

# UMA CONTRADIÇÃO REAL NA ESCOLA: DA FILOSOFIA À ECONOMIA<sup>1</sup>

A REAL CONTRADICTION IN SCHOOL: FROM PHILOSOPHY TO ECONOMY

Celma Freitas<sup>2</sup>

*A sociedade nos pede soluções para problemas práticos. Mas a universidade não deve se preocupar apenas com o bem-estar imediato dos seres humanos, precisa fazer também com que eles sejam sábios. (Drew Gilpin Faust, Reitora da Universidade de Harvard)<sup>3</sup>.*

## RESUMO

Abordando a educação e a escola como um “campo” no sentido bourdieusiano, este artigo estabelece um contraponto entre duas tendências: uma filosófica e outra econômica. Esse campo nasceu e foi configurado pela filosofia essencialista e pela ética, desde os filósofos clássicos até a atual fase do capitalismo. Impondo-se na sociedade desde o século XIX e influenciando progressivamente a educação, a ideologia democrática burguesa liberal capitalista, na era da globalização, acarretou uma descaracterização ontológica e epistemológica do campo da educação: nos moldes tayloristas, regida pela lógica do mercantilismo econômico, dirigida por organismos internacionais, aplicada cada vez mais pelas novas tecnologias, a educação é usada com fim utilitarista, tornou-se uma mercadoria, um serviço atendendo às demandas sociais e aos clientes, formando mão de obra para o mercado. Educadores reagem ao modelo, detectando contradições e rupturas. Sem um consenso, esse é um tema de reflexão para os atuais pensadores da educação e os filósofos contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE:** CAMPO, FILOSOFIA, ECONOMIA, ESCOLA, GLOBALIZAÇÃO.

## ABSTRACT

Studying education and the school as a "field" in the Bourdieusian sense, this article provides a counterpoint between two trends: one philosophical and other economical. This field was born and configured by essentialist philosophy and ethics from classical philosophers until the current phase of capitalism. Imposing itself on society since the

---

<sup>1</sup> Artigo científico apresentado na disciplina *Questões de Educação Contemporânea*, ministrada pelos professores José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski e Glacy Queirós Roure, no Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), em junho de 2011.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Inhumas (FacMais), especialista em Direito e Gestão Educacional pelo ILAPE, Doutora em Ciências Jurídicas pela UMSA, Mestre e doutoranda em Educação pela PUC-Goiás.

<sup>3</sup> Revista Veja, 30 de março, 2011, p. 10.

nineteenth century and gradually influencing education, liberal capitalist bourgeois democratic ideology in the era of globalization caused an ontological and epistemological distortion of the field of education. Modeled Taylorist, governed by the logic of economic mercantilism, led by international organizations applied increasingly by new technologies, education is used with utilitarian purpose, became a commodity, a service meeting the social demands and customer, forming hand labor to the market. Educators react to the model, detecting contradictions and ruptures. Without a consensus, this is a topic of reflection for current educational thinkers and contemporary philosophers.

**KEYWORDS:** FIELD, PHILOSOPHY, ECONOMICS, SCHOOL, GLOBALIZATION.

Nascida com os filósofos, a escola esteve, durante séculos, nas mãos de pensadores humanistas, sendo desenvolvida em linhas e correntes diversas – como ocorreu/ocorre em todas as áreas do conhecimento. Porém tal diversidade não representava contradição porque não atingia o seu núcleo central, erguido sobre os princípios da universalidade do saber, da ética, da liberdade e formação integral do homem, e sobre as figuras do professor e do aluno como sujeitos agentes centrais do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, atualmente a escola enfrenta a sua primeira contradição real, que ameaça o seu perfil, sua natureza e sua própria ontologia: do âmbito de reflexão da filosofia a escola passa ao domínio ostensivo da economia, na sociedade de mercados, sofrendo um processo de descaracterização da sua essência, contrariando a sua própria epistemologia, descrita historicamente como uma incansável busca da melhor maneira de ensinar e aprender. Na atual fase do capitalismo, a escola, reduto de pensamento, crítica e reflexão, transforma-se em indústria de produção de mão de obra para o “mercado de capitais” – o que viola a instituição escolar em sua imanência, que agora está sendo desfigurada. Ou seja, trata-se de “uma crise de legitimidade” (LAVAL, 2003, p. IX) ou de um devassamento de campos.

No estudo sociocultural, uma das contribuições mais férteis foi o conceito de campo, lançado, definido e explicitado por Pierre Bourdieu. “Ele forjou a nova ferramenta analítica do *campo*, designando espaços relativamente autônomos de forças objetivas e lutas padronizadas sobre formas específicas de autoridade”<sup>4</sup>, expondo que existem leis gerais para os diferentes campos e leis particulares para os campos específicos. Discorrendo sobre esse conceito, Bonnewitz esclarece:

Se podemos detectar assim propriedades gerais dos campos, cada campo é, entretanto, dotado de um móvel de disputa específico e tem uma história própria, que permite apreender a sua relativa autonomia em relação a outros campos. (2003, p. 62)

Evidentemente, a teoria de Bourdieu permite a “interpenetração dos campos”. “Os campos não são espaços com fronteiras estritamente delimitadas, totalmente autônomos. Eles se articulam entre si”. (Bonnewitz, 2003, p. 62).

Inegavelmente, a educação constitui-se um dos campos bourdieusianos da organização das sociedades – talvez o mais antigo, rico, debatido e polêmico de todos os campos. A propósito da definição de campo e de campo na educação, expõe Tiballi:

---

<sup>4</sup> WACQUANT, Loïc J. D. Em BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 95.

(...) os campos constituem espaços nos quais as posições ocupadas pelos agentes vão se definindo em função dos objetos que estão em disputa e dos interesses envolvidos, o que acaba por gerar modos específicos de organização e de sobrevivência internos, que funcionam como reguladores da produção de conhecimentos e das relações do próprio campo. Assim, o espaço educacional constitui um campo no qual a produção e a divulgação dos conhecimentos científicos participam como instauradoras de práticas exemplares (Catani & Vilhena, 1994). (Sem grifo no original) (2006, p. 24)

Realizada nas sociedades primitivas de modo natural, nas práticas concretas do cotidiano, a educação conheceu a institucionalização ainda entre civilizações primitivas, como os mesopotâmios, egípcios, gregos e romanos. Desde então vem descrevendo uma evolução epistemológica exposta em vasta bibliografia sobre o tema, apresentando tendências as mais diversas, criadas e debatidas por eclética plêiade de teóricos e ideólogos, cada um oferecendo sua contribuição ao complexo e imprescindível ato de ensinar e aprender. No entanto, por mais diversas que tenham sido essas tendências, por mais que tenha havido lutas internas entre os atores desse campo, um núcleo comum de identificação e especificidade autorizava a classificar a educação como uma imanência: a intelectualização, ou seja, os atos de aprender e de ensinar em si – por deleite, para a formação da consciência social e política, por necessidade ética de formação humana, para a formação do espírito.

Para Kowarsik, “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia” (1983, p. 11) e “até os anos sessenta, a concepção da pedagogia como ‘ciência do espírito’ dominava a discussão dos fundamentos teóricos, empenhando-se por um pensamento dialético na pedagogia” (1983, p. 13). Segundo esse autor, a pedagogia como ciência do espírito remonta a Dilthey (1859-19110) e seus discípulos.

Essa sempre foi a especificidade clássica da escola e da instituição escolar, voltadas para a metacognição, conforme definição de Jean-Pierre Terrail, citado por Laval: “a escola é constituída para fazer a criança entrar em uma “relação metacognitiva com a linguagem e os saberes”<sup>5</sup>. Na visão clássica e humanista, a escola constitui um campo com seu próprio capital simbólico, capital ético, suas referências e valores, seus ritos e temporalidade, suas singularidades.

Criado pelos filósofos, o campo da educação tradicionalmente mantém o pano de fundo filosófico em praticamente todas as suas reflexões. Assim, toda a pedagogia e os pedagogos se pautam pelos valores éticos, morais, sociais, democráticos, humanos e mesmo religiosos – de formação do caráter do ser humano; da disciplina em todos os

---

<sup>5</sup> Jean-Pierre Terrail. *De l'inegalité scolaire*, in LAVAL, Christian, 2003, p. 312.

sentidos; da formação de uma sociedade melhor; da paz e harmonia entre os homens; da solidariedade, igualdade e fraternidade; da justiça; do repúdio às diferenças, à discriminação, à segregação e ao preconceito – ao discorrerem sobre a educação. Essa é a pedagogia do *honnête homme* de que fala Châteaueu: “temos sempre mantido a expressão *honnête homme*, a qual continua a parecer-nos de tradução difícil, quiçá impossível, em toda a riqueza de sentido, *de homem perfeito aos olhos do mundo, homem de boa companhia*”. (1978, p. 7)

O paradigma educacional que moldou a pedagogia no Ocidente vem da Grécia clássica e é altamente idealizado, tendo sido erguido sobre a ética, a arte e as virtudes morais. Assim se formou a tradicional escola humanista, que vigorou durante dois milênios. É um modelo imaginado para uma elite, para a pequena classe social aristocrática dominante de nobres e pensadores, que dispunha de tempo, bens materiais (ou a proteção de governantes mecenas), bases culturais para se dedicar aos estudos, à reflexão, à arte. Era reduzidíssimo o número de pupilos que frequentavam as academias e os liceus platônicos e aristotélicos. Baseado em Sócrates (o homem mais virtuoso existente), Platão imaginou uma república ideal dividida em três classes sociais harmônicas entre si, porque cada uma cumpriria a sua função – funções estabelecidas pelos deuses (na verdade, pelo nascimento e origem das pessoas), portanto inquestionáveis. Aristóteles propunha que a educação deveria ser pública e direcionada para a virtude. A educação era tão idealizada para os filósofos gregos clássicos que eles repudiavam os sofistas, mercadores do conhecimento. Assim, pode-se encontrar no modelo clássico princípios básicos da educação moderna, como a ética (englobando todos os bons sentimentos), o amor pelo saber, a educação pública – e mesmo o ensino pago, como praticaram os sofistas, e o desprezo por essa modalidade de ensino.

Seguindo a tradição clássica, praticamente todos os filósofos posteriores e da era moderna trataram da educação. E a tradição se manteve, incorporando o componente religioso cristão na Idade Média. Como parte da ética, a pedagogia permaneceu conduzida pelas categorias supremas dos valores e virtudes, e era realizada sobre o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Posteriormente, na Idade Moderna, o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial trouxeram profundas alterações religiosas e políticas. Instalaram-se a república democrática burguesa liberal laica e o capitalismo. Porém a educação continuou sob a orientação dos filósofos, então mais livres, com a derrocada

da igreja católica e com o reviver da cultura clássica greco-latina. As disciplinas estudadas nas escolas permaneceram basicamente as mesmas (orientadoras das modernas matrizes curriculares ou do currículo), assim como a tradição pedagógica das humanidades e transmissão do saber universalmente acumulado pela humanidade. Ao lado desse conhecimento teórico-abstrato e das preocupações com a formação ética, havia também – como sempre, mesmo na Antiguidade – o ensino técnico das profissões de ofício, com o preparo para o trabalho, destinado aos jovens das camadas populares e posteriormente aos operários das recém-instaladas indústrias, embrião das empresas modernas.

Rousseau (1712-1778), com a crença na bondade natural do ser humano, criou *Emílio*, ensaio pedagógico em forma de romance que traça os princípios a serem seguidos a fim de se levar a criança ao bem, evitando que ela se perca na maldade social – obra que se tornou um referencial da educação. Por sua vez, Kant, inspirado em Rousseau, significou um reforço aos ideais do ensino nessa linha. “O que temos em Kant pedagogo é o sujeito moral como elemento principal da educação”<sup>6</sup>. Referindo-se ao texto de Kant *Sobre a pedagogia*, Heloísa Helena Lira de Sousa cita: “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (p. 20)<sup>7</sup>. Kant inspirou-se também em Basedow, seu contemporâneo, que “postulava o valor do trabalho na formação do homem” (porém esses filósofos ainda não se referiam ao trabalho-mercadoria do qual trataria Marx algum tempo depois). Essa autora apresenta mais um trecho de Kant:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (p. 19). (sic)

Sousa declara que Kant influenciou Pestalozzi (o pedagogo do amor), Herbart (1776-1841) e Dewey (1859-1952) – que, por sua vez, tornaram-se referência para outras gerações de educadores e pedagogos.

Assim, da paideia grega, passando pela escolástica da Idade Média, pela experiência das escolinhas de Port-Royal, pelas escolas confessionais (da igreja católica,

<sup>6</sup> SOUSA, Heloísa H. Lira de. Em <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf>, acesso em 03/04/11.

<sup>7</sup> SOUSA, Heloísa H. Lira de. Em <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf>, acesso em 03/04/11.

com os jesuítas, e das igrejas protestantes), pela escola republicana (europeia, norte-americana e brasileira), até chegar aos dias atuais, a educação conheceu muitos expoentes: Comenius (1592-1553), com sua *Didática Magna*; Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533-1592), René Hubert (s/d), Claparède (1873-1940), Erasmo de Roterdã (1466-1536), Charles Rollin (1661-1741), John Locke (1632-1704), Fénelon (1651-1715), Spencer (1820-1903), Tagore (1861-1941), Giovanni Gentile (1875-1944), Alberti, Makarenko (1888-1939), Juan Luis Vives (1492-1540), Guilherme de Humboldt (1767-1835), John Locke, Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Pestalozzi (1745-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Georg Kerschensteiner (1854-1932), Ovide Decroly (1871-1932), Alain-Émile Chartier (1868-1951); Rudolf Steiner (1861-1925), Maria Montessori (1870-1952); Dewey (1859-1952); Freinet (1896-1966), Henri Wallon (1879-1962), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Skinner (1904-1990), com a teoria do behaviorismo e as máquinas de ensinar; Paulo Freire (1921-1997), com a pedagogia crítica e emancipadora, educação popular, visão de mundo e formação da consciência).

Nesse longo período em que a escola tentou se gerir com autonomia – embora relacionada com outros campos (sociologia, política, economia, psicologia, psicanálise, arte, literatura) –, diversos desdobramentos foram realizados, refletindo momentos históricos diferenciados e influências de grandes teóricos da educação, o que gerou obras e movimentos diferentes centralizados em variadas temáticas: escola e política, escola e sociedade, escola e democracia, escola e emancipação do homem, escola e visão de mundo, escola e classes sociais (discriminação, desigualdade), escola e aprendizagem (evasão, repetência), escola e cidadania, etc.

Surgiram muitas tendências, teorias, linhas e correntes educacionais, relacionadas, em seu respectivo momento histórico, a outros campos sociais e do conhecimento, e a todos os condicionantes da conjuntura social. Um grande divisor de águas separa, porém, a história da pedagogia, bem como a história de toda a vida social: a consciência, seguida da análise e da crítica aos condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos que governam a sociedade em todos os seus aspectos. E essa consciência se despontou desde o fim do século XVIII, com o socialismo e o comunismo, consolidando-se até meados do século XIX, com a publicação do *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx (1818-1883) e Engels, em 1848. Com o materialismo dialético – a nova concepção de filosofia e história lançada por esses pensadores – o método de análise da sociedade mudou radicalmente, continuando

insuperável até os dias de hoje na elucidação dos fenômenos sociais, na contradição e lutas entre as classes sociais, que são, inevitavelmente, antagônicas. Em *A era das revoluções: Europa 1789-1848*, Hobsbawm descreve com detalhes o que ele designa de “dupla revolução” (a Revolução Francesa, de cunho político, e a revolução industrial inglesa, de cunho econômico), que representou a formação da ideologia democrática burguesa liberal capitalista, dando ao mundo a configuração atual, chegando ao patamar da mundialização.

Se a filosofia clássica norteou pensadores e educadores no caminho do saber, da ética e das virtudes; se o Iluminismo abriu caminhos científicos, sociais e políticos de libertação do Antigo Regime; se o comunismo era um espectro que devia ser e de fato foi exorcizado, como pensa Hobsbawm – o materialismo dialético e o termo “marxismo” se tornariam imperativos, daí para frente, em reflexões de todas as áreas da cultura humana. O próprio conceito de campo de Bourdieu (1930-2002) apresenta uma base marxista. Igualmente acontece com a filosofia, a ética, a dialética, a educação: existem, pelo menos em nível teórico, as tendências pré-marxistas e as tendências marxistas. No Brasil, segundo Libâneo, “Demerval SAVIANI produziu, nos últimos 20 anos, a mais importante contribuição em estudos de filosofia da educação e pedagogia de orientação marxista”. (1990, p. 264)

Segundo Saviani (1985), denomina-se filosofia essencialista ou filosofia da essência (essência do homem) a que serviu de farol nas fases em que as classes sociais, em atitude de conformismo, aceitação e obediência, não enxergavam a contradição e o antagonismo entre si. Na Grécia clássica, “o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres” (Saviani, 1985, p. 43). Na Idade Média, a concepção essencialista se inova com a religiosidade cristã e mantém-se a passividade dos servos para com os senhores. Posteriormente, quando a burguesia se tornou a classe dominante – no primeiro momento da Revolução Francesa, quando ela ainda se colocava como povo –, a essencialidade adquiriu novo caráter: a essência passou a ser o cidadão, com seus direitos garantidos pelo Estado republicano democrático. “Consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática”. (Saviani, 1985, p. 47)

Conforme Saviani: “A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado” (1985, p.9). A responsabilidade



legal do Estado com o ensino foi uma das decorrências da dupla revolução de que fala Hobsbawm (1977). Trata-se da mesma escola republicana a que se reporta Laval (2003).

A burguesia, após implantar o capitalismo e de posse do poder, abandonou o povo, negou a história (negou o processo histórico dialético da transformação, do qual ela se valera como classe em ascensão que transformava a sociedade), negando também a escola tradicional na qual se formara: “É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência” (1985, p. 45). A partir da crítica aos condicionantes objetivos da realidade social, Demerval Saviani estabelece a divisão nas pedagogias entre as “teorias não-críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”. As primeiras “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”, enquanto as segundas relacionam a pedagogia aos seus “condicionantes objetivos”, ou seja, aos determinantes sociais, à estrutura socioeconômica que condiciona a educação em cada momento histórico.

E desde a pedagogia tradicional, agora com novas ferramentas de crítica e análise, as linhas pedagógicas se sucedem. Akiko Santos, apoiando-se nos estudos de Libâneo sobre as tendências pedagógicas, arrola aquelas de “maior penetração nas práticas educativas” (2005, p. 71): Pedagogia Tradicional (com ênfase no conhecimento); Pedagogia Renovada (conhecida no Brasil como Escola Nova ou Escola Ativa, inspirada em Dewey e Anísio Teixeira; “preconizava a transformação da sociedade por meio da educação”; tinha como lemas: “aprender a aprender” e “aprender fazendo”); Pedagogia Tecnicista (com ênfase nas técnicas didáticas e nas tecnologias educacionais; fundamentada na teoria behaviorista); Pedagogia Progressista (englobando a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos). Acrescenta Santos: “Libâneo utiliza a denominação *Correntes sociocríticas* integrando diversas outras posturas, como a de Sociologia crítica do currículo; Teoria histórico-cultural, de Vygotsky; Teoria sociocultural, pós-piagetiana; e Teoria da ação comunicativa”. (2005, p. 78)

Sempre com o amparo de outros campos – filosofia, psicologia e demais ciências sociais e humanas –, as tendências pedagógicas recentes evoluíram rumo a valores e categorias cada vez mais humanizadoras e libertadoras, colocando o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, valorizando, portanto, a liberdade, a iniciativa e a criatividade – apanágios da própria filosofia, como expõe Ternes, citando outro pensador:

A filosofia, no entender de Serres, “não valia uma só hora de pena, se fosse separada da liberdade de pensamento”. E o pensamento não pode ser livre se não for criativo, se se restringir ao caso genitivo, apropriando-se de um lugar cultural determinado. (1998, p. 14)

Liberdade, iniciativa e criatividade são princípios pouco valorizados, desnecessários – e de certa forma inconvenientes – nas propostas da escola neoliberal, que já tem traçados metas, projetos, planos, metodologias e inclusive aulas com exercícios e testes, determinando o que deve ser absorvido pelos estudantes, dentro de prioridades e objetivos claros das demandas do mercado.

Todas essas correntes e linhas parecem, agora, um discurso impotente e defasado, diante da nova realidade globalizada: a da escola-empresa, detalhadamente descrita por Laval em *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2003). Nessa obra, Laval historia o nascimento, descreve as características e expõe algumas críticas a essa vertente da escola neoliberal, que representa o capitalismo agindo na produção do conhecimento na fase capitalista denominada exatamente “A era do conhecimento”. Nos moldes tayloristas e servindo à economia, a escola muda totalmente a sua linguagem em relação à sua longa tradição filosófica, passando da reflexão e orientação dos filósofos às mãos dos homens de negócio – numa relação empresarial pública e privada. Portanto, pode-se atualmente empregar quanto à trajetória do ensino e da escola a seguinte máxima (que não deixa de ser uma crítica impotente, pelo menos no presente momento): da filosofia à economia. Sob o dogma, a ideologia e a lógica do mercado de capitais, a escola-empresa entra num amplo programa privatista, tornando-se ela mesma um mercado promissor dentro do processo mercantil, produzindo mão de obra especializada para o mercado. Sob o argumento da modernização, adota as novas tecnologias (comunicação global e virtual, informática, internet), cria o *e-learning*, aceita e pratica a publicidade e a propaganda de firmas multinacionais em troca de benesses e bônus para os estabelecimentos de ensino. Prega e realiza a descentralização e a não-regulação pelo Estado – até porque este refluí sob a impossibilidade orçamentária de continuar financiando a escola gratuita para todos – e aceita (aliás, solicita) o gerenciamento de *experts* em economia e empreendedorismo. Os lemas e as ferramentas da nova escola são a formação do “capital humano”, o culto da eficácia e da inovação, a estatística, a autoavaliação, a produtividade, os resultados, a modernização tecnológica, a flexibilização para satisfazer aos clientes, a burocracia, a busca da qualidade total, da excelência.

Quanto ao fazer pedagógico em si, dentro desse modelo, a resposta é simples: programas e exercícios padronizados e máquinas de ensinar realizam a tarefa, demonstrando assim que o professor é quase descartável, tornando-se mais um orientador ou um monitor da aprendizagem – um “facilitador”.

Porém Laval – como bem expressa o título do seu livro – tece críticas à escola neoliberal, apontando contradições, denunciando que esse processo aumenta os efeitos segregacionistas sociais por meio do ensino, distinguindo “escolas ricas” e “escolas pobres” e perpetuando a tradição milenar de destinar crianças e adolescentes das classes populares ao ensino técnico, deixando às elites o ensino teórico e científico. Ele mostra também o grande impasse criado nas universidades, que, em troca de apoio financeiro, sem sequer deter as patentes e a autonomia do trabalho científico, repassam às empresas e aos laboratórios de medicamentos o fruto das suas pesquisas – vende a sua ciência.

Carnoy (2002) também destaca o cunho preponderantemente mercantil do modelo neoliberal:

Em poucas palavras, a mundialização entra no setor da educação montada em um “cavalo” ideológico e suas repercussões sobre o ensino e a produção de conhecimentos são amplamente o fruto desse liberalismo motivado pelo dinheiro e não por uma visão mais clara em relação ao aprimoramento da educação. (2002, p. 85)

Porém analisando a “pedagogia da qualidade” no Brasil, Hugo Assman afirma, recepcionando bem a livre iniciativa privada do ensino como sinônimo de competência:

(...) estamos presenciando um processo de privatização, que é muito mais do que o repasse de empresas estatais ao capital privado. Privatização significa também, e cada vez mais, clima de excelência, isto é, afirmação da superioridade da competência e qualidade da assim chamada iniciativa privada. Este clima começa a tomar conta de setores tradicionalmente ligados à iniciativa pública, como a saúde e a educação. (1998, p. 192)

Benno Sander é outro brasileiro entusiasta da nova configuração da escola nos moldes das organizações. Em *Administração da educação no Brasil*, depois de passar pela administração da educação no período colonial e na era republicana, ele chega à contemporaneidade apresentando quatro modelos de administração escolar – administração para a eficiência econômica, para a eficácia pedagógica, para a efetividade política e para a relevância cultural – relacionados com a respectiva escola da teoria geral de administração (das empresas e organizações) que os influenciou: teorias clássicas de administração (Fayol, Taylor e Weber), escola comportamental de administração (Follet, Mayo, Bernard, Simon), teoria da contingência (sistema aberto e adaptativo posterior à II Guerra Mundial) e tendências interacionistas e multiculturais

recentes da teoria organizacional, “preocupadas com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade” (2007, p. 82). No final da obra, ele propõe um modelo próprio, que designa de “paradigma multidimensional de administração da educação”, no qual ele inter-relaciona conteúdos e valores (ética, igualdade, liberdade, cidadania) em uma proposta ideal de administração da educação.

De fato, desviando-se das antigas discussões sobre alunos, professores, metodologias, conteúdos e formação crítica, a educação se preocupa hoje principalmente com a administração e a gestão. Costa, sob o sugestivo título de *Imagens organizacionais da escola*, declara: “a escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (1996, p. 07).

Com outro título alusivo à nova tendência – *Gestão do conhecimento* –, afirma Lima:

Com a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação – TIC nos diversos espaços sociais, entre eles a educação, as escolas passam a lidar, cada vez mais, com as inovações tecnológicas. Sua incorporação no âmbito educacional, bem como a avaliação de seu significado pedagógico são objetos de inúmeras discussões entre os teóricos, destacando-se, entre elas, as estratégias e projetos escolares que buscam, através da constituição de redes para interligar professores, alunos e escolas, introduzir um novo conceito: as comunidades virtuais e aprendizagem colaborativa. (2006, p. 158)

Confirmando o processo de hibridação (parceria de público e privado na educação) por razões de precariedade econômica do Estado – descrito também por Laval (2003) –, expõe Cardoso, analisando o mesmo fenômeno no Brasil, na obra *Financiamento da educação superior: Estado X mercado*:

Quando o financiamento com recursos do Fundo Público revela-se insuficiente e as instituições públicas dirigem-se fortemente às atividades de prestações de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, elas passam, então, a enfrentar dois polos de controle: o estatal e o do mercado, cada um deles, a seu modo, procurando tolher a liberdade intelectual da instituição. (2003, p. 17-18)

Quanto ao papel da universidade, Cardoso contrapõe<sup>8</sup> a realidade até 1960 e a descrita pela OCDE em 1987, sinalizando para a atual situação da escola como empresa a serviço do mercado de capitais:

Assim, as funções perenes das universidades até a década de 1960 seriam: transmissão da cultura; ensino de profissões; investigação científica e

<sup>8</sup> Aqui ele cita Ortega & Gasset, *apud* SOUSA, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 188.

educação dos novos homens de ciência”. (...) Em 1987, a OCDE detectou uma grande explosão de atividades nas universidades:

Educação geral pós-secundarista; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento de competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex., igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social. (2003, p. 16) (Sem grifos no original)

A escola neoliberal, que traz como corolários a privatização e a massificação do ensino, está adquirindo um fim nitidamente utilitarista – de atendimento a demandas sociais e a políticas públicas –, sendo difundida globalmente pelas organizações internacionais: Banco Mundial, Comissão Europeia, FMI, OCDE. Sobre o modelo educacional proposto por essas entidades, expõe Charlot:

Essa visão de educação, imposta por certos organismos internacionais, teve como efeito muito concreto colocar um número crescente de países diante de um dilema: devem escolher entre pagar a dívida externa – resultante de interesses exorbitantes – ou proporcionar uma educação a todos. (2005, p.143)

Resta discutir, porém, que “educação a todos” é essa – se é o modelo imposto por essas organizações, seguindo a lógica do império do capitalismo. E ainda como os países emergentes têm cumprido o programa de oferta de educação para todos. Aderindo ao programa internacional – e na condição de grande devedor –, o Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de outros regulamentos nacionais do âmbito da educação (e ainda sob a tradição das políticas eleitoreiras típicas do país), vem ampliando quantitativamente o sistema público de ensino sem a devida atenção a qualidade (e mesmo em detrimento dela). Analisando esse quadro deplorável, declara Iria Brzezinski em capítulo denominado “*LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação*”:

Na contramão da qualidade, a sociedade brasileira vem sendo bombardeada nos últimos meses por sucessivas notícias da ineficiência do ensino em todo o país, revelando a não qualidade. Mostram essa insuficiência os sofríveis resultados alcançados pelos discentes em exames de avaliação feitos pelo Sistema Nacional de Avaliação da educação básica (Saeb). Os resultados são desoladores, em que pesem críticas contundentes de estudiosos de políticas educacionais ao modelo de avaliação realizado por testes padronizados de larga escala, mas são deles que o Estado regulador e avaliador dispõe. (2006, p. 171)  
(...)

Essas notícias oficiais e dos meios de comunicação inquietam educadores em todo o país. Saviani, entrevistado por Capriglione (2007), acredita que uma explicação possível para resultados tão insignificantes alcançados pelos discentes da educação básica é a adoção de políticas educacionais equivocadas que facilitaram a inclusão “do aluno na escola, sem dar a ele o domínio de conteúdos elementares”, uma vez que é notável o “esforço para melhorar as estatísticas, e não o ensino”. (2010, p. 172-173)

Iria Brzezinski é mais contundente no trecho abaixo, quando se refere às políticas públicas neoliberais, ao aumento das desigualdades sociais e ao recuo do Estado do campo do ensino na era da globalização:

A década da educação tem expressado o vigor das políticas públicas neoliberais, em sintonia com a perversidade das relações de desigualdade social mais acentuadas pelo capitalismo brasileiro, a partir dos anos 1970. Os discursos dos executores de políticas educacionais da década da educação (século XXI) vêm contribuindo para reafirmar que o campo da educação é estratégico para o desenvolvimento do país inserido no mundo globalizado. Contraditoriamente, porém, as ações governamentais se pautam ideológica, política e economicamente nas determinações do Estado mínimo, como que não existissem evidências de que as desigualdades sociais provocadas pelo descaso das autoridades com as políticas públicas precedem à problemática da escolarização. Os resultados da falência da escola pública estão expostos com consequências irreparáveis para a maioria da população brasileira. Esta, historicamente, desprovida de qualquer condição material para se transformar em “cliente-consumidora”, não adquire cidadania disposta a altos preços no mercado – no ensino particular. (2006, p. 173)

Sob o novo paradigma, a educação passou a ser encarada como mais um serviço prestado à sociedade, podendo (e mesmo devendo), por isso, ser financiada pelas famílias, porque são essas que desfrutarão financeira e socialmente dos lucros econômicos e do prestígio social obtidos com as profissões e habilidades decorrentes dos cursos e dos diplomas. Carnoy (2002) endossa esse ponto de vista:

(...) os economistas explicam que a gratuidade dos estudos superiores e, em certos países, do segundo ciclo do ensino secundário, privilegia indevidamente os estudantes – cujos pais possuem, em geral, recursos suficientes para cobrirem os gastos com a escolaridade –, em detrimento do financiamento da educação básica para todas as crianças. (2002, p. 75) *(sic)*

As facilidades de comunicação e realização de negócios pela internet contribuem para a difusão do ensino a distância, que atende ao fator quantitativo de formação, porém em detrimento do fator qualitativo. Essa modalidade de ensino ocorre mais no nível superior e de pós-graduação, o que vem fazendo cair o nível do saber nesse segmento, com a conseqüente degradação dos ideais da universidade, notadamente as públicas, de longa tradição democrática, filosófica, idealista. Sobre esse aspecto, declara Santana – abordando esse tema, ele inclusive se refere, em seu artigo, ao filósofo Spinoza, “rigoroso pensador democrático” e “adversário da censura”:

Quem trabalha na universidade pública – professores, estudantes, funcionários – tem consciência de que a instituição pertence ao Estado democrático de direito. (...) A universidade pública se define pelo seu âmbito estatal ou nada significa. (...) Seu alvo é o de buscar o bem, a verdade, a beleza, em todos os aspectos da vida humana. Com as ciências, as artes, os serviços sociais, ela cumpre o papel de ajudar o povo brasileiro na busca de uma vida digna, ética, bonita. (2006, p. 18)

Nessa visão romântica, ingênua e mesmo distorcida pelos órgãos oficiais de pesquisa da área educacional, o ensino público brasileiro (nele podendo-se incluir a universidade pública e também a pesquisa por ela produzida), sob a visão da escola redentora, proporcionariam bases para uma transformação social, como muitas vezes se julgou no campo da educação – condição que hoje pode ser tachada de utópica, em razão de a educação estar sendo conduzida de roldão pelos determinantes sociais (no caso, pelo mercado econômico), ao invés de conduzi-los a favor da valorização humana. Tiballi e Nepomuceno denunciam a linha de raciocínio da crença na educação como resposta a questões sociais e econômicas:

Esses estudos sociológicos conseguiram, com certa facilidade, associar os problemas educativos aos problemas sociais e econômicos. Todavia, embora tenham conseguido fazer avançar significativamente a pesquisa educacional no País, difundiram a ilusão de que à escola competia a solução de tais problemas, deslocando ingênua e acriticamente para o campo da educação a solução de problemas que só poderiam ser, de fato, resolvidos no âmbito da produção material da sociedade. Afirmar isso não significa dizer que a educação não tenha uma contribuição a oferecer para transformar a sociedade. Significa apenas reconhecer seus limites e compreender seu papel social específico. (2006, p. 18)

O uso das novas tecnologias, a educação a distância e todo um material didático *standard* que o docente precisa apenas aplicar, seguindo etapas e exercícios pré-programados, têm ofuscado a ação na sala de aula, essa “caixa preta” de que fala Laval. Esse é um dos aspectos que precisam ser discutidos pelos pensadores do processo educacional na atualidade, além do problema mais sério do predomínio do interesse econômico – a despeito de Marx ter considerado a economia (sabidamente, levando-se em conta as questões vitais de sobrevivência e o poder advindo da condição financeira) como a parte mais importante da existência das comunidades – no campo da educação.

Do plano idealista – e inclusive romântico, com o exemplo expressivo de Rousseau – sobre sociedade e educação, passa-se atualmente a um plano extremamente realista e de cunho financeiro. Ou seja, ao avesso do que sempre foi. Refletindo sobre a

o tema do professor como intelectual na sociedade contemporânea, escreve Milton Santos, sob o título de “ser intelectual na era da globalização”<sup>9</sup>:

Os intelectuais genuínos foram, durante muito tempo, os filósofos. Todavia, a filosofia não pode mais dar conta dos extraordinários progressos realizados nas diversas áreas do saber humano. Cada uma dessas áreas, se quer permanecer viva e ativa, produz obrigatoriamente os seus próprios filósofos, autores dessa “filosofia espontânea dos cientistas” de que falou Althusser. Isso se exerce através de metadisciplinas, única base válida para alcançar o Mundo e produzir e conduzir interdisciplinaridades. Trata-se de um conhecimento global conseguido a partir de parcialidades. A busca incessante da inatingível verdade faz-se hoje a partir de disciplinas particulares, como no passado se fazia a partir da Filosofia. (1998, p. 16)

Laval pergunta, em sua análise, se está ocorrendo “mutação ou destruição da escola”. Ele responde que sua proposta “pretende refutar a falaciosa oposição entre imobilistas e renovadores”, e ainda “evitar as teses alarmistas e catastróficas” (2003, p. XVII). Ele reconhece o perfil e as necessidades da realidade atual. No mesmo sentido caminha José Gimeno Sacristán, em *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Ele diz:

Se considerarmos que a educação deve seguir propondo modelos de ser humano e de sociedade, sem se limitar a adaptar-se às demandas do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera das demandas externas e do mercado, mas deveremos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade. (2007, p. 38)

Não se trata exatamente de tentar “resistir ao flagelo neoliberal”<sup>10</sup>. Mas de buscar uma nova ordem no campo educacional, evitando-se que o mesmo perca em sua especificidade, laboriosamente erguida em tanto tempo em minucioso trabalho de conciliação entre teoria e prática em busca de uma práxis mais efetiva para todos os envolvidos – o que pode ser feito por órgãos públicos, pela iniciativa privada ou conjuntamente pelas duas instâncias. Afirma Carnoy que “o fenômeno da escola neoliberal “exige que o Estado tome posição, não tanto sobre os imperativos financeiros da globalização, mas sobre os meios de aprimorar o processo educativo e a pedagogia no âmbito da mundialização. (2002, p. 86)

Na empresa, a gestão é um instrumento de planos, ações e resultados, antevendo *rankings*. Mas, identificando um campo si, a lógica da empresa não pode simplesmente ser transposta, na íntegra, para a instituição escolar. Diante da nova realidade social,

---

<sup>9</sup> SANTOS, Milton. Conferência na Cerimônia de Outorga do Título de Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 28 de agosto de 1997. IX ANDIPE. Anais, maio, 1998, p.16.

<sup>10</sup> Expressão de Bourdieu em *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (1998, p. 07).



com a impossibilidade de financiamento total da educação pelas verbas públicas, é imprescindível, diante do aumento das demandas, a interferência de diversos atores sociais, como ONGs, empresas, grupos comunitários locais, entidades organizadas, igrejas e outros que possam estabelecer uma interface ou interseção com o Estado a fim de se continuar proporcionando o ensino, que, como disse a reitora da Harvard, proporcione soluções práticas e imediatas e também sabedoria aos homens. Nesse sentido, alerta Peroni:

Seja pela emergência recente do fenômeno, seja pela sua nova roupagem, tem-se que medidas governamentais concretas, indutoras de transferência de responsabilidades educacionais e agentes não-estatais, consistem em objeto recente de reflexão e, por conseguinte, precário de consensos. (2005, p. 09)

Tentar encontrar consensos, no modelo diretor da globalização, é tarefa dialética para todos os envolvidos e pensadores do processo – e certamente pelos filósofos da atual fase histórica.

## Referências

AMARAL, N. Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSMAN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. Em SERBINO, Raquel et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 185-217.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOUDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1996.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HOBBSAWM, Eric. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria T. L. T. M. Penchel. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOWARZIK, Wolfiedietrich Schimied. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

LIMA, Maísa Pieroni de. Comunidades de aprendizagem em meios organizacionais. Em CARVALHO, Ismair Machado; MENDES, Sérgio Peixoto; VERAS, Viviane Muniz (organizadores). **Gestão do conhecimento: uma estratégia empresarial**. Brasília: J J Gráfica e Comunicações, 2006.

PERONI, Vera e ADRIÃO, Theresa (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a universidade. Em SILVA, Maria Abádia da e SILVA, Ronalda Barreto. **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDER, Beno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (organizadores). Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Milton. Ser intelectual na era da globalização. Conferência. Em IX Endipe. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Anais. Maio, 98.

TERNES, José. **Michel Foucault e a idade do homem**. Goiânia: Ed. UCG/Ed. da UFG, 1998.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes e NEPOPUCENO, Maria de Araújo (coord. [et al]). Itinerários da pesquisa educacional: seu lugar no pensamento educacional brasileiro. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.