ensinar a bem conduzir nossas vidas. Mas, quando alguém procura conduzir a um público maior seu interesse e sua decisão, a fim de que esse público se engaje, ele está exercendo aquilo que denominamos de *política*” (Gallo, 2000, p.28).

Enquanto a ética procura refletir sobre os fundamentos dos atos humanos no que diz respeito à vida privada de cada indivíduo, “a política é a reflexão sobre os atos humanos que se cometem em sociedade, na vida pública” (ibid., p. 28). A política compreende a tomada de decisões que visem ao atendimento dos interesses que terão reflexo na coletividade,

e portanto, devemos ter clareza de que ética e política são questões indissociáveis, “pois, se vivemos em sociedade, é muito difícil distinguir se determinadas ações que fazemos terão conseqüências apenas privadas ou se estenderão para outras pessoas, na esfera pública” (ibid, p. 28).

Apesar da ética fundar-se metafisicamente em um conjunto de regras de conduta consideradas como universalmente válidas, mesmo correndo o risco de sermos redundantes, queremos designar por *ética universal*, a única capaz de romper com o utilitarismo<sup>7</sup> “burguês”, aquela que se funda em princípios, tais como: “o que não desejas para ti não o faças para os outros” (Confúcio); “tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós” (Jesus); “age apenas segundo uma máxima tal que possas, ao mesmo tempo, querer que ela se torne lei universal” (Kant). Nesta perspectiva ética, não restringimos essas sentenças morais ao interior de um grupo apenas (a classe dominante ou a classe trabalhadora), pois elas só têm um efeito realmente social na medida em que (ultrapassam) os “limites” das classes e dos partidos.

“A ética da sociedade dominante mundial é utilitarista e antropocêntrica. O ser humano se considera o centro, e tudo se ordena a ele. A natureza está aí para atender suas necessidades e satisfazer seus desejos” (Boff, 1997, p. 81). Diante desta visão “imperialista” que defende a manutenção de uma moral burguesa, de uma moral da servidão ou de uma moral escravista, que só servem para legitimar a dominação de uma classe sobre a outra,

devemos contrapor uma outra ética, uma ética universal, uma ética mundial, que tenha como máxima “viva de tal maneira que não destruas a condição de vida dos outros que vivem no presente e vão viver no futuro”, ou melhor, viva no respeito e na solidariedade para com todos os demais companheiros de vida e de aventura cósmica e cuide para que todos os seres possam continuar a existir, já que todo o universo se fez cúmplice para que eles existissem e chegassem até o presente (ibid, p. 90)

Em harmonia com a sabedoria de inspiração budista, que entende que “nada pode existir apenas por si, mas que tudo está relacionado com tudo o mais” (Buda apud Hanh, 2001, p.14), não é difícil percebermos que esta *ética universal* tem uma vertente ecológica, de responsabilidade planetária, que não perde de vista a complexidade, enquanto estrutura básica do universo. Ao questionar todos os sistemas que produzem pobres e excluídos, ela rompe com todas as éticas dadas, tendo como bandeira um verdadeiro grito de alerta: “liberta o oprimido e o pobre” (Boff, 1997, p.91). Mas esta necessidade de refazer a aliança rompida entre o homem e a natureza já é prevista por Marx, quando nos alerta que “a lógica da acumulação capitalista leva a consumir e a destruir as bases a partir donde se forma e reproduz a riqueza: o ser humano e a natureza. Ora, hoje, ambos se encontram fortemente ameaçados” (ibid., p. 74).

O poder de destruição do atual processo de globalização capitalista, tem sua força suprema no consumismo, tido “como o ponto central de nosso sistema

econômico, e também o modo de vida para o qual somos todos os dias, sem cessar, treinados por toda nossa cultura de massas e indústria de entretenimento, com uma intensidade de imagens e de mídias sem precedentes na história” (Jameson, 2001, p. 56). Assim, o sistema econômico só consegue se perpetuar, estendendo seus “tentáculos” aos mais remotos lugares do “globo”, por meio da produção de cultura, que equivale a dizer produção da vida cotidiana.

Diante desse quadro, Boff (1997) nos adverte que “não se trata apenas de regular as práticas econômicas, políticas, culturais de cada nação ou de cada classe hegemônica, na posição que ocupam na estrutura da produção mundial. Trata-se de mudar o jogo, a lógica perversa das estruturas, as posições de classe” (p.74). E, neste ponto, retornamos à questão do Estado: para “mudar o jogo”, “libertar” o pobre e o oprimido, surge como condição *sine qua non* a eliminação da propriedade privada dos meios de produção, que implica, por sua vez, na destruição do poder político e ideológico que a sustenta, ou seja, o Estado.

Não podemos esquecer que um dos maiores legados do marxismo nos permite entender “que não existe difusão de idéias do tipo neutro, que não existe um Estado a serviço de todo o povo, que tanto o Estado como a ideologia estão a serviço dos interesses econômicos das classes exploradoras” (Harnecker, 1990, p. 63).

Portanto, ao nos determos apenas à “forma lógica”<sup>8</sup> dos argumentos anteriores,

7 O utilitarismo toma como critério supremo da moral o útil, o interesse, a vantagem.

8 A validade ou invalidade de um silogismo (argumento em que uma conclusão é inferida de duas premissas) depende exclusivamente da sua forma e é completamente independente do seu conteúdo ou tema específicos.

não importa o “conteúdo” com que o Estado se apresenta, pois a lógica de sua existência é sempre a mesma: assegurar o poder econômico e ideológico de uma minoria de pessoas sobre uma grande massa populacional, não importando a forma como os homens se organizam para a produção de bens materiais (escravismo, servidão, capitalismo...). Diante destes argumentos, não podemos acreditar que o Estado criaria elementos para enfraquecer sua própria existência. E o que são os PCNs, o Fundef, a bolsa-escola, a LDB, senão criações do próprio Estado? Se podemos acreditar que o Estado “não quer” se auto-destruir, “suas criações” só podem ter por objetivo a recomposição da hegemonia da elite controladora desse mesmo Estado.

## 6. PALAVRAS FINAIS

Mesmo após tudo o que falamos até agora, não foi nossa pretensão elaborarmos respostas às questões levantadas ao longo do texto, mas tivemos por principal objetivo, levantarmos dúvidas onde até então haviam muitas certezas, abalarmos estruturas mentais que se apresentavam como “verdades naturais”, e com isso, procuramos incentivar o “pensar” de forma radical, a reflexão..., a fim de desmistificarmos a crença de que o Estado é neutro, de que o Estado é um “mal necessário”, de que a escola é redentora e/ou essencial para a vida em sociedade, de que sem educadores profissionais voltaríamos à barbárie...!

Na verdade, tentamos induzir o leitor a um certo grau de ceticismo. Não um

ceticismo radical, imobilizador, que se contradiz ao se afirmar, pois para concluir que *toda verdade é impossível e a verdade é inacessível*, já está apresentando uma certeza com valor de verdade. Mas um ceticismo “saudável”, que se aproxima da própria etimologia do termo em questão. O vocábulo grego *skeptikós* significa “que observa”, “que considera”, sendo assim, o cético é aquele que, de tanto observar e considerar, conclui, ou pela impossibilidade do conhecimento (nos casos mais radicais), ou pela suspensão provisória de qualquer juízo (nas tendências moderadas). E é nesse segundo sentido que se encaminha uma pequena dose de ceticismo, latente em nosso trabalho, um ceticismo que mesmo reconhecendo os limites para a apreensão da verdade, ou sabendo ser impossível encontrarmos a certeza, não abandona a busca por proposições cada vez mais verossímeis. “Na história da filosofia, (...) o ceticismo mantém desperto o sentimento do problema. Crava o agulhão da dúvida no peito do filósofo, fazendo com que este não se aquiete diante das soluções já dadas a um problema, mas continue lutando por soluções novas e mais profundas” (Hessen, 2000, p. 36).

Na tentativa de refletir sobre a educação capitalista, não poderíamos terminar este trabalho sem fazermos referência a Karl Jaspers (1965), para quem “a autocomplacência burguesa, os convencionalismos, o hábito de considerar o bem-estar material como razão suficiente de vida, o hábito de só apreciar a ciência em função de sua utilidade técnica, ilimitado desejo de poder, a bonomia dos políticos, o fanatismo das ideologias, a aspiração a um nome literário – tudo isto

proclama a antifilosofia” (p. 139). Em contrapartida, “a filosofia busca a verdade nas múltiplas significações do ser verdadeiro (...). Busca, mas não possui o significado e substância da verdade única” (p. 140), ou seja, a filosofia é a constante busca da verdade, não a sua posse. Segundo esse filósofo alemão, “fazer filosofia é estar a caminho; as perguntas em filosofia são mais essenciais que as respostas e cada resposta transforma-se numa nova pergunta” (Jaspers apud Aranha, 1993, p. 76).

Portanto, com nossa reflexão procuramos apenas fazer uma certa pressão, para que isso nos obrigasse a buscar novas respostas a velhos questionamentos. Se o Estado nem sempre existiu, será que ele precisa existir para sempre? Por que todas as alternativas que pensamos para melhorar a sociedade, necessariamente passam pela manutenção da escola e/ou do Estado, ou de qualquer instituição já solidamente estabelecida? Por que não podemos pensar em soluções realmente inovadoras? Será que é porque achamos que se a escola acabar, nós professores, ficaremos sem emprego? Mas quando surge este medo, onde fica o discurso revolucionário dos professores progressistas? Não seria possível uma sociedade sem escola e sem Estado?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUAVIVA, Marcus C. *Teoria geral do estado*. São Paulo: Saraiva, 1994.  
ALMANAQUE Abril 2000: Brasil. São Paulo: Abril, 2000.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

AQUINO, Rubim S.L. de et al. *História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARANHA, Maria L.; MARTINS, Maria H. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

AVENA, Armando. *A última tentação de Marx*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

BASTOS, Lilia da R. et al (orgs.). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ética mundial e processo de mundialização*. In: HÜHNE, Leda M. (org.). *Ética*. Rio de Janeiro: UAPÉ, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Francisco da S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

CARDOSO, M.L. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social*. In: GENTILI, P. (org.).

- Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Vocação política e vocação científica da universidade*. Educação Brasileira. Brasília, 15 (31), p. 11-26, 2º sem. 1993.
- CUNHA, Luiz A. *A educação na sociologia: um objeto rejeitado*. Caderno do CEDES. Campinas, nº. 27, 1992.
- GALLO, Sílvio (org.). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus, 2000.
- HANH, Thich N. *A essência dos ensinamentos de Buda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- HARNECKER, Marta. *Para compreender a sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HÜHNE, Leda M. (org.). *Ética*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1997.
- JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1965.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCONDES, Danilo; JAPIASSU, H. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução, p. 7-37.
- RIOS, Therezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RUBY, Christian. *Introdução à filosofia política*. São Paulo: UNESP, 1998.
- RUSS, Jacqueline. *Pensamento ético contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SOARES, A.J. *Aproximação à filosofia*. In: OLIVEIRA, A.S. et al. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.
- SODRÉ, Nelson W. *A farsa do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Graphia, 1995.