

Socialismo ou *cidadania planetária*? Os paradigmas educacionais dominantes e a crítica marxista

Susana Vasconcelos Jimenez¹

Essa comunicação refere-se a uma pesquisa voltada para o exame das principais teorizações que têm dominado o cenário pedagógico, sob o crivo da propalada crise dos paradigmas das ciências sociais.

Parte-se do pressuposto de que o processo de construção de um conhecimento efetivamente crítico e conseqüente exige a recusa de qualquer postura metodológica que, pautando-se por critérios de validade da esfera do pragmatismo ou de qualquer forma de irracionalismo subjetivista, possa confinar o real à esfera fenomênica, interceptando, assim, por princípio, a relação entre conhecimento e transformação radical da realidade.

Esta consideração torna-se particularmente necessária, num momento em que o capitalismo, vem impondo um magnânimo processo de reestruturação, acompanhado de um discurso que delinea a relação trabalho-educação a partir de *novos* conceitos e categorias não-classistas, ou seja, que representam a renúncia às idéias de trabalho e práxis social e abdicam da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital, com sérios efeitos sobre os programas de formação do educador.

Se a perspectiva marxista, como sabemos, radica-se na centralidade do trabalho e do movimento das classes sociais no entendimento da sociabilidade, já na vertente dominante, de cunho liberal, dois elementos, intimamente relacionados, ocupam destaque: a desqualificação da crítica radical ao capitalismo e a aposta na gestão competente do capital.

¹ Professora da Universidade Estadual do Ceará

Tal orientação vem sendo reforçada, contemporaneamente, por uma gama de visões *pós-marxistas*, que, não obstante insurjam-se, em alguma medida, contra os conteúdos e estratégias capitalistas, reforçam a ofensiva antimarxista, que, no mundo acadêmico vem sistematizando-se como epistemologias de um liberalismo recapitulado, que alinham, sob o estatuto da modernidade, quaisquer suposições que recusem a matéria, em sua contraditoriedade dialética, como realidade fundante da história.

Movidos, fundamentalmente, pela legítima aversão às inúmeras distorções de cunho economicista e determinista imputadas historicamente à herança marxiana, críticos de todos os matizes vêm propondo uma gama de paradigmas alternativos para a ortodoxia marxiana. Estes, não obstante variações de expressão, complexidade e alcance, têm em comum o clamor pela reinstauração do primado da individualidade/ subjetividade, supostamente sufocada nos ditames dessa mesma ortodoxia.

Nesse quadro sombrio, o marxismo vê-se constringido a professar um *mea culpa* contrito, impondo-se o recolhimento nas sombras do tempo pretérito, ou, na melhor das hipóteses, a abertura ao diálogo com os chamados novos paradigmas – erigidos, diga-se de passagem, em nome da mais recente tentativa de sepultamento do velho Marx – para, com esses, compor a pluralidade de olhares sociológicos exigida pela recém-alcançada complexidade das relações sociais da era tecnológica.

Tal fenômeno insere-se num contexto marcado pelo que Mészáros² define como uma crise estrutural do capital, distinta das crises cíclicas que marcaram sua trajetória, a qual, tomando proporções e intensidade inéditas na história moderna, aguça de modo particularmente feroz, o caráter de destrutividade desse sistema.

Segundo esclarece Antunes, como resposta à crise, “...empreendeu-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação”³, “...passando-se a praticar uma forma de envolvimento manipulatório levado ao limite”⁴.

A educação é, então, solicitada, com particular premência, a criar as *disposições ideológicas*, nos termos de Leher em *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da*

2 István Mészáros, “O Marxismo Hoje” (Entrevista). In: *Crítica Marxista*, n.2, São Paulo, Editora Brasiliense, 1995, pp.129-137 e do mesmo autor: *Beyond Capital*. London, Merlin Press, 1995a.

3 Ricardo Antunes, *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Editora Boitempo, 1999, p.31.

4 Idem, p.190

Globalização, necessárias à adesão dos trabalhadores ao projeto do capital.

Mais ainda, o ideário da qualidade total invadiu os meios educacionais, acoplado-se ao modelo de competências, responsável pela formação do novo trabalhador, que deve, principalmente, *saber-ser*: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de cooperativo e detentor da sempre louvada inteligência emocional, atributos capazes de garantir-lhe a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação.

A noção de classe trabalhadora dissolve-se, aqui, no individualismo exacerbado, na busca frenética, cotidianamente incentivada, pela aquisição do conjunto de competências (do qual não está ausente a própria agressividade competitiva, a disponibilidade absoluta de aceitar passivamente as regras do jogo empresarial e a crença mística no poder do pensamento positivo...), condição para o milagre do indivíduo abençoado, e isolado, que encontra o seu lugar ao sol no mercado de trabalho.

Sob o poder metabólico do capital (para fazer uso da precisa formulação de Mészáros), a educação é, por conseguinte, premida a subordinar-se aos interesses do capital em crise, aprofundando a privatização, o aligeiramento e a fragmentação da atividade educativa e, ao mesmo tempo, chamando para o campo do idealismo mais tacanho, a direção teórico-prática da formação do educador.

Receituários da esfera do tecnicismo como do humanismo – a rigor e historicamente contrapostos – conjugam-se para expurgar da formação do educador, quaisquer resquícios de uma reflexão radicalmente crítica e contextualizada do fenômeno educativo. As múltiplas teorizações representam, então, a renúncia a uma perspectiva educacional fundada nas idéias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital, isso feito pela introdução ou (principalmente) reedição de categorias não classistas que atendem pelas denominações de *globalização, holismo, cidadania, planetariedade, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade...*, como as empregada por Gadotti e seus colaboradores no livro *Perspectivas atuais da educação*.

Outro exemplo: na edição de agosto de 2002, a Revista *Nova Escola* louva, em sua reportagem de capa, um elenco de pensadores que configurariam a vanguarda da educação. Referência obrigatória da formação do educador, os franceses Perrenoud e Morin; os espanhóis Coll e Hernández; o português Nóvoa; e o colombiano Toro anunciam a nova educação, a educação dos novos tempos, obtendo, no processo, memoráveis picos editoriais. Esse fato é digno de nota em um país que produziu um Paulo Freire, um Florestan Fernandes, ou um Dermeval Saviani, e onde outros pes-

quisadores se dedicaram ao trabalho de decifrar o pensamento educacional de Antonio Gramsci no torvelinho de seus escritos do cárcere.

Arautos da modernidade, os novos pensadores “ressignificam” a educação, com vistas à inserção do aluno, da escola e do próprio país no mundo globalizado, no qual todos aprenderão a conviver, através de um processo educacional comprometido com a cultura da paz e a consciência planetária. Bebendo em fontes diversas, que parecem adaptar ideologicamente Dewey, Piaget, ou Freire; inspirando-se, ainda mais, em Maturana e Boff, compõem um mosaico eclético de suas lições para a educação e para a vida no século XXI⁵, atestando, que, também no plano teórico, tudo há que ser resolvido pela via do acordo, do somatório consensual de idéias, desde que legitimem o projeto de preservação da sociedade do capital.

Os discursos que proferem os diferentes paradigmas indicam que, não obstante a pretensão, em alguns casos, de firmar-se como contraposições⁶, esses, longe de se contrariarem, se harmonizam, uma vez que todos, invariavelmente, parecem adotar, cada um a seu modo, como base de sua *raison d'être*, o mesmo ponto de partida – o advento da assim chamada sociedade da informação; e o mesmo ponto de chegada – a educação para a conquista da cidadania.

O ajustamento à presente ordem é, igualmente, o limite da crítica: reflexões críticas pontuais são, sim, recomendadas, conquanto não transcendam a esfera cotidiana, não se ocupem do desvelamento dos determinantes do real, pois, à realidade cumpre adaptarmo-nos, *tout court*, abrigando-nos de seus males e beneficiando-nos de seus tesouros. Essa façanha estará a cargo de professores, como quer Perrenoud, que ar-

5 Segundo a matéria em foco, a fórmula do sucesso dos chamados novos pensadores da educação residiria no fato de que: “O ‘negócio’ deles é reprocessar idéias já largamente difundidas (e aceitas) e apresentá-las numa linguagem fácil, objetiva e coerente com as necessidades atuais” (Marangon, Cristiane e Lima, Eduardo – “A vanguarda da Educação”. *Revista Veja*, Edição 154. Editora Abril, Agosto, 2002:4).

6 Este parece ser o caso de dois paradigmas centrais da formação do educador, representados pela pedagogia das competências, por um lado; e pela proposta de formação do professor crítico-reflexivo, por outro. Expurgado pela crítica, empreendida nacional e internacionalmente, de seu caráter essencialmente praticista e individualista e pretendendo-se aberto à consideração das implicações políticas e sociais do ato de ensinar, o conceito de professor reflexivo, advindo de uma apropriação das idéias de Schön, do Massachusetts Institute of Technology, e rebatizado como professor (ou intelectual) crítico-reflexivo, impôs-se como referência, em contraposição à pedagogia das competências. Em relação à questão, julgamos por bem não dar o debate por encerrado, tentando, no seio da pesquisa, qualificar o conteúdo e o alcance da crítica pretendida pelos adeptos da proposta voltada para a formação do professor crítico-reflexivo, do ponto de vista de sua abrangência, consistência e radicalidade.

mem (sic!) as crianças e os adolescentes para resistir às manipulações, receber criticamente as novas tecnologias da informação, aproveitando-se de seus recursos genuinamente educativos, e desviando-se, por exemplo, do mundo da pedofilia, ou da propaganda neonazista naqueles, igualmente, embutidas...

De todo modo, desenvolvendo as afamadas dez competências, propostas por Perrenoud e praticando o currículo por projetos (Hernández), por exemplo, o professor estará apto a desenvolver em seu aluno, os códigos da modernidade formulados por Toro, possibilitando que o mesmo se desenvolva como ser integral - razão, emoção, intuição, corporeidade - capaz de articular sua condição de indivíduo autônomo e dialógico, àquela de cidadão do mundo, ecologicamente responsável, fagulha interativa da energia cósmica universal.



Individualidade e totalidade reeditam-se de forma rigorosamente divorciada da necessária radicalidade ontológica, saltando por cima das mediações concretas atadas ao complexo de determinações econômico-políticas postas pelas relações sociais, valendo observar, com Oldrini⁷, que o pressuposto de uma universalidade abstrata *pertence à bagagem de mistificações ideológicas típicas da metafísica burguesa*.

Além disso, pela voz dos novos pensadores, tudo – do desemprego à destruição ecológica do planeta - se resolverá na e pela educação, o que, aliás, traduz a antiqüíssima e mistificadora crença na educação como panacéia de todos os males sociais, invariavelmente trazida à tona, quando as forças sociais em ebulição tentam colocar em cheque o projeto do capital.

Com efeito, além de velhas verdades parciais, deslocadas dos projetos históricos em que se gestaram, o que se reedita, uma vez mais, na história das idéias pedagógicas, através da insurgência dos ditos novos paradigmas, é, essencialmente, o movimento de interdição, no seio da academia, do pensamento radicalmente crítico e revolucionário, a partir do qual, o campo educativo, via de regra aprisionado à esfera didática e psico-pedagógica, alarga seus horizontes em busca do entendimento do fenômeno educativo referido à centralidade do trabalho, articulando, ainda mais, o movimento teórico-prático de busca de soluções no plano pedagógico à luta pela superação do capital.

As teorizações vigentes no campo da formação docente embargam uma leitura

7 Guido Oldrini, "Lukács e o caminho marxista ao conceito de pessoa". In: *Revista Práxis*, n.3, Belo Horizonte, 1995.



contextualizada e crítica da realidade sócio-educacional à luz das complexas determinações em que esta se insere, ao mesmo tempo em que desqualificam a formulação de perspectivas superadoras do caldo eclético de paradigmas, os quais, vale enfatizar, permitem casar a racionalidade competitiva a um ideário *espiritualista*, coroado, com a apologética da cidadania⁸.

⁸ A noção de cidadania, ocultando, precisamente, o caráter de classe da sociedade, é confortavelmente adotada como o princípio norteador da prática educativa, passando a constituir-se o denominador comum, no qual se encontram e se identificam interesses, até há algum tempo, tidos como antagônicos. Para uma discussão aprofundada sobre a questão, cf. I. Tonet, *Educação, Cidadania e Emancipação*. Tese de Doutorado. São Paulo, UFScar, 2001.