

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

ESCOLA CIDADÃ:
QUESTÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', campus de Araraquara, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce.

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA / SP

2008

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

ESCOLA CIDADÃ:
QUESTÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', campus de Araraquara, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Natureza do trabalho: Pesquisa teórico-bibliográfica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce.

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA / SP

2008

DATA DE APROVAÇÃO: 04 de julho de 2008.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce.
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru.

Membro Titular: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

LOCAL: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara
Faculdade de Ciências e Letras

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares,
que sempre me deram condições, carinho e liberdade
para que traçasse meu próprio caminho.

À minha orientadora e outros professores verdadeiros,
por enriquecerem minha formação com parte valiosa de seus conhecimentos
e também por dedicarem muito de sua atenção e confiança.

Aos reais amigos,
próximos e distantes, de agora e de outrora, obrigado por todo afeto, apoio e estudo.
Sem vocês ao meu lado nada disso seria possível ou mesmo teria sentido pessoal.

À CAPES, pelo financiamento.

Além de se pôr com os pés no chão, ela [uma mesa] se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa.

(MARX, 1985, p. 70)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva identificar e analisar criticamente a concepção de educação escolar da Escola Cidadã, um importante movimento político-pedagógico contemporâneo. É utilizada como fonte de pesquisa a coleção Guia da Escola Cidadã, onde se encontra sintetizada sua teoria educacional. No primeiro capítulo apresenta-se a história da Escola Cidadã, desde os anos de 1960 com a pedagogia da libertação de Paulo Freire, até o início do século XXI, quando já se consolidara como expressão significativa dos movimentos pela educação popular. No segundo capítulo sintetiza-se o ideário do movimento em questão e caracteriza-se sua concepção de educação escolar: não é um ato de transmissão e assimilação de conhecimento, mas uma mediação no sentido da formação global dos alunos, visando com que aprendam a aprender e melhor se qualifiquem para intervenções pessoais e coletivas, rumo à cidadania plena e planetária. Explicita-se assim a seguinte contradição: como entender a postura afirmativa da Escola Cidadã em prol do acesso ao conhecimento em relação à defesa que faz do “aprender a aprender” como essência do ato educativo? No terceiro capítulo, com base na filosofia marxista, na Psicologia Sócio-Histórica e na Pedagogia Histórico-Crítica, analisa-se esta contradição e aponta-se alguns limites intrínsecos a esta formulação da Escola Cidadã, em especial o esvaziamento dos conteúdos humano-genéricos e o conseqüente papel avesso à formação e emancipação humana no âmbito da educação escolar. Os resultados de pesquisa indicam que tal contradição interna à concepção analisada não pode ser superada sem a necessária negação da tentativa de conciliação entre a centralidade do “aprender a aprender” e a natureza do ensino escolar. Dessa forma, pode-se dizer que este é o equívoco teórico em que incide a Escola Cidadã e que compromete sua identificação como ciência compromissada com a educação emancipadora, acabando por servir à adaptação dos homens aos ditames do capitalismo. Nas considerações finais se aproxima as análises sobre o “aprender a aprender” à defesa da educação para a cidadania, indicando como ambas as abordagens recebem críticas semelhantes, pois culminam em propostas adaptativas ao modo de produção do capital, sobretudo em tempos de crise estrutural.

Palavras-chave: educação escolar, educação cidadã, escola cidadã, aprender a aprender, formação humana, conteúdos.

ABSTRACT

The present research aims to identify and to analyze with criticism the educational conception of Escola Cidadã, an important contemporary political-pedagogic movement. It is used as research source the collection Guia da Escola Cidadã, where is synthesized your educational theory. In the first chapter, the history of Escola Cidadã is presented, starting from the years of 1960 with the Paulo Freire's liberation pedagogy, until the beginning of the century XXI, when it had already consolidated as significant expression of the movements for popular education. In the second chapter, the ideal of the movement is synthesized through its ideas and the conception of school education is characterized: it is not a transmission act and knowledge assimilation, but a mediation in the sense of the students' global formation, which objective is to seek the learn to learn and better qualification for personal and collective interventions, heading for the full and planetary citizenship. Explicit the following contradiction: how to understand Escola Cidadã's affirmative posture on behalf of the access to the knowledge in relation to the defense that does of the "to learn to learn" like essence of the educational act? In the third chapter, based on the Marxist philosophy, on the Partner-historical Psychology and on the Historical Cultural Pedagogy, this contradiction is analyzed and it is pointed some intrinsic limits about the formulation of the Escola Cidadã, especially the emptiness of the human-related generic contents and its consequent position contrary to the human formation and emancipation in the ambit of the school education. The research results indicate that such a contradiction interns to the analyzed conception it cannot be overcome without the necessary denial of the conciliation attempt among the principal of the "to learn to learn" and the nature of the school teaching. In that way, it can be said that this is the theoretical misunderstanding where relapses Escola Cidadã witch commits your identification as engagement science with the emancipated education, ending for serving to the adaptation of the men to the imperative of the capitalism. In the final considerations it approaches the analyses on the "to learn to learn" to the defense of the education for the citizenship, indicating as both approaches receives similar critics, because they culminate in adaptive proposes to the capitalist way of production, especially in times of structural crisis.

Keywords: school education, citizen education, escola cidadã, learn to learn, human formation, contents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
A HISTÓRIA DA ESCOLA CIDADÃ.....	13
1. Tempos de crise estrutural.....	14
2. Educação popular e a pedagogia da libertação.....	17
3. Escola Cidadã: contexto, gênese e consolidação.....	24
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A ESCOLA CIDADÃ.....	38
1. A Escola Cidadã.....	39
2. A educação para a Escola Cidadã.....	45
2.1. Ciência e educação.....	45
2.2. Pedagogia e conhecimento escolar.....	52
2.3. Escola, professor e aluno.....	57
3. Escola Cidadã e educação escolar.....	61
CAPÍTULO III	
FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	64
1. Formação humana.....	67
2. Natureza da educação.....	73
3. Escola Cidadã e a questão dos conteúdos.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	82
REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

O estudo da temática da educação para a cidadania surgiu em minha trajetória, ainda de forma inespecífica quanto ao objeto e aos objetivos, inicialmente como resultado não exatamente dos estudos acadêmicos da graduação em psicologia, mas sim de minhas atividades políticas estudantis. Em janeiro de 2001 ocorreu a primeira edição do Fórum Social Mundial (FSM), na cidade de Porto Alegre, gerando na época euforia entre os militantes estudantis de esquerda, dos quais fazia parte. Eu ocupava, inclusive, a presidência do Diretório Acadêmico César Lattes (DACEL), órgão de representação e luta dos estudantes da Faculdade de Ciências da UNESP / campus de Bauru. O Fórum soava como espaço subversivo e libertário, onde movimentos sociais de todo o mundo poderiam se juntar para opor-se aos ditames capitalistas e compor as atividades revolucionárias conjuntas para sua superação; ao menos era isso que muitos desejavam que o FSM fizesse. Não estive presente neste fórum, mas acompanhei as discussões e também a decepção de alguns com o que encontraram lá. Aparentemente o tão esperado FSM não caminhava no sentido revolucionário que desejávamos.

No entanto, era preciso ver o que era o fórum com meus próprios olhos, já que as opiniões se faziam muito controversas e uma posição pessoal não poderia ser formada antes da experiência concreta. Na ocorrência do segundo Fórum Social Mundial, em janeiro de 2003, também em Porto Alegre, eu já tinha contato com meus primeiros estudos sobre o marxismo, em especial através da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica. A euforia inicial dos militantes de esquerda passara acerca dos fóruns, porém muitos que não tinham participado da primeira edição (dos quais me incluía) queriam entender o que realmente era aquele evento de proporções colossais e que mantinha abertamente, ao menos no discurso, suas propostas de oposição ao neoliberalismo.

Naquela oportunidade ocorreu também o segundo Fórum Mundial de Educação (FME), imediatamente antes do FSM (eu nem mesmo soube da existência do primeiro FME, em outubro de 2001). Quando cheguei a Porto Alegre, o fórum de educação já havia acabado, mas suas resoluções deram teor ao FSM que o seguiu. Foi quando entrei em contato com a questão da cidadania como estratégia por excelência para o combate às políticas neoliberais e encarada também como caminho para a emancipação de todos os povos do mundo. A

cidadania era o elemento que amarrava e legitimava todas as discussões e propostas de ação dos envolvidos com o fórum, sempre associada à educação.

Todavia, foi apenas em 2004, no FME de São Paulo, que minha temática de pesquisa ganhou suas primeiras formas. Há algum tempo integrara-me ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (NEPEI), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins, docente do curso de psicologia na UNESP / campus de Bauru. Como resultado do trabalho de pesquisa e extensão realizado no NEPEI, eu e demais integrantes do núcleo apresentamos um painel neste fórum. Finalmente pude analisar de forma mais crítica e com mínima mediação teórica o que acontecia lá. Este encontro de grandes proporções tinha o seguinte subtítulo: Educação Cidadã para uma Cidade Educadora. Tal lema era repetido em todos os espaços por praticamente todos os oradores, organizadores e participantes do evento, sempre num tom progressista, de construção de outra sociedade mais justa e igualitária. Percebia que não apenas se repetia, mas especialmente se acirrava o papel da cidadania dentro das discussões daqueles que organizavam e/ou apoiavam os fóruns mundiais. Em função de minha aproximação cada vez maior com as concepções marxistas, eu já mantinha alguma cautela sobre a validade teórica e emancipadora de tal projeto educacional.

Como pensava em desenvolver pesquisa de iniciação científica, busquei a orientação da Prof.^a Lígia Márcia Martins para produção de um projeto. Assim, a partir do levantamento de dados e bibliografias, descobri que os FME tinham envolvimento direto do Instituto Paulo Freire (IPF), especialmente na figura de seu diretor, Prof. Dr. Moacir Gadotti. Ao investigar sobre publicações deste autor, identifiquei a existência de um movimento político-pedagógico chamado Escola Cidadã, que trazia luz sobre a origem do subtítulo do fórum de São Paulo. Deparei-me, além disso, com a coleção Guia da Escola Cidadã, publicada pela Editora Cortez há alguns anos e que continha de forma sistemática toda a discussão sobre este movimento.

Assim pude definir mais claramente minha pesquisa, que até então pairava sobre a ampla temática do estudo crítico da educação para a cidadania. Decidi-me por analisar a Escola Cidadã enquanto movimento educacional e político importante no Brasil, sistematizado e expresso na coleção Guia da Escola Cidadã, sobre a qual poderia fundamentar e realizar a análise crítica. Infelizmente, durante a graduação, em função das demandas do próprio curso de psicologia e do NEPEI, somadas à necessária dedicação que a militância política exigia, não dei continuidade a este projeto como uma iniciação científica. Contudo, preparei-o para ser meu trabalho de pesquisa, agora mais elaborado, para a pós-graduação.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP / campus de Araraquara, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce, pude voltar meus

estudos às bases da teoria marxista clássica, assim como aprofundar meus conhecimentos em educação e psicologia através das disciplinas do programa, participação em eventos, grupos de estudos e cursos que ministrei.

Contudo, foi apenas após o exame de qualificação da dissertação e as posteriores orientações então realizadas que constatei o quão inexequível era meu intuito de análise ampla da Escola Cidadã, ao menos diante das condições que tinha para o mestrado. Por isso, fiz novo recorte de pesquisa, deixando em suspenso a questão própria da educação para a cidadania e outros grandes temas abordados pela Escola Cidadã, tais como a gestão educacional, focando a partir de então a temática da educação escolar. Isso porque a literatura referente à cidadania é vasta e percorrê-la com o mínimo rigor levaria mais tempo do que me era disponível. Por outro lado, já tinha acúmulo teórico em relação à questão da educação escolar e os modismos pedagógicos que recorrentemente a vem descaracterizando. Além disso, esta discussão também é de central importância à área atualmente, especialmente diante da necessidade de crítica às assim chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, nas suas mais diversas manifestações teóricas e práticas.

Enfim, cheguei ao definitivo objetivo desta pesquisa: analisar criticamente a concepção de educação escolar da Escola Cidadã, tal como ela se apresenta na coleção Guia da Escola Cidadã, a fim de compreender quais saberes a integram, assim como indicar algumas de suas possíveis implicações teórico-políticas. Já que não há debate teórico alheio ao contexto histórico e social concreto em que se enraíza a atividade humana, situei o estudo no atual momento de crise estrutural do capital, com suas características e demandas próprias, dentre elas o esforço neoliberal de produção e reprodução do capital e sua patente caminhada à barbárie social. Daí o sentido do título *Escola Cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital*.

É mister neste momento ressaltar. Este estudo não objetiva dar conta da totalidade de elementos relevantes que uma análise apurada da Escola Cidadã ofereceria, por isso as afirmações feitas aqui devem ser encaradas como investigação sistemática ainda inicial. A temática da cidadania é polêmica e as diferentes (e até antagonicas) posições sobre o assunto merecem atenção mais demorada e profunda. Portanto, estudos que esgotem este campo de pesquisa estão por ser feitos. Como ficará evidente até o término deste trabalho, o empenho em tratar criticamente as pedagogias que defendem o “aprender a aprender” e/ou a educação para a cidadania não tem por finalidade meramente ir contra esta ou aquela teoria, mas sobretudo combater as diferentes expressões de concepções educacionais com base na ideologia liberal burguesa.

A seguir estão descritas as etapas nas quais estruturei o presente estudo, com a finalidade de abordar sistematicamente a questão e atingir o objetivo anunciado para a pesquisa.

O primeiro capítulo situa o Movimento da Escola Cidadã na história das mobilizações e das idéias pedagógicas no Brasil, a partir dos anos de 1960, com o surgimento da pedagogia da libertação de Paulo Freire, passando pelo período de regime militar e também pela reabertura política da década de 1980, até os anos de 1990, quando a Escola Cidadã se consolida como movimento político-pedagógico presente em todo país. Este capítulo resgata e articula acontecimentos internacionais apenas naquilo que se mostraram pertinentes à compreensão da história nacional, especialmente a questão do desmoronamento das políticas do Estado de bem-estar, a ascensão do neoliberalismo (ou ultraliberalismo) e suas repercussões em países de economias incipientes, como o Brasil. Além disso, este trecho da pesquisa caracteriza brevemente o atual momento da história como a crise estrutural do capital, na qual o modo de produção capitalista já não encontra formas de se expandir, culminando no acirramento das reais contradições que lhe são intrínsecas e que estão a levar a humanidade, se persistir esta forma de produzir e reproduzir a vida humana, à barbárie. Esta condição social tem implicações sobre as idéias pedagógicas contemporâneas, como se aponta adiante no estudo.

O segundo capítulo trata da teoria educacional da Escola Cidadã, com a finalidade de expor com clareza seus fundamentos e caracterizar sua concepção de educação escolar. Para isso parte-se dos princípios mais gerais do movimento, não diretamente referentes ao ato educativo, uma vez que a Escola Cidadã procura atuar também em outros âmbitos, como a política, a legislação, a gestão escolar. Posteriormente, o enfoque recai sobre a temática da educação propriamente dita, passando pelas seguintes questões, respectivamente: o que é a ciência e a educação; qual é sua pedagogia e o que consideram como conhecimento escolar; como entendem os papéis da escola, do professor e do aluno. A partir disso, sintetiza-se a concepção de educação escolar da teoria em questão e identifica-se nela uma contradição entre o lema “aprender a aprender” e os conteúdos escolares, sobre a qual se realizará a análise no capítulo seguinte.

O terceiro e último capítulo aborda a contradição antes sistematizada e procura a partir dela elaborar a análise crítica no sentido de alcançar o objetivo de pesquisa. Este trecho do texto retoma brevemente a concepção de homem da filosofia marxista, do processo de humanização descrito pela Psicologia Sócio-Histórica e da relação que estes fundamentos estabelecem com a educação, com base nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-

Crítica. Chega-se, enfim, à definição de educação escolar e a importância para ela da transmissão dos conteúdos humano-genéricos. Em seguida retorna-se à questão da Escola Cidadã e sua postura favorável ao lema “aprender a aprender”, sobre o qual é realizada a análise crítica em prol de uma educação escolar que não acabe por preterir ou colocar em segundo plano os conteúdos elaborados.

Por fim, as considerações finais retomam e articulam os apontamentos principais dos capítulos que lhe antecedem. Também neste momento faz-se a aproximação não acidental entre teorias pedagógicas que defendem o lema “aprender a aprender” e aquelas que afirmam que a educação deve tomar a cidadania como seu fim último. Ambas as concepções implicam na adaptação dos indivíduos aos ditames do modo de produção capitalista, velando suas verdadeiras determinações e distorcendo suas reais limitações ao ato educativo. Toda esta articulação ideológica tem como motivo o interesse burguês de inculcar a falsa idéia de uma possível humanização do capitalismo, especialmente em tempos de crise estrutural. Por isso, as considerações finais desta pesquisa reconhecem os limites impostos à educação pelo capital e indicam brevemente os elementos que comporiam uma educação que objetive a verdadeira emancipação humana.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA ESCOLA CIDADÃ

Abordar temas relacionados à Escola Cidadã e suas concepções específicas requer, primeiramente, que a atenção se volte para o momento histórico no qual esta se fundou e quando fixou suas bases. Esta preocupação é indispensável em trabalhos teórico-científicos, uma vez que quaisquer acontecimentos locais, historicamente datados, devam ser compreendidos como parte indissociável de um contexto mais amplo, considerando suas condições político-econômicas, bem como as concepções de mundo, homem e sociedade sobre as quais estes acontecimentos se constituem. Conforme compreende Kosik (1976), tratar os fenômenos dessa forma tem por finalidade entendê-los para além de seus limites aparentes, minimizando, assim, possíveis equívocos sobre seus propósitos e desvelando mais profundamente suas conseqüências explícitas e implícitas. No caso da Escola Cidadã, o estudo aqui realizado foi feito resguardando-se sua especificidade, ou seja, deve-se investigar também a concepção pedagógica geral na qual está inserida e sua articulação com as demais dimensões investigativas supracitadas.

Essa é uma tarefa grande que pode ser continuamente enriquecida, contudo a intenção deste capítulo não é esgotá-la. A consolidação do Movimento da Escola Cidadã é um fenômeno da década de 1990, circunscrito em tempos de políticas econômicas neoliberais e de crise estrutural do capital. Por isso inicia-se o capítulo com uma introdução panorâmica deste momento da história do homem, entendido como o mais recente ciclo de contração econômica do capital, que sinaliza graves conseqüências futuras. Em seguida, foca-se primeiro a história do Brasil nas décadas de 1950 a 1970, buscando cobrir parte importante do espectro de acontecimentos políticos e de concepções pedagógicas em relação com os movimentos da educação popular e da pedagogia da libertação. Por fim, discute-se a gênese, desenvolvimento e consolidação do que nos anos de 1980 e 1990 veio a ser a Escola Cidadã. É necessário ressaltar que neste capítulo questões de contexto internacional foram levantadas apenas naquilo que mais diretamente se vinculam e esclarecem os acontecimentos nacionais apresentados. Com isso espera-se demonstrar que é possível identificar nas posturas locais da história da Escola Cidadã características componentes dos eventos conjunturais mundiais que descrevem a trajetória de toda a segunda metade do século XX, culminando na crise estrutural de fim de século.

1. TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL

A história do desenvolvimento econômico capitalista, segundo as investigações de Marx (1985), é marcada pela exploração do trabalho pelo capital na produção de mercadorias, em relação necessária com a circulação e consumo das mesmas. O resultado deste processo é o sempre corrente e contraditório desenvolvimento das forças produtivas com objetivo da acumulação privada cada vez maior de capital. É inerente a este modo de produção sua contínua expansão, que tem por contrapartida o acirramento das condições desumanizadoras de trabalho e de vida. A partir disso é possível se questionar acerca da forma como historicamente se deu este desenvolvimento econômico; se ocorreu de maneira ascendente linear ou se passou por oscilações – neste caso, se estas oscilações foram aleatórias ou respeitaram algum padrão.

Hobsbawm (1995), com a finalidade de analisar a dinâmica econômica do capitalismo, retoma a discussão da possibilidade de que ela seja feita de ciclos de desenvolvimento razoavelmente previsíveis. Apesar destas economias, via de regra, estarem sempre crescendo, seus índices oscilam muito, entre momentos de grande expansão seguidos de períodos de queda vertiginosa. Este autor esclarece que no século XIX as explicações para tal fenômeno eram muitas, até que as análises de Marx sobre o contraditório modo de produção do capital trouxeram luz à questão.

No passado, ondas e ciclos, longos, médios e curtos, tinham sido aceitos por homens de negócios e economistas mais ou menos como fazendeiros aceitam o clima, que também tem seus altos e baixos. Nada se poderia fazer a respeito [...], mas só os socialistas que, como Karl Marx, acreditavam que o ciclo fazia parte de um processo pelo qual o capitalismo gerava o que acabariam por se revelar contradições internas insuperáveis, achavam que elas punham em risco a existência do sistema econômico como tal [...]. (HOBBSAWM, 1995, p. 92).

Dessa forma, momentos de expansão e contração se davam pelas contradições insuperáveis deste modo específico de produção e reprodução do sistema. Ele precisa expandir-se e o faz até o esgotamento, entra em crise e reestrutura-se para nova fase de crescimento, sempre à custa da exploração do trabalho como produtor de riqueza. Cada ciclo histórico faz-se à sua maneira, mas sem jamais superar as contradições fundamentais entre capital e trabalho. Referindo-se especificamente ao século XX, Hobsbawm identifica tais ciclos, partindo do liberalismo e industrialização crescente no final do século XIX, que

encontrou o extremo de sua estagnação nas duas guerras mundiais da primeira metade do século XX e mais marcadamente na grande depressão econômica do entre guerras. Em seguida, no pós-guerra, as décadas de 1950 e 1960 assistiram às políticas keynesianas e um enorme crescimento econômico, com a defesa da social-democracia, da economia mista e do Estado de Bem-estar (funcionando também como resposta do bloco capitalista à investida socialista que se proclamava seu sucessor histórico). O keynesianismo defendia a intervenção estatal no mercado, não para anulá-lo, mas para regular seu curso de forma segura, de acordo com objetivos econômicos nacionais e internacionais específicos. O Estado passara então a prestar serviços essenciais, mesmo que houvesse o oferecimento dos mesmos pela iniciativa privada, e a garantir melhores condições gerais de vida a todos. Foram tempos de políticas trabalhistas, democratização do mercado, direitos sociais, pleno emprego, seguridade e previdência social. Contudo, este ciclo de expansão também se fechou e nova queda do crescimento econômico era inquestionável já na primeira metade dos anos de 1970.

No entanto, este movimento cíclico, que aparentemente poderia ser considerado infundável desde que o capital fosse capaz de reestruturar suas forças produtivas a cada nova contração, encontrou no final do século XX um limite histórico. Mészáros (2006) também trata dos ciclos discutidos por Hobsbawm, sob o nome de “Lógica *stop-go*”, sendo as fases *go* de expansão e *stop* de contração. O período histórico iniciado por volta da segunda metade da década de 1970, caracterizado pelo retorno e exacerbação dos princípios político-econômicos liberais, chamado de ultraliberalismo ou mais comumente de neoliberalismo, é considerado por este autor como uma fase *stop* significativamente diferente das anteriores. Sobre isso, Mészáros questiona a duração excepcional do período de contração econômica atual.

[...] É o que explica a duração excepcional da fase “stop” neoliberal, agora já muito mais longa que a fase “go” do keynesianismo do pós-guerra. Fase que, ainda sem fim à vista, se vê perpetuada pela atenção igualmente cuidadosa de governos conservadores e trabalhistas. Ou seja, tanto a dureza anti-sindical quanto a duração assustadora da fase “stop” neoliberal, mais o fato de o neoliberalismo ser praticado por governos que deveriam estar situados de lados opostos do divisor político parlamentar, só podem ser entendidos como manifestação da crise estrutural do capital [...]. (MÉSZÁROS, 2006, p. 97).

A persistência cada vez mais predatória do capitalismo trouxe conseqüências cumulativas que culminaram na chamada crise estrutural do capital. As condições de vida hoje demonstram que “a cada nova fase de protelação forçada, as contradições do sistema do capital só se podem agravar, trazendo consigo um perigo ainda maior para a sobrevivência da

humanidade” (MÉSZÁROS, 2006, p. 15). Esta crise estrutural, como o próprio nome indica, caracteriza-se como a fase em que as necessidades sempre maiores de expansão do sistema tomaram todo o globo e já não podem mais ser supridas diante do acirramento de suas contradições insuperáveis, indicando não haver nova fase de ascensão. O futuro próximo do capitalismo, desde que continue a ser o que sempre foi, é a barbárie. O fim da ascensão histórica deste sistema, para Mézáros, fez saltar ao primeiro plano suas tendências mais destrutivas, na forma da nomeada globalização. Assim, “seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana” (p. 21-22).

O desemprego é citado por este autor como uma das expressões mais explícitas deste quadro.

[O desemprego] já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores acrílicos do capital como “desemprego estrutural”, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema [...]. (MÉSZÁROS, 2006, p. 22, grifo do autor).

Mesmo que a verborragia ideológica defenda os interesses dominantes e continue a desviar o foco do problema do desemprego para a formação de uma abstrata “empregabilidade” e para a constituição do espírito “empreendedor” do trabalhador, até mesmo esta posição foi forçada a reconhecer que em última análise não há empregos para todos. Ou seja, o desemprego não é mais circunscrito a um período finito de contração econômica, que desse sinais e saídas futuras para sua recuperação; ao contrário, o desemprego de agora é estrutural, remonta ao cerne de um sistema que não comporta ou mesmo precisa de tantos trabalhadores empregados. Hobsbawm (1995) também explicita essa realidade e deixa claro que o “crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais” (p. 403).

Nessas condições, o que espera o futuro da humanidade é projetado por diferentes autores de diferentes formas, mas uma coisa parece evidente entre todos, ao menos entre aqueles que reconhecem a gravidade histórica da crise: “O mundo que entra no terceiro milênio não é um mundo de Estados ou sociedades estáveis” e “quase certamente continuará a ser de política violenta e mudanças políticas violentas” (HOBBSAWM, 1995, p. 446).

Tal quadro permeou neste fim de século não só posturas político-econômicas, mas também esteve presente em toda diversidade de atividades humanas que se fizeram imersas nele. A educação não foi exceção. Nos itens seguintes desde capítulo busca-se demonstrar esta determinação, tendo como eixo a história que nos anos de 1990 leva ao Movimento da Escola Cidadã. Para tanto, foi necessário um retrospecto na história do Brasil até o momento dos movimentos da educação popular e da ideologia nacional-desenvolvimentista, das décadas de 1950 e 1960, quando nasce a pedagogia da libertação de Paulo Freire, berço teórico-político do que veio ser a Escola Cidadã. Compreender este percurso é justamente visualizar que a crise estrutural corrente é elemento indispensável da análise do movimento pedagógico em questão, incluindo sua concepção de educação escolar.

2. EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Desde a Revolução de 1930, de acordo com Saviani (2007b), o Brasil assistiu a um contínuo (mesmo que muitas vezes modesto) movimento de urbanização e industrialização, ao tom do populismo político. Mas foi apenas no pós-segunda guerra, diante da nova ordem bipolar mundial, que o “desenvolvimento nacional passou a ser idéia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de ‘nacional-desenvolvimentismo’” (p. 309). No governo Kubitschek o país integrou-se definitivamente a um processo global de industrialização tardia, em que a “deliberada mudança, por empresas do Velho Mundo industrial, de parte ou de toda a sua produção ou estoque para o Segundo e Terceiro Mundos” (HOBBSAWM, 1995, p. 354) não fez destes antigos países pobres os novos integrantes do mundo rico.

Paiva (2000) discute o nacional-desenvolvimentismo como elemento fundamental para a compreensão de algumas posturas políticas e pedagógicas brasileiras daquele tempo, considerando este fenômeno como expressão consoante ao movimento internacional de então.

[...] O nacional desenvolvimentismo, que encontrou no Brasil a expressão mais desdobrada e sofisticada de toda a periferia do sistema capitalista, nada mais foi senão a tradução política e intelectual-filosófica do keynesianismo no plano econômico e das idéias sociais que serviam de base aos Estados de bem-estar europeus [...]. (PAIVA, 2000, p. 26).

O nacionalismo desenvolvimentista foi a forma como a tendência mundial capitalista de economias mistas e de Estados reguladores do mercado e provedores da estrutura básica

social se manifestou no Brasil. Hobsbawm (1995) alerta que uma significativa melhora nas condições de vida (especialmente no trabalho) existiu neste período concretamente nos países de Primeiro Mundo, através de sólidos e democráticos sistemas estatais de educação, saúde e direitos sociais, com garantias razoáveis de emprego e previdência social, comumente aliados à forte organização dos trabalhadores. No caso de países de Segundo e Terceiro Mundos as condições nunca chegaram a isso. O Estado de Bem-estar não se efetivou no Brasil, nem mesmo quando era concepção política hegemônica, já que a condição periférica ocupada por este país no sistema econômico mundial não garantia as bases concretas necessárias à sua plena implantação. Todavia, como apontou Paiva, o nacional-desenvolvimentismo pode sim ser aproximado ao keynesianismo, com o primado do desenvolvimento econômico como força motriz da tentativa de ascensão ao escalão das nações industrializadas. O primeiro passo para tanto era a substituição das importações de bens industriais por mercadorias produzidas em território brasileiro, mesmo que o capital e/ou as empresas que o fizessem fossem estrangeiras. Tendo como foco este projeto:

[...] o Brasil consolidou, sob a égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis [...]. (SAVIANI, 2007b, p. 193).

No campo educacional, este posicionamento encontrou grande repercussão, tanto entre os intelectuais, como o exemplo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), quanto entre aqueles que trabalhavam com a educação da população pobre, no campo e na cidade. Saviani (2007b) diz que o nacional-desenvolvimentismo aliado ao populismo engendrou mobilizações de massa, apoiadas por muitos políticos que desejavam votos nos processos eleitorais. O status legal de eleitor “estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (p. 314). Volta então a ter força a chamada educação popular. Diferentemente daquela da Primeira República, quando poderia ser identificada como sinônimo de implantação do sistema de instrução pública, a educação popular que surge na primeira metade da década de 1960 vê a alfabetização como meio para a politização e conscientização da população.

[...] Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A

expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo [...]. (SAVIANI, 2007b, p. 315).

Uma dessas iniciativas foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), ocorrido em Recife em 1960, no qual se integrou o pernambucano Paulo Freire. Este autor já tinha envolvimento com a área educacional antes do MCP, tendo trabalhado como diretor do setor de educação e também como superintendente do SESI, entre 1947 e 1957, tornando-se, em 1959, professor efetivo de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco. No ano de 1960, assumiu a direção da Divisão de Pesquisas do MCP, tornando-se personalidade ativa dos movimentos da educação popular da época (SAVIANI, 2007b). Saviani (2007b) considera Freire como a “expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior” (p. 317). Paiva (2000) também aponta essa evidência, afirmando que este autor é “uma síntese bem acabada da discussão pedagógica de seu tempo, com seus acertos e erros” (p. 34). O êxito continuado da teoria freireana não deve ser buscado na sua profundidade intelectual, como analisa Paiva, mas sim porque este autor logrou situar-se no ponto de encontro das tendências sociais e político-intelectuais mais importantes de sua época, integrando-os num todo que teve como tônica a “tradução dos ideais sociais protecionistas e distributivistas do pós-guerra no Terceiro Mundo, pela perspectiva de emancipação política [...] e pelas orientações que marcam a evolução católica” (p. 25-26).

A perspectiva geral da concepção pedagógica freireana no período das idéias nacional-desenvolvimentistas tinha como fim a sociedade industrial e a política democrática liberal (SAVIANI, 2007b). Aos poucos, este amplo movimento da educação popular até a primeira metade dos anos de 1960 ganhou conotação cada vez mais radical em defesa das camadas pobres da população, inclusive dentro do grupo católico, que tinha representatividade no cenário educacional brasileiro. Freire esteve imerso neste quadro e fez parte de um conjunto de educadores que “migraram da direita para a esquerda” e, portanto, passaram a “aceitar a influência de autores marxistas das mais variadas filiações, sem que se atrelassem a esta ou aquela ortodoxia e sem que se vissem obrigados a abdicar de influência outras”¹ (PAIVA, 2000, p. 26).

1 Sobre isso, Saviani esclarece que os autores marxistas “são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (2007b, p. 329).

O desenvolvimento era entendido por este pedagogo como um processo de mudança social que possibilitava esferas mais amplas de democratização política, já que abria espaço para a formação de um tipo de homem que conscientemente contribuía para o mesmo (PAIVA, 2000). O primeiro e mais essencial passo nesta caminhada era a alfabetização, em relação a qual Freire desenvolveu um método de aprendizagem durante suas atividades como educador de adultos, que lhe trouxe reconhecimento nacional e também internacional (SAVIANI, 2007b).

O cerne das idéias pedagógicas de Freire, segundo o que apresenta Saviani, postula que a passagem da consciência mágica (própria de sociedades fechadas) para o que ele chama de consciência transitivo-ingênua (tomando por princípio que a sociedade brasileira estava em transição política) se dá automaticamente com a industrialização e a imersão dos homens no mundo da política. Já a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica (fim desejável da transição política) só poderia ocorrer mediante educação para tal objetivo. Caso contrário, as conquistas da consciência transitivo-ingênua poderiam regredir para uma consciência fanatizada, caracterizada pela massificação. Este ideário entende que o homem “se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2007b, p. 332). Nesse sentido a teoria de Freire pode ser entendida como uma espécie de “Escola Nova Popular”. A problemática instaura-se quando esta característica do sujeito, considerada ontológica por este autor, é limitada pela realidade social que a contradiz, pois as forças dominantes buscam mantê-lo em alienação e controle. A educação torna-se, assim, “instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática” (SAVIANI, 2007b, p. 332).

Esta pedagogia libertadora de Freire, como esclarece Saviani (2007b), é de vertente filosófica claramente calcada no existencialismo cristão e expressa-se como correlato em educação da chamada “teologia da libertação”, movimento progressista católico que objetivava a formação de “uma ideologia revolucionária inspirada no Cristianismo” (p. 335-336). Este autor assim sintetiza a importância de Freire para a educação nacional:

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que

seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua importância na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. (SAVIANI, 2007b, p. 333).

Em contrapartida, sem negar a conclusão de Saviani, mas acrescentando um elemento significativo para o debate sobre as contribuições dessa teoria, Paiva afirma que a proposta pedagógica de Freire para a mudança encontra um limite claro.

[...] A educação deveria contribuir para o surgimento da consciência crítica; esta, porém, não deveria ir tão longe a ponto de colocar em questão o modelo democrático representativo [...]. (PAIVA, 2000, p. 152).

Para esta autora, a teoria freireana deseja a conscientização no sentido da mudança, mas sempre “dentro dos limites do modo de produção vigente” (PAIVA, 2000, p. 160). Isso apenas faz ressaltar que o freireanismo, como concepção pedagógica contemporânea, encontrará diante de si os mesmos limites impostos pela crise estrutural do capital. Seus avanços e retrocessos em relação à educação e sua ação diante das possibilidades futuras da humanidade ainda são objetos de debate. Para esta pesquisa, antes de se continuar o percurso histórico até a consolidação da Escola Cidadã (completamente fundada nas concepções freireanas apresentadas) é importante sublinhar que as incertezas deste debate interferem na compreensão acerca da Escola Cidadã, o que torna seu estudo mais necessário.

Ainda no espírito do pós-segunda guerra, foi também nos turbulentos anos de 1960 que o Brasil apresentou um quadro político-governamental característico dos países de Terceiro Mundo que posicionavam-se como adversários do bloco soviético: os governos militares. Para Hobsbawm (1995) “é difícil de pensar em quaisquer repúblicas que não tenham conhecido pelo menos episódicos regimes militares depois de 1945” (p. 340). Tais regimes tornaram-se comuns nessa época porque

[...] praticamente todos os países da parte anteriormente colonial ou dependente do globo se achavam agora comprometidos, de uma maneira ou de outra, com políticas que exigiam deles exatamente Estados estáveis, funcionais e eficientes [...]. (HOBSBAWM, 1995, p. 342).

No caso do Brasil, este processo foi marcado pela contradição entre tendências incompatíveis: se por um lado havia a sustentação de um modelo econômico de caráter desnacionalizante, por outro ainda persistia uma ideologia política que disseminava o

nacionalismo. Ou seja, o nacional-desenvolvimentismo entrava gradualmente em choque com os interesses da burguesia industrial, sob a égide da política internacional encabeçada pelos EUA, que precisava de Estados aliados que fossem, como esclareceu Hobsbawm, estáveis, funcionais e eficientes. A manutenção dessa contradição durou até que se cumprisse o objetivo de substituição de importações: primeiro passo para o crescimento econômico nacional. Contudo, conforme Saviani (2007b), quando este processo se completou ainda na primeira metade da década de 1960, esta situação foi transfigurada para o “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista” (p. 350). Com o golpe militar de 1964 a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência político-econômica, de acordo com as necessidades internacionais dos EUA em tempos de bipolarização mundial. Saviani assim sintetiza o caráter da ruptura de 1964:

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. [...] Ausência de “revolução social” e “mudança política radical”, eis a conclusão a que chegam analistas de várias tendências [...] sobre a revolução de 1964. (SAVIANI, 2007b, p. 362).

Em virtude dessa característica de ruptura política em prol da manutenção do modelo sócio-econômico, o nacionalismo desenvolvimentista ganhara conotação cada vez mais à esquerda no cenário da época. Inclusive os movimentos de educação popular, que ebuliam até então no país e que foram determinantes no desenvolvimento da teoria pedagógica freireana, passaram a ser sistematicamente anulados pelo novo regime conservador e substituídos por propostas de acordo com as finalidades de controle social do mesmo regime, atendendo à risca a demanda anticomunista da política internacional estadunidense. Diante disso, na história das idéias pedagógicas no Brasil, a pedagogia da libertação de Freire passou a integrar aquelas concepções consideradas contra-hegemônicas² (SAVIANI, 2007b).

Germano (1993) esclarece que era uma preocupação do regime militar eliminar quaisquer focos de crítica social e política ao governo. No caso da educação, os movimentos populares, tal como se desenvolveram e consolidaram, figuravam-se como parte significativa destes focos e por isso deveriam ser combatidos. Esta manobra, contudo, ocorrera com tática e cautela, pois sua finalidade era obter não apenas a eliminação da crítica, mas também conseguir a adesão ao regime de cada vez maior parte dos diferentes segmentos sociais. Uma

² Não por acaso em 1965, ano seguinte do golpe militar, Paulo Freire exilou-se no Chile diante do quadro político-repressivo nacional de perseguição dos assim chamados “subversivos”.

dessas táticas foi justamente a manutenção do discurso apologético em favor da educação de base, especialmente aos mais pobres. Criaram-se programas governamentais que ao mesmo tempo afastavam o perigo da subversão, disseminavam a ideologia hegemônica e ampliavam a aprovação popular do governo golpista, em geral através do discurso do assistencialismo religioso. Este foi o caso, por exemplo, do Projeto Rondon de 1967, caracterizado por Germano como uma ação extensionista surgida “sob o signo do assistencialismo aos ‘carentes’, do controle político e ideológico dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional” (p. 126-127). Segundo este autor, é evidente que tanto a propaganda, quanto a ação político-educacional em tempos de ditadura não passaram de “expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares” (p. 106).

No âmbito propriamente pedagógico, com o declínio da escola nova, o final da década de 1960 tornou-se o palco de ascensão das perspectivas produtivistas em educação. Estas eram a expressão teórico-científica das mencionadas finalidades políticas das campanhas educacionais militares. Saviani (2007b) esclarece que o fundamento destas novas concepções foi a chamada “teoria do capital humano”, elaborada por Theodore Schultz e que teve grande repercussão entre técnicos da economia, finanças, planejamento e educação. Ela buscava os princípios da racionalidade e eficiência para a consumação do objetivo da máxima produtividade com o mínimo de dispêndio. Germano (1993) afirma que esta teoria é uma economia da educação de cunho liberal, que “tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção” (p. 105). Não casualmente, como visto em Hobsbawm e Mészáros, é justamente neste período que ascende a postura neoliberal para a economia capitalista, o que explica porque a teoria do capital humano foi imposta como a concepção oficial do governo militar a partir de 1971, com a promulgação da Lei n. 5692.

A expressão especificamente pedagógica destes princípios teóricos no Brasil foi a denominada pedagogia tecnicista. Em essência, o espírito desta pedagogia foi assim apresentado por Saviani:

[...] Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...]. (SAVIANI, 2007b, p. 379).

Portanto, é patente a relação entre a política internacional anticomunista, os interesses da burguesia industrial nacional e as características fundamentais desta concepção

pedagógica. A educação, no melhor tom do capitalismo mundial, deveria ser compreendida e administrada como um investimento. Se na pedagogia tradicional o importante era aprender e na pedagogia nova era aprender a aprender, nesta perspectiva o foco recaía no aprender a fazer (SAVIANI, 2007b).

É importante observar desde já que tais princípios produtivistas não se restringiram aos anos do regime militar. Mesmo na segunda metade dos anos de 1980, na Nova República, ou na década de 1990, passando por refuncionalizações, as idéias produtivistas até os dias de hoje marcam a educação nacional (SAVIANI, 2007b). Este é mais um aspecto que deve integrar as análises sobre a concepção de educação escolar da Escola Cidadã em sintonia com a reestruturação produtiva neoliberal e as políticas de Estado em prol do livre mercado.

3. ESCOLA CIDADÃ: CONTEXTO, GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO

Na década de 1970 a conjuntura internacional passava por mais uma mudança, o capitalismo mundial chegava numa nova etapa de estagnação, sem contar o ainda velado estrangulamento econômico-político do então autoritário e burocrático regime soviético. As políticas keynesianas entraram em declínio e o neoliberalismo (ou ultraliberalismo) de Hayek passara ao primeiro plano no curso da política de controle do capital mundial. Como aponta Hobsbawm (1995), junto com a crise (não apenas cíclica, mas também estrutural) os problemas do modo de produção, “que tinham dominado a crítica ao capitalismo antes da guerra, e que a Era de Ouro em grande parte eliminara durante uma geração [...], reapareceram depois de 1973” (p. 396). As antigas estruturas estáveis da política nos países capitalistas democráticos começaram a desabar e o seu principal efeito “foi ampliar o fosso entre países ricos e pobres” (p. 413). Esta última etapa histórica do século XX foi chamada por este autor de Era do Desmoronamento, pois se caracterizou pelo gradual esvaziamento do papel do Estado no controle econômico, pelo desmantelamento de sindicatos e partidos de esquerda, pela privatização de instituições e serviços públicos e pela precarização de direitos, seguridade e previdência social. Este é o momento de consumação da já apresentada crise estrutural do capital.

Netto (1995), discutindo a questão da ascensão do neoliberalismo, esclarece que a crise do Estado de Bem-estar foi comumente analisada como mera problemática administrativa ou como quadro abstrato de esgotamento de padrões ideais de sociedade, que poderiam ser solucionados mediante a criação de um mercado globalizado, garantido por

correspondentes políticas econômicas. Ao contrário, segundo Netto, esta crise reflete na verdade algo muito mais fundamental: a ordem do capital é inépcia em promover o crescimento econômico-social em ampla escala. Portanto, enquanto crescia a passos largos a economia capitalista da Era de Ouro, as políticas keynesianas eram viáveis e defendidas pelos demagogos, porém assim que o desenvolvimento econômico novamente decresceu, já não havia espaço para se pensar na qualidade de vida ou nos direitos dos cidadãos.

[...] A crise do Estado de bem-estar, nesta angulação, não expressa somente a crise de um arranjo sociopolítico possível no âmbito da ordem do capital: evidencia que a dinâmica crítica dessa ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução tende a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo [...]. (NETTO, 1995, p. 187).

Neste movimento de eliminação de garantias e controles, a crise gerou as mais diversas implicações: no plano teórico, o neoliberalismo condenou o keynesianismo ao rótulo de caminho da sociedade livre à servidão, como postulou Hayek; no plano social e político, foram colocados em xeque os chamados direitos sociais e as funções reguladoras macroscópicas do Estado; e no plano ideológico e cultural, contrapôs-se ao ambiente democrático e igualitário e à busca da redução da desigualdade entre os indivíduos (NETTO, 1995). O mercado então se elevou ao patamar de instância mediadora elementar e insuperável, em que o chamado “Estado mínimo” figura agora como aquele que existe apenas para garantir esta supremacia, inclusive colaborando com o convencimento ideológico daqueles que não terão as mesmas condições de vida de outrora. Netto assim resume os interesses da grande burguesia com o neoliberalismo, em face da crise contemporânea da ordem do capital: “erradicar mecanismos reguladores que contenham qualquer componente democrático de controle do movimento do capital”, aliado à “inteira despolitização das relações sociais” (p. 195).

Como dito, no Brasil o Estado de Bem-estar nunca se fez efetivo e as conseqüências das políticas neoliberais aqui foram arrebatadoras, como a “expansão ainda maior de suas dívidas com os países mais ricos” e a “redução do padrão de vida da grande maioria da população, aumento do desemprego, alta inflação, entre outros” (MINTO, 2005, p. 4). Para se compreender este processo é necessário compreender antes as circunstâncias nacionais que provocaram, na década de 1970, o enfraquecimento da doutrina ditatorial. Germano (1993) diz que até 1974 o Estado Militar viveu um ciclo de maior repressão e sufocamento da sociedade civil, sendo a criação do AI-5, de dezembro de 1968, seu ponto mais agudo. Porém,

entre 1974 e 1979 ocorreu um ciclo de maior liberalização durante o governo Geisel, culminando na “abertura” promovida pelo governo Figueiredo, de 1979 a 1985. Para este autor, os motivos desse movimento residiam justamente na mencionada crise econômica internacional, em que já não se comportava o modelo de desenvolvimento adotado em 1964. Além disso, divergências políticas começavam a eclodir no seio das próprias classes dominantes nacionais, fazendo com que parte delas se aliasse à oposição ao regime.

Germano destaca que na segunda metade dos anos de 1970 a sociedade civil brasileira cresceu e diversificou-se. Apesar de medidas tomadas para recuperar a legitimidade do governo, os protestos oposicionistas se multiplicaram, atingindo seu ápice com a campanha pelas eleições diretas para presidente, em 1984.

[...] Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a acontecer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. [...] Tudo isso dá conta de um fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo Governo [...]. (GERMANO, 1993, p. 95).

Este período foi nomeado por alguns de “abertura democrática”, mas esta terminologia recebeu questionamentos, já que a emenda das “Diretas já” para eleição presidencial foi derrotada no Congresso Nacional e o governo do novo presidente Sarney (ex-membro do ARENA, o partido oficial da ditadura) fora marcado pelo alto grau de autonomia das Forças Armadas dentro do aparelho do Estado e o grande número de oficiais do regime anterior que o integraram. Minto (2005) afirma que a Nova República se deu num processo que manteve as velhas classes políticas no poder, que incluíram as reivindicações das classes populares apenas na medida minimamente necessária para manter sua legitimidade. Portanto, foi um momento de transição com continuidade, “A transição para a ‘democracia’ não passou, portanto, de uma ilusão” (p. 7-8).

De qualquer forma, como apontou Germano, foi significativa a mobilização de diversos movimentos sociais diante da efervescência política da época, dentre eles os relacionados à educação. A discussão sobre a condução democrática do Estado e de suas políticas estava em voga. Minto (2005) diz que “a principal demanda era a de um aumento do controle público sobre o Estado, bem como a atenção às necessidades sociais negligenciadas pela Ditadura” (p. 8), dentre elas ganhou destaque a questão da gestão democrática em educação.

Ao mesmo tempo, no campo das idéias pedagógicas, Saviani (2007b) demonstra que depois de um período dominado por teorias crítico-reprodutivistas, o objetivo passara a ser a elaboração de alternativas educacionais contra-hegemônicas.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados. (SAVIANI, 2007b, p. 400).

Saviani sintetiza quais eram essas correntes contra-hegemônicas que ganharam destaque no período em questão. De forma geral, dividiu-as em duas tendências: uma tinha como foco a centralidade da educação escolar, valorizando a apropriação por parte das camadas populares dos conhecimentos sistematizados historicamente; outra era centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações³. Dentro desta, alguns chegaram a ficar à margem da estrutura escolar, mas houve aqueles que se dirigiam à escola como lugar de educação e buscavam fazer dela espaço de máxima expressão das idéias populares e do exercício da cidadania.

Enfim, tanto no aspecto político, referente aos movimentos populares dos anos de 1980, quanto no aspecto teórico, como uma alternativa educacional contra-hegemônica, a educação popular de iniciativa não-governamental ganhara evidência no cenário nacional.

Aqui está o germe da Escola Cidadã, oriunda da tendência voltada ao saber e autonomia do povo, mais especificamente na vertente das pedagogias da “educação popular” preocupadas em fazer da escola espaço de conscientização, inspirada “na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire” (SAVIANI, 2007b, p. 413). Gohn (1992) deixa claro que para tal vertente a questão da cidadania tornava-se sem dúvida “a demanda predominante na sociedade brasileira nos anos 80” (p. 63), o que deu o substrato social necessário à criação de um movimento como a Escola Cidadã, pautado especificamente nesta temática.

Entretanto, isto não basta para uma compreensão do cenário educacional da Nova República e do profundo enraizamento da Escola Cidadã no mesmo. Minto (2005) esclarece que as políticas expansionistas dos anos de 1960 e 1970, mantidas pelos financiamentos estrangeiros e responsáveis pelo chamado “milagre econômico” brasileiro, produziram uma

³ Saviani relaciona como integrantes da primeira tendência a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. E na segunda as pedagogias da “educação popular” e as pedagogias da prática.

situação insustentável na década de 1980. A combinação entre o desmonte estatal neoliberal e a enorme dívida externa criou uma dinâmica cíclica no país: “quanto maior a crise, maior a necessidade de tomar novos empréstimos financeiros, o que só piorava a situação” (p. 4-5). Este quadro não era isolado ou desvinculado do movimento de reestruturação produtiva do capital.

A crise no Brasil não foi, portanto, uma crise isolada. Ao contrário, ela corresponde a um processo que se desenvolve mundialmente e é próprio da dinâmica da acumulação e expansão do sistema capitalista. Tal crise não significa que a economia global deixa de crescer ou fica estagnada, mas representa o momento da necessária reestruturação das forças produtivas, de reorganização das bases objetivas da produção em seus mais distintos ramos (indústria, serviços, comércio etc.). (MINTO, 2005, p. 5-6).

Minto (2005), em referência aos efeitos já apontados desse processo no campo educacional, afirma que os debates sobre gestão democrática na educação fizeram surgir o tema da participação cidadã, que remonta às lutas dos movimentos de educação popular do início dos anos 1960 (como visto, momento de surgimento da pedagogia freireana). Tais debates e disputas levaram a uma maior clareza do papel político desempenhado pela educação escolar. Oliveira (2002) reconhece este cenário de politização da escola enquanto instituição social, assim como dos trabalhadores que nela atuam, mobilizados em busca de melhores condições de trabalho. Segundo esta autora, tais movimentos buscavam “uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade” (p. 137). Durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, tiveram destacada presença temas como: a constituição de um efetivo sistema nacional de educação, a concepção de educação pública e gratuita, a educação como um direito público e dever do Estado, a descentralização administrativa e pedagógica da escola, a gestão participativa na educação, entre outros. Adiante, neste trabalho de pesquisa, ficará evidente como várias dessas bandeiras integram as posturas defendidas pela Escola Cidadã.

As disputas políticas desta época resultaram que

[...] a Constituição promoveu um avanço importante no sentido da gestão educacional, mas pouco fez com relação à criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino. No máximo, ressaltou mecanismos já existentes de controle da gestão, conquistados em alguns locais do país em função das pressões sociais e dos movimentos organizados [...]. (MINTO, 2005, p. 11).

Uma disputa que, segundo Minto (2005), ilustra claramente os acontecimentos da década de 1980 foi o acirramento do embate entre interesses a favor da educação pública e privada, essencial para se entender a configuração das políticas educacionais do período⁴. Os defensores do ensino privado lançaram-se numa campanha para garantir a obtenção de recursos públicos, que se tornou evidente nos anos de 1990, com a nova configuração das relações entre a educação e o poder público. Para este autor, a descentralização do setor educacional foi uma das expressões deste empenho. A municipalização foi uma readequação das políticas educacionais aos interesses dominantes representados pelo governo. Numa visão aparentemente progressista de autonomia para as escolas, em verdade a municipalização “acabou por implicar a efetiva descentralização da miséria, na medida em que criou uma situação de ‘concorrência’ entre as escolas, que passaram a brigar com o Estado para a obtenção de recursos” (p. 11). Tal situação apenas se agravou nos anos de 1990, “já que a redução dos gastos sociais com educação tornou-se ainda mais forte, intensificando, por sua vez, a fragmentação do sistema educacional brasileiro” (p. 11). Sobre esta questão Oliveira (2002) explica que, por um lado, com esta ampliação de autonomia “as escolas passaram a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com agilidade” e, por outro, tal abertura estimulou-as “a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada” (p. 130).

[...] A maior flexibilidade com que passam a contar, fruto da descentralização administrativa, parece repousar na possibilidade de a escola estatal passar a buscar, fora do Estado, meios para garantir melhor sua sobrevivência, ou seja, formas alternativas de financiamento. (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

A descentralização também é outra meta defendida pela Escola Cidadã (com a qual, portanto, Minto se contrapõe). Este assunto voltará ao foco no capítulo seguinte, mas é possível adiantar que os autores do movimento aqui analisado defendem claramente tal política como necessária ao avanço da autonomia escolar, elemento fundamental aos seus princípios educacionais; assumindo inclusive a possibilidade de financiamentos complementares privados para a escola, se esta assim desejar.

É no bojo de todos estes aspectos da política e da teoria educacional da Nova República brasileira na década de 1980, que ocorre a gênese da Escola Cidadã propriamente

4 Os embates entre o público e o privado na educação nacional não são novos. Cury (1988) demonstra que, desde a década de 1930, católicos e liberais debateram e disputaram espaço no cenário educacional durante todo o processo de elaboração e promulgação da LDB n. 4024, de 1961, especialmente no que se referia ao tema da destinação das verbas públicas para educação.

dita. Em meados dessa década realizam-se em São Paulo e Minas Gerais os primeiros fóruns com a finalidade de fazer avançar as discussões sobre democracia e autonomia escolar, no espírito das pedagogias da “educação popular”. No ano de 1984, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, pensadores integrados aos movimentos de “abertura” da época e que compartilhavam dos princípios educacionais freireanos, elaboraram a primeira versão d’*O Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade*, estudo que deu sentido formal e inaugurou muitos outros trabalhos acadêmicos e eventos educacionais dentro da mesma temática (GADOTTI, 2006).

Durante os debates ocorridos para a elaboração da citada Constituição Federal promulgada em 1988, Gadotti também assinala que a discussão sobre a autonomia da escola migrou do tema da autogestão para o tema da gestão democrática da educação, consagrado no texto da Constituição no artigo 206, no qual o princípio da “gestão democrática do ensino público” foi formalizado (GADOTTI, 2006, p. 30; REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988). Em seguida, no ano de 1989, em artigo acadêmico de Genuíno Bordignon, a expressão “Escola Cidadã” apareceu pela primeira vez na literatura pedagógica brasileira, no texto intitulado *A Escola Cidadã: uma utopia multiculturalista*, da Revista Educação Municipal (GADOTTI, 2006).

Não é irrelevante o fato de que também neste período, mais exatamente nos anos de 1989 a 1991, Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa⁵, filiada ao Partido dos Trabalhadores. Saviani alerta que, de fato, “em termos de conjuntura política, a referência principal [da tendência da educação popular] era dada pelo Partido dos Trabalhadores” (p. 413), que se tornara então o principal partido político de oposição no país. Este cargo político-governamental oportunizou experiências mais amplas entorno dos princípios freireanos de autonomia e gestão democrática (LIMA, 2002), difundindo no discurso oficial elementos teóricos componentes da Escola Cidadã. Gadotti (2006) cita também outras iniciativas, que datam da segunda metade dos anos de 1980 e início de 1990, que caminhavam neste mesmo sentido, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC) e o Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo.

5 A gestão de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo cobriu os anos de 1989 a 1992, mas Paulo Freire não permaneceu no cargo de Secretário da Educação durante todo este período, deixando suas funções em maio de 1991, substituído por Mário Sérgio Cortella. Os motivos pelos quais Freire deixou o gabinete da secretaria podem ser encontrados em seu discurso de despedida, denominado *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica* (FREIRE, 1991).

Foi mergulhado neste momento histórico que fundou-se o Instituto Paulo Freire, no ano de 1992, sediado na cidade de São Paulo. Era uma associação civil e sem fins lucrativos que constituiu uma rede internacional de pessoas e instituições, representado por um Conselho Internacional. Teve como patrono e fundador Paulo Freire e como diretor Moacir Gadotti, que ocupa esta posição até hoje (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d). É nesta instituição que se concentra grande parte do material teórico e das iniciativas práticas relacionadas ao Movimento da Escola Cidadã. Também foi neste período que Gadotti recebeu o título de Professor Titular em Organização do Trabalho na Escola, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que resultou na publicação, também em 1992, do livro *Escola Cidadã* (GADOTTI, 2006). Nesta obra foram consolidados os fundamentos e finalidades deste movimento, expressos por seu autor no chamado *Decálogo da Escola Cidadã*.

Diante da fundação do Instituto Paulo Freire e da sistematização teórica feita principalmente por Gadotti e Romão, entre outros colaboradores, pode-se dizer que a Escola Cidadã tornou-se a partir de então um movimento nacional organizado, com expressão em vários pontos do país durante toda a década de 1990. Gadotti (2006) aponta que a esta altura já existiam focos do projeto da Escola Cidadã e seus desdobramentos em vários estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Pará.

Porém, antes de se continuar a apresentação dos caminhos percorridos pela Escola Cidadã ao longo dos anos de 1990, é necessário mais uma vez explicitar as peculiaridades das políticas educacionais do país neste período e como elas influíram nos movimentos da educação popular.

Na transição dos anos de 1980 para 1990, o Estado brasileiro sofreu o processo mais acentuado de readequação aos desígnios do capitalismo internacional. As poucas conquistas dos movimentos educacionais mobilizados nos tempos de “abertura” foram aos poucos revertidas, especialmente durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, num amplo retrocesso histórico em termos das políticas e direitos sociais (MINTO, 2005). Saviani (2007a) analisa que durante o longo combate ao autoritarismo dos tempos de ditadura, criou-se certa “racionalidade democrática” que “acabou gerando dispersões e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas” (p. 177). Contudo, nos anos de 1990,

[...] a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a

tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional. (SAVIANI, 2007a, p. 177).

Para Saviani, esta readequação pode ser denominada “abordagem neoliberal das políticas públicas”, consumada na Reforma do Estado, que o subordinou às determinações da nova aliança entre a grande burguesia mundial. Como Minto (2005) deixa claro, qualquer avanço da Constituição Federal de 1988 “transforma-se em mera ficção e recorre-se ao uso de formas, não menos ditatoriais, de exercício do controle sobre o poder estatal” (p. 13). O dado histórico de que tamanho desmonte público tenha acontecido logo em seguida de um dos períodos de maior mobilização social do país gerou “um efeito dissipador das forças que lutaram pela democratização nas décadas anteriores”, pois no lugar da ditadura “não sobreveio a democracia, mas um regime que deu continuidade ao velho esquema elitista de dominação política” (MINTO, 2005, p. 13-14). Gohn (1992) concorda com esta avaliação e ilustra bem o processo no qual as expectativas de transformação daqueles que integravam os movimentos populares foram frustradas durante a década em questão.

Os anos 60 foram de sonhos e utopias, em torno de propostas de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Os anos 70 foram de lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente. Os anos 80 foram de negociações, alianças, pactos; construção de estratégias num longo processo de transição, que esperávamos que fosse na direção das idéias dos anos 60, sufocados e arduamente defendidos nos anos 70. Doce ilusão. O que temos pela frente para os anos 90? Nada animador. Os mitos, as referências, os sonhos e as ilusões parecem se desmoronar como ícones de areia na beira da praia [...]. (GOHN, 1992, p. 53-54).

O governo, evidentemente, não deixou de conclamar as idéias consensuais de democracia e cidadania, usando-as intencionalmente como sinônimo da livre atuação do mercado sobre a educação, considerado responsável pela inserção das pessoas no usufruto das conquistas sociais humanas. A redução de gastos públicos nesta área foi velada sob o discurso da má gestão dos recursos existentes e dos seus baixos resultados econômicos práticos. Daí nascem princípios caros à verborragia educacional contemporânea, como a “empregabilidade” e o “empreendedorismo” (remanescências claras da já mencionada teoria do capital humano). Por esse motivo, Saviani (2007b) considera que persistem as concepções pedagógicas produtivistas ao longo da década de 1990, mesmo que refuncionalizadas na forma do que chamou de neoprodutivismo. Para Minto (2005), a estratégia neoliberal é criar um consenso de que não há outro tipo de sociedade e de educação diferente da que defendem, fazendo

desaparecer a noção da educação como direito social. Inclusive a legislação produzida neste período evidencia este quadro. O caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, demonstra bem tal permeação. Ainda segundo Minto,

[...] Trata-se de uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momentos oportunos, fazendo jus ao princípio do Estado mínimo neoliberal [...]. (MINTO, 2005, p. 17).

No que se refere às idéias pedagógicas, Saviani (2007b) identifica nos anos de 1990 um refluxo de todas as pedagogias contra-hegemônicas, em função do aprofundamento dessas mesmas políticas neoliberais internacionais e suas intervenções diretas na educação.

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2007b, p. 426).

Um elemento que evidencia tal inflexão de idéias é a interferência internacional de organismos multilaterais na educação, não apenas no financiamento ou gestão, mas também e com igual importância na elaboração e proposição de concepções especificamente educacionais e pedagógicas. Um exemplo marcante é o chamado “Relatório Jacques Delors” e os seus pilares da educação, publicado em 1996 pela UNESCO. Ele foi o resultado do trabalho da Comissão Internacional Sobre a Educação, realizado entre 1993 e 1996, e publicado no Brasil em 1998, sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Este documento, conforme analisa Duarte (2006), foi redigido com a intenção de elaborar diretrizes pedagógicas para a educação mundial no século XXI, recebendo declarado apoio do Ministério da Educação brasileiro. Em seu conteúdo, o relatório não passa de mais “água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo” (p. 54), ou seja, é uma medida atrelada às demais de manutenção do atual modo de produção em tempos de crise estrutural. Se a economia, a política, a ciência devem seguir uma cartilha ao tom neoliberal, por que a educação não deveria fazer o mesmo?

Medidas como essa tem como pano de fundo um amplo conjunto de idéias e de produções intelectuais integrantes do chamado pós-modernismo, cujo nascedouro data da década de 1980, inicialmente na Europa e espalhando-se rapidamente por diversos setores da cultura mundial, inclusive nas ciências humanas. De acordo com Arce (2001), os pressupostos

pós-modernos do fim da razão, do sujeito, da história, do conhecimento objetivo e de todas as possibilidades de metanarrativas funcionam, em tempos de crise estrutural do capital, como arcabouço teórico convergente com o empenho neoliberal de reprodução do modo de produção capitalista. Isso porque, entre outros fatores, “os indivíduos passam a desenvolver, com a morte da razão, que o presente é contínuo, sem rupturas, sem lutas (...), levando a realidade à total fragmentação, impossível de ser apreendida em sua totalidade” (p. 256). Como consequência instala-se uma era de incertezas e supervalorização do que é particular, destruindo tudo que possa significar mobilização de resistência aos desmandos do capital.

Saviani (2007b) esclarece que, na dinâmica das idéias pedagógicas, é característico das pedagogias deste período tal clima cultural pós-moderno. Segundo este autor, entram em ação os jogos de linguagem no lugar das metanarrativas, defendendo que a legitimidade do ensino “só pode ocorrer pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar” (p. 425). Saviani sistematiza as concepções pedagógicas erguidas sobre estes princípios da seguinte forma: como suas bases econômico-pedagógicas figuram o neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”; como suas bases didático-pedagógicas encontram-se as pedagogias do “aprender a aprender” ou o neo-escolanovismo; como suas bases psicopedagógicas despontam o neoconstrutivismo e a “pedagogia das competências”; e como suas bases pedagógico-administrativas estão o neotecnicismo, a “qualidade total” e a “pedagogia corporativa”. Duarte (2006) resume bem a situação afirmando que o lema do “aprender a aprender” e todo o universo teórico que lhe diz respeito, como a essência do esvaziamento dos conteúdos humano-genéricos do trabalho educativo escolar, “é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (p. 9).

Sem risco de apressadas conclusões, pode-se afirmar que a Escola Cidadã propõe-se a lidar com todas estas demandas, já que não está e nem poderia estar alheia a este contexto. Um sinal disso, como já mencionado, é a contemporaneidade do fenômeno cultural pós-moderno com o surgimento da Escola Cidadã nos anos de 1980, havendo clara influência daquele sobre este, conforme se demonstrará no capítulo segundo.

Saviani avalia que a Escola Cidadã se torna, nos anos de 1990, a remanescência de maior destaque entre as pedagogias da “educação popular” e da pedagogia da libertação.

[...] Provavelmente sua expressão mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire [...]. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade) [...]. (SAVIANI, 2007b, p. 421).

Ao contrário do que aconteceu com os movimentos sociais em geral nos anos de 1990, os autores da Escola Cidadã afirmam que esta, ao invés de refluir, só cresceu e se fortaleceu. Segundo Gadotti (2006), a aprovação da LDB/96 é sinal desse crescimento e avanço, pois em seu texto foram incluídos elementos que vêm apoiar o Movimento da Escola Cidadã, especialmente o princípio da autonomia escolar. Um exemplo dado por este autor é o artigo 15, citado no livro *Escola Cidadã*⁶, que assegura às unidades escolares públicas de educação básica “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1996).

Ainda na década em questão foram tomadas outras medidas importantes para a consolidação da Escola Cidadã. No ano de 1997, o IPF realizou o *Programa Construindo a Escola Cidadã: Projeto Político-Pedagógico* (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d; GADOTTI, ROMÃO, 2001a), no qual foram elaborados sete programas televisivos integrantes da série *Um Salto para o Futuro*, transmitidos pela TVE-Rio de Janeiro⁷. Com a participação de Gaudêncio Frigotto como mediador das discussões, foi a partir da reunião dos debates e textos destes programas que se editou o primeiro volume da coleção Guia da Escola Cidadã, intitulado *Autonomia da Escola: princípios e propostas*, organizado por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão. O volume trazia capítulos destes autores e de outros importantes colaboradores, como é o caso de Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha, todos membros do Colegiado da Sede Central do IPF (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d). Este primeiro título é bastante amplo e trata de vários temas que posteriormente tiveram edições próprias. Publicações posteriores da série ocorreram com frequência desde então, sejam em volumes inéditos ou em novas edições de volumes já lançados e rapidamente esgotados. Os livros desta coleção, publicados pela Editora Cortez em parceria com o IPF, são considerados por seus autores uma amostra bastante completa do que é o Movimento da Escola Cidadã e por isso foram as fontes de pesquisa neste estudo para a identificação do conceito de educação escolar.

A abrangência do renome político-pedagógico da Escola Cidadã é bastante grande. Em 1998 foi realizado o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, onde organizou-se o novo Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire, composto atualmente

6 No momento desta referência à LDB, em 1992, feita quando o projeto de lei ainda estava em debate e tramitação para aprovação, Gadotti menciona o artigo 22, que na época trazia o mesmo texto que na versão final tornou-se o artigo 15.

7 Ainda em maio de 1997, pouco depois da realização do Programa Construindo a Escola Cidadã, faleceu Paulo Freire, que, portanto, não teve a chance de publicar um texto próprio exclusivo para a série Guia da Escola Cidadã.

por 65 membros de 24 países das mais diversas parte do mundo, renovado a cada novo encontro internacional promovido pelo instituto (INSTITUTO PAULO FREIRE, s/d). Outro dado que demonstra tal abrangência é o envolvimento, a partir do ano 2000, do IPF e do Movimento da Escola Cidadã com outras organizações nacionais e internacionais para a concretização do Fórum Social Mundial (FSM) e do Fórum Mundial de Educação (FME). É relevante o fato de que na segunda edição do FME realizada em 2003, em Porto Alegre, o documento final do evento incluía a Escola Cidadã como um de seus princípios fundamentais, considerada uma utopia a ser buscada pelos movimentos educacionais mundiais em todos os seus âmbitos. No FME realizado na cidade de São Paulo, em abril de 2004, a Escola Cidadã já era consagrada como uma das mais importantes temáticas daquele evento, inclusive subscrevendo o título do encontro: Educação Cidadã para uma Cidade Educadora (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Enfim, o dado significativo para a pesquisa é que a relação entre o IPF e o Movimento da Escola Cidadã com os FSM e os FME não foi acidental, mas sim uma convergência de pressupostos e projetos de sociedade, o que dá mais elementos para compreender sua repercussão hoje. Como explicita o próprio Gadotti:

[...] o Fórum Mundial de Educação e o Movimento da Escola Cidadã representam uma força real de resistência às ameaças das políticas neoliberais na região e, ao mesmo tempo, uma esperança de construção da educação necessária para um “outro mundo possível”. (GADOTTI, 2006, p. 112).

Na 11ª edição revista e ampliada do livro *Escola Cidadã*, publicada em 2006, Gadotti faz um relato e balanço do Movimento da Escola Cidadã. Nele comemora os 15 anos deste projeto, seus inúmeros avanços e desafios por vir. Como marco deste momento, o autor apresenta o *Novo Decálogo da Escola Cidadã*, atualizando o decálogo anterior frente aos mais recentes passos da política neoliberal e ao clima pós-moderno, assim como às mudanças no cenário político-partidário brasileiro. Os princípios contidos no decálogo, assim como nos demais textos do Guia da Escola Cidadã não foram sistematizados e analisados nos capítulos seguintes em todas as suas possibilidades, mas apenas naquilo que concerne ao objetivo deste trabalho, qual seja, o conceito de educação escolar. Evidentemente não é redundante ressaltar que existem muitas outras dimensões relevantes nos conteúdos do Guia e que merecerão atenção em futuras pesquisas.

Este capítulo objetivou apresentar os aspectos históricos que formam o contexto passado e presente do Movimento da Escola Cidadã, mapeando as conjunturas, teorias, recursos, interesses, personagens, mobilizações e instituições que o concebeu e efetivou.

Espera-se que tenha ficado explícito ao longo do capítulo que há uma relação de proximidade entre a consolidação deste movimento político-pedagógico durante os anos de 1990 e os fatos nacionais e internacionais que marcaram cada um dos períodos apresentados. Como aponta Minto (2005), os acontecimentos educacionais respondem a “um processo histórico de caráter estrutural, que obedece às necessidades do desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista” (p. 22). Tais vinculações não serão exploradas aqui em todas as suas possibilidades, contudo espera-se fazê-lo acerca da questão da educação escolar, sem jamais perder de vista que debate teórico algum terá sentido fora das circunstâncias concretas que lhe servem de chão.

Assim sendo, dentro deste objetivo específico, algumas questões tornam-se pertinentes ao trabalho de pesquisa. Diante destes dados históricos acerca da gênese, desenvolvimento e consolidação da Escola Cidadã, cabe perguntar: de que forma a concepção de educação escolar presente no Guia da Escola Cidadã expressa os embates aqui apresentados e os percalços dos ideários pedagógicos da segunda metade do século XX no Brasil? Como está definido nele a educação e o que diz acerca do papel da educação escolar? Os conteúdos escolares ocupam que posição em seu discurso? Em que medida se apóia ou não no quadro teórico neoliberal da educação? Da mesma forma, em que medida se apóia ou não no clima cultural pós-moderno? Enfim, qual seria a posição da concepção pedagógica da Escola Cidadã dentro do debate sobre a educação escolar em tempos de crise estrutural?

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A ESCOLA CIDADÃ

Após conhecer a história da Escola Cidadã e alguns de seus contextos e filiações político-educacionais, chega-se à problemática própria desta pesquisa: a educação escolar. Este capítulo tem por objetivo apresentar a concepção de educação escolar defendida pela Escola Cidadã, com base nos conteúdos do Guia da Escola Cidadã. Procura-se sistematizar o que é a educação escolar para o movimento e qual o seu papel na sociedade. Antes, porém, discorre-se sobre alguns de seus aspectos teóricos gerais, suas concepções de ciência, educação, conhecimento, pedagogia, escola, professor e aluno, com a finalidade de esclarecer posições mais amplas que permeiam e compõem aquilo que é específico ao tema da educação escolar. Ao longo deste percurso teórico, busca-se sinalizar as possíveis articulações destas posturas com o universo ideológico marcado pelo capitalismo no início do século XXI, como apresentado no capítulo anterior, e levantam-se algumas questões acerca desta teoria em relação ao debate sobre educação escolar no momento histórico em que está inserida.

O conteúdo deste trecho da pesquisa diz respeito exclusivamente aos argumentos dos próprios autores do Guia da Escola Cidadã, criando condições para os questionamentos subsequentes. O uso frequente e até repetitivo de exemplos ao longo do texto tem o propósito de trazer uma amostra expressiva do discurso destes autores sobre o tema. Isso em nenhuma medida significa que o enfoque aqui explorado seja o único relevante ou mesmo que não se desdobre e associe-se sob a forma de outros temas, que certamente devam ser objeto de estudos futuros. Além disso, conforme se demonstrou no primeiro capítulo, é preciso ter claro que apesar da representatividade desta coleção de livros, o Movimento da Escola Cidadã certamente lhe é mais abrangente, já que não se restringe a estas produções teóricas. Portanto, quaisquer sínteses apontadas aqui se referem ao Guia da Escola Cidadã e possíveis generalizações devem ser feitas tomando-se este cuidado. Uma avaliação consistente da forma que se efetiva a Escola Cidadã no cotidiano de educadores e instituições por todo o país em comparação com os dizeres do Guia demandaria novos estudos.

Por fim, é necessário alertar que nem todos os volumes da coleção compõem o texto que segue. Os livros utilizados são: *Autonomia da escola: princípios e propostas* (GADOTTI; ROMÃO, 2001a), *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (ROMÃO, 2003), *Ecopedagogia e cidadania planetária* (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002), *Organização escolar e*

democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública (LIMA, 2002), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (GADOTTI; ROMÃO, 2005), *Saber pensar* (DEMO, 2005) e *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã* (MUÑOZ, 2004). Além desses, inclui-se o livro *Escola Cidadã* (GADOTTI, 2006), da coleção *Questões de Nosso Tempo*, onde estão reunidos, conforme o já apontado, importantes princípios do movimento. Alguns livros que também integram o Guia não foram analisados, são esses: *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico* (PADILHA, 2001), *Aceita um conselho?: como organizar o colegiado escolar* (ANTUNES, 2002), *Carta da terra: reflexão pela ação* (FERRERO; HOLLAND, 2004) e *Educação em rede: uma visão emancipatória* (GOMEZ, 2004).

1. A ESCOLA CIDADÃ

A definição de Escola Cidadã está enunciada em praticamente todos os livros analisados, tanto de forma ampla e explícita, quanto na forma de pressuposto para a caracterização de posições e temas particularizados. Seus propositores têm a constante preocupação em apresentá-la como um movimento educacional abrangente, que abarca entre suas finalidades questões não apenas pedagógico-didáticas, mas também filosóficas, epistemológicas, éticas, políticas, econômicas, legislativas e administrativas.

Na caracterização geral do movimento, os autores buscam partir da importância da escola como instituição com finalidade social imprescindível. Gadotti (2006) diz que tal finalidade é a de “contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização para a defesa de direitos e a conquista de novos” (p. 74, grifo do autor). Independente da especificidade de cada livro, o princípio que dá unidade e sentido ao movimento como um todo é a cidadania. A educação na concepção da Escola Cidadã, em sentido amplo, orienta-se para e pela cidadania, ou seja, esta é tanto seu objetivo maior, quanto o meio através do qual traça seu curso. Isto está explícito na citação que segue.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores

também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE apud GADOTTI, 2006, p. 68-69).

As condições necessárias a esta nova cidadania, que a escola deve fazer aprofundar e disseminar ao lado de “quem está nela e quem vem a ela”, reside na formação do sujeito social ativo, que tem plena consciência de seus direitos e deveres e que em relação a estes é, coletivamente, capaz de posicionamento e organização. Isto deve torná-lo alguém que luta para a defesa daquilo que já foi conquistado como direito e também alguém que cria novas possibilidades de atuação em prol dos interesses democráticos e da justiça social para todos. Esta consciência e postura ativa diante dos outros e do mundo seria em última análise expressão de liberdade e identidade, que se radicaliza na mesma medida em que se radicalizam a cidadania e a democracia, nas suas mais diversas dimensões. Como visto no primeiro capítulo, esta é justamente a dinâmica que defende a teoria freireana, em prol de uma educação que oportunize a mudança da sociedade, partindo de uma consciência transitivo-ingênua em direção à consciência transitivo-crítica. Este aspecto essencial da Escola Cidadã, assim como outros ao longo desta exposição, demonstra sua explícita fundamentação em relação ao freireanismo.

É evidente ao Movimento da Escola Cidadã que a instituição escolar é seu foco fundamental de ação. Contudo, não se limita a ela. Gadotti e Romão (GADOTTI; ROMÃO, 2001b) afirmam que “Não se pode fazer uma mudança profunda do sistema de ensino sem um projeto social” (p. 46). Tal projeto tem por base justamente a ampliação da democracia e da cidadania, através das quais ambos, sistema de ensino e sociedade, transformar-se-ão. Esta postura pode ser ilustrada neste item do *Novo Decálogo da Escola Cidadã*:

[...] **Redes e movimentos.** A escola pública não pode mudar sozinha. A escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e municipal – buscando a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se auto-reproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança. (GADOTTI, 2006, p. 92, grifo do autor).

A “construção democrática radical” é o projeto social deste movimento e deve guiar tudo o que acontece na escola e em todas as demais instâncias da vida do indivíduo em relação com o coletivo. Esta radicalização é a “alternativa pós-capitalista” à sociedade desumana de hoje e o empenho ao seu favor encontra um profícuo espaço de concretização na

escola pública, tida como uma enorme “rede de colaboração solidária”. Esta trama vai além dos limites nacionais e deve estender-se ao globo. Em entrevista publicada no Guia da Escola Cidadã, Torres (2005) esclarece que tal postura da Escola Cidadã corrobora uma conjuntura política mundial bastante clara atualmente, que pode ser enunciada da seguinte forma: “pensar globalmente, atuar localmente” (p. 26). Isto daria coesão às diversas áreas do saber e aos diversos campos de luta política, em prol de uma cidadania planetária, gerada na intervenção de cada região, cidade, instituição, comunidade e, no limite, de cada sujeito. Todas estas iniciativas somar-se-ão, uma vez que, para além de seus propósitos particulares, há também nessas ações um pensamento em sintonia com a almejada cidadania e democracia popular global.

Conforme exposto, na história das idéias e dos movimentos educacionais no país, a Escola Cidadã é hoje a expressão mais sistematizada da vertente em prol da educação popular que se voltou ao ensino escolar. Em consonância com este dado, Gadotti (2006) diz que a consolidação da Escola Cidadã deve ocorrer pela união de dois movimentos populares, “o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular” (p. 54). Dentro desta proposta são arrolados os seguintes eixos norteadores: a integração entre educação e cultura, a integração entre escola e comunidade, a educação multicultural, a democratização, a inter e transdisciplinaridade e a formação permanente de educandos e educadores (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Gadotti considera que, por reunir todas estas características, a Escola Cidadã deve ser considerada um marco histórico de verdadeira renovação da educação no sentido da construção de um novo espaço público não estatal, “que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático” (GADOTTI, 2006, p. 74-75). Também no Novo Decálogo este aspecto da Escola Cidadã está presente.

[...] **Escola e Estado.** Não há uma mudança na escola sem uma concepção de Estado. É a própria escola que deve mudar, por dentro, a partir dela mesma. Mas ela, sozinha, não muda, sem uma concepção de Estado e de educação. Daí a necessidade de novas diretrizes de governo. Historicamente o Estado brasileiro tem sido monopólio das elites econômicas. A escola estatal não é necessariamente pública. Para ser pública ela precisa ser democrática, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os seus níveis de decisão e ação político-pedagógicas.

[...] **Escola e Sociedade.** Para mudar, a escola precisa apoiar-se na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não estatal [...]. Para mudar, não basta que a análise dos governantes e as soluções

apontadas estejam corretas. É preciso que elas sejam legitimadas pela discussão coletiva. Quem opera a mudança é o coletivo. (GADOTTI, 2006, p. 91-92, grifo do autor).

Para o movimento, portanto, é necessário combater a compreensão equivocada que iguala imediatamente estatal e público. Estatal é o que pertence e é responsabilidade do Estado. Contudo, só porque uma instituição é estatal não significa que o projeto democrático radical está em curso. Como o Estado brasileiro historicamente foi palco de articulação dos interesses da elite, muitas vezes o estatal afastou-se do público, justamente por não ser democrático em seu conjunto. Daí a necessidade de uma “esfera pública de decisão não estatal”, que defenda o coletivo popular e que inclusive leve os interesses deste aos diversos escalões do Estado. Mais uma vez, em virtude de seu papel como formadora dos cidadãos, a escola tem participação vital neste processo.

Tomando-se por base os eixos norteadores citados, outro aspecto geral importante da Escola Cidadã é o objetivo de construir um saber orgânico e socialmente significativo para e pelas classes populares, alcançado através da leitura das determinações concretas da própria realidade (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Isso significa que o saber deve basear-se no senso comum, na cultura, na vida, nos valores daqueles que compõem a escola, para não menosprezar ou sufocar a chamada cultura primeira do aluno (GADOTTI; ROMÃO, 2001, 2005; ROMÃO, 2003). A citação de Gadotti, mesmo referente ao tema específico da educação de jovens e adultos, exemplifica bem este pressuposto do movimento.

Não se trata de negar o acesso à **cultura geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem de ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo. (GADOTTI, 2005a, p. 33-34, grifo do autor).

Aqui estão claros elementos de dois eixos norteadores da Escola Cidadã: a integração entre educação e cultura e a educação multicultural. Respeitar a “cultura primeira do aluno” seria característica da democratização radical da sociedade e da escola, manifesta pela incorporação da diversidade da cultura local à “cultura geral elaborada”. Isto colocaria o foco

do trabalho educativo numa “filosofia do diálogo”, expressa pelo multiculturalismo e pluralismo necessários “num mundo cada vez mais interdependente”.

Por isso o envolvimento da comunidade na vida escolar é imprescindível. A escola deve conhecer a fundo as peculiaridades étnicas, sociais e culturais de suas localidades, para que se torne mais apta a dar respostas concretas aos problemas concretos de suas comunidades. Como desdobramento desta preocupação, outro elemento geral do movimento é a noção de Cidade Educadora. Muñoz (2004) esclarece que esta será uma nova cidade, onde são criadas possibilidades de convivência humanizadora para todos os cidadãos e onde educar não será exclusividade da escola, mas incorporar-se-á às tarefas permanentes da comunidade como um todo. Gadotti assim explica o que é a Cidade Educadora.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente” [...]. Mas, a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e todas – crianças, jovens, adultos, idosos [...]. Na cidade que educa todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. [...] A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. (GADOTTI, 2006, p. 96-98).

O autor conclui dizendo da relação intrínseca entre Cidade Educadora e Escola Cidadã.

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar em Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora [...]. (GADOTTI, 2006, p. 99).

Os seguintes eixos norteadores: a integração entre escola e comunidade e a democratização estão aqui contemplados. Uma vez que a cidade torna-se “intencionalmente educadora”, através da apropriação pela população do lugar onde vivem, criam-se as condições para que todos os seus habitantes desfrutem “das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento”. Mais uma vez, é na integração entre escola e cidade que o projeto social de democratização radical é possível.

Por fim, outro elemento geral da Escola Cidadã é a necessidade da educação estar atenta às questões do mundo do trabalho. Gadotti (2006) é um dos que debate com clareza esse ponto, afirmando que a cidadania deve ser capaz de “governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado” (p. 90), o que tornaria possível a sustentabilidade e a justiça social, como alternativa viável contra os desmandos do capitalismo neoliberal. Romão (ROMÃO, 2003, 2005b) vai além e afirma que estamos num momento histórico muito singular, em que há uma rara coincidência entre os interesses do capital e do trabalho a favor de uma educação básica flexível e de qualidade. As duas citações seguintes esclarecem a argumentação deste autor.

Há um reconhecimento progressivo do valor da educação básica, não mais apenas como fator de erudição e ilustração – pálido verniz que encobre o vazio do fundo –, mas como instrumento político-sócio-tecnológico-cultural estratégico. Pela primeira vez na História, diz-se até que os interesses do capital e os do trabalho estão coincidindo neste particular: o sistema econômico tem cobrado educação básica de qualidade, por necessitar mais de flexibilidade no comportamento produtivo do trabalhador do que de adestramentos especializados para a linha de montagem. (ROMÃO, 2003, p. 18).

Tem havido uma feliz coincidência entre os interesses da classe trabalhadora e os da classe empregadora quanto à escolarização: educação geral para todos. É evidente que o empresariado não se converteu de uma hora para a outra às bandeiras secularmente defendidas por seus opositores. As modificações aceleradas no sistema produtivo [...] estão a exigir novo tipo de “treinamento” dos trabalhadores. Eles necessitarão, cada vez mais, flexibilidade no comportamento produtivo, capacidade de aprender a aprender, comunicabilidade. É claro também que circunscrever as finalidades da educação básica de trabalhadores aos reclamos do sistema produtivo significa restringi-la e empobrecê-la. [...] Os interesses últimos dos trabalhadores não estão objetivados apenas no caráter “adestrativo” e instrumentalizador que a educação geral possa ter, mas nas perspectivas que ela abre para a visão de mundo crítica. Esta possibilidade é uma das contradições a que os detentores do capital têm de incorrer, se quiserem manter a acumulação e expandi-la [...]. (ROMÃO, 2005b, p. 55-56).

Demo também defende esta concepção.

É irônico e no fundo ridículo que as inovações nos sejam trazidas pelo mercado, que, finalmente, também descobriu que é fundamental, na vida, manejar conhecimento com autonomia. [...] Trata-se, em primeiro lugar, de gestar aquela cidadania que sabe manejar conhecimento com qualidade formal e política, diferente, por isso, de outras cidadanias que a sociedade propicia e motiva. [...] Saber pesquisar deve ajudar também a inserir-se no mercado, mas sobretudo a saber confrontar-se com ele, para que o bem comum seja referência principal. (DEMO, 2005, p. 96-97).

Estes excertos indicam que na visão dos autores do Guia os empregadores, inseridos na dinâmica sempre contraditória das relações sociais, devem qualificar os trabalhadores visando à ampliação da produção, da empregabilidade e da capacidade competitiva dos seus empregados, se quiserem manter as exigências expansionistas do capital. Porém, dialeticamente, esta necessidade (de uma “educação básica de qualidade”) interna ao mercado contemporâneo acaba por criar também as possibilidades de oposição ao que há de desumanizador nele, já que abre aos trabalhadores “a visão de mundo crítica”, rumo à educação para a emancipação e “para que o bem comum seja referência principal”. Apesar do tema da educação para o mundo do trabalho diferir da questão propriamente pedagógica da concepção de educação escolar da Escola Cidadã, este dado é importante porque dá base material ao ideário deste movimento.

São muitos os desdobramentos destes aspectos gerais da Escola Cidadã, dependendo da abordagem que se quer dar ao estudo. Deste universo de possibilidades presente nos livros analisados, faz-se a seguir um recorte e sistematização dos temas mais próximos à questão da educação escolar, inicialmente por aquilo que lhe serve de fundamento. Isso não significa que as demais dimensões dos debates promovidos pela Escola Cidadã (como a política, legislação, economia, gestão, entre outras) sejam desvinculadas destas questões diretamente relacionadas à teoria da educação. Em suma, o empenho consiste em fazer o recorte de pesquisa, sem perder de vista que ele integra o conjunto da obra do Guia da Escola Cidadã.

2. A EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA CIDADÃ

No bojo destas posições, também é interesse da Escola Cidadã tratar em seus textos da teoria da educação em específico, na tentativa bastante clara de discutir e propor uma pedagogia e uma didática coerentes com o movimento em sua totalidade, que garanta a educação para e pela cidadania. Numa linha expositiva, discorre-se a seguir sobre esse assunto a partir de suas concepções mais fundamentais de ciência e educação, para se chegar às proposições articuladas de conhecimento escolar, pedagogia, escola, professor e aluno.

2.1. Ciência e educação

Demo (2005) é quem mais trata dos aspectos epistemológicos da ciência no Guia da Escola Cidadã, dando enfoque à questão dos limites do conhecimento objetivo. A ciência positivista, como um sustentáculo da ideologia dominante, precisa ser desmascarada em prol da criação de uma nova ciência complexa. Esta seria “uma valiosa contribuição à compreensão do projeto da Escola Cidadã, que vem se constituindo numa alternativa ao projeto pedagógico neoliberal” (p. 14). Embasado na concepção pós-moderna de conhecimento, este autor defende que “A convicção, de certa maneira, desapareceu” (p. 81) e, no século XX ocidental, a verdade foi exumada no “cemitério da certeza”, criando uma civilização que nega a legitimidade das metanarrativas, próprias da ciência moderna. “Temos que conviver com certo relativismo, sem perder de vista o que temos de universalmente comum e o que temos de particular” (p. 81). A partir de tais pressupostos, a ciência é pura interpretação e pode ser sucintamente definida como “arte de argumentar”.

A arte mais refinada da ciência é saber argumentar, utilizando para tanto, todas as instrumentações metodologicamente consideradas válidas. Como nenhuma fundamentação toca o fundo da questão, seja por conta da circularidade hermenêutica, ou porque o intento científico é metodologicamente circunscrito àquilo que pode captar na realidade, ou porque a lógica implica universais assumidos e não comprováveis pela própria lógica, ou porque a realidade é sempre maior e mais complexa que qualquer teoria, argumentar torna-se tanto mais necessário [...]. (DEMO, 2005, p. 107).

Segundo Demo (2005), por todos estes motivos, uma teoria não é capaz de representar diretamente a realidade, “mas a reconstrói de acordo com certa expectativa” (p. 39). Estudar qualquer realidade é nada mais do que interpretá-la, mesmo que ela exista independente do homem. É apenas pela via da argumentação que tal expectativa se torna pública e pode vir a ganhar status científico diante de determinado grupo social. Esta ciência, consciente da inexistência do fundamento absoluto, não busca em suas análises ir do complexo ao simples, mas ir do complexo ao menos complexo. A razão para isso é que “somos sujeitos, não objetos; entidades subjetivas, hermenêuticas” (p. 37), que fazem sempre uma apreensão particular do mundo. Quanto mais aberta for a ciência e quanto mais francamente o seu método encarar estas condições, tanto maior será sua qualidade.

[...] Torna-se fundamental superar a ansiedade cartesiana de certeza final, provocada pela obsessão por fundamento absoluto. Esta falta de fundamento é a própria condição para o mundo ricamente tecido e independente da experiência humana. A aprendizagem, embora dependa de substratos físicos estruturados, caracteriza-se pelo processo de contínua inovação, maleável

por natureza, flexível e dinâmico. Realiza a qualidade impressionante de saltar de estruturas físicas para outras de estilo não físico, como é o pensamento, obtendo de componentes simples resultados complexos através de processos auto-organizativos que não se esgotam na mera circularidade repetitiva [...]. (DEMO, 2005, p. 50).

Sobre este tema, Romão (2003) destaca a necessidade de se compreender a interpenetração entre objetividade e subjetividade na avaliação de qualquer atividade humana, já que estas dimensões “estarão sempre presentes e imbricadas nas relações pedagógicas” (p. 70). O pensamento lógico certamente é necessário ao saber científico, contudo Demo (2005) afirma que é possível constatar que nem só com lógica se produz conhecimento, mas também a partir de elementos subjetivo-volitivos. É preciso acima de tudo atentar-se para a experiência, a vivência, a sensibilidade. Esta concepção dos limites intrínsecos à lógica fica clara nas citações seguintes.

O mal da lógica é que quer ser fatalmente necessária. Torna-se facilmente impositiva. Desconhece que na realidade e na vida as coisas não são preto/branco, mas sobretudo cinzentas [...]. (DEMO, 2005, p. 28).

[...] A lógica tende a ser binária, ou/ou. Com isso torna as coisas claras, mas também irreais. Por isso, toda idéia totalmente clara tende a ser vazia. Idéia boa sempre é um pouco torta, mal acabada, um tanto aérea, e aí permite aprender, mudar, saltar. Nem por isso idéia confusa é preferível à idéia lógica, mas é fácil mostrar que as pessoas mais criativas são mais confusas, no bom sentido. (DEMO, 2005, p. 29).

A realidade complexa, onde nada é meramente preto e branco, necessita desta ciência que vai se preocupar em encontrar as muitas gradações de cinza. Através da argumentação refinada, que usa dos meios considerados válidos pelo grupo, a ciência supera a lógica “fatalmente impositiva” e “binária”, tornando-se “instrumento de captação da realidade, e não a realidade como tal” (DEMO, 2005, p. 37). Para tanto, Demo coloca ênfase na necessidade de se constituir o sujeito capaz de lidar com esta realidade complexa, que saiba pensar e agir de acordo com a rica dinâmica entre objetividade e subjetividade. Trata-se de constituir o sujeito que acima de tudo deve “saber pensar”.

[Saber pensar] É saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências, perceber a greta das coisas, inferir texto inteiro de simples palavra, porque, a bom entendedor, uma palavra basta. [...] Quem sabe pensar não capta só o que é semelhante [...]. Sabe olhar por trás, fazer o caminho inverso, desfazer a

trama, ler o problema. Surpreende a luz escondida na sombra. Deduz da falta a presença de alguém. (DEMO, 2005, p. 17-18).

Em suma, de acordo com a crítica pós-moderna, uma ciência que “sabe pensar” assume que não produz certezas para todos e, em última análise, funda-se a si mesma, por meio da “construção jeitosa de discurso que, consciente de seus limites, busca convencer pela fundamentação aberta, submetendo a teoria ao questionamento alheio sem artimanhas” (DEMO, 2005, p. 40). Por isso Demo alerta para a ambigüidade do conhecimento, que pode ser arma perigosa de manipulação.

A ambigüidade do conhecimento é sua força e fraqueza. O “saber” do saber pensar pode tomar o rumo do “sabido” ou da “sabedoria”. A produção da ignorância também é “arte”, quando feita de toda fineza de procedimentos que a ciência faculta. Trata-se da racionalidade da irracionalidade, porque, assim como a falta de lógica é outra lógica, a irracionalidade tem sua racionalidade. Conhecimento não se opõe à ignorância, porque, em termos dialéticos, é apenas seu contrário. Contrário, em dialética, significa forma excludente de incluir. Faz parte intrínseca. Pois não há como iluminar sem produzir sombra. Manipular a consciência alheia ainda é o produto mais sofisticado e procurado do conhecimento. (DEMO, 2005, p. 153).

Reside aqui o papel fundamental da educação. Para a Escola Cidadã ela vincula-se à noção de ciência apresentada, visando à emancipação e não à manipulação. Para os autores do Guia, a educação deve ser entendida e efetivada para que não seja mais um produto “sofisticado e procurado do conhecimento”, que legitime e reproduza a desigualdade social sustentada por uma elite que se considera detentora do saber. Assim sendo, Gadotti (2006) afirma que educar significa potencializar concepções e habilidades, de tal forma que o educando possa buscar com autonomia as respostas para suas perguntas. “O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é auto-educação” (p. 13).

Demo (2005) também trata do tema e coloca-o da seguinte forma: “Saber aprender é *fazer-se* oportunidade, não só *fazer* oportunidade. [...] Aprender é antes de tudo repelir a reprodução” (p. 47, grifo do autor). A instrução que busca apenas transmitir, repassar e reproduzir conhecimentos está equivocada. Se a ciência é “construção jeitosa de discurso” aceito pelos adeptos daquele mesmo paradigma, então a educação seria necessariamente momento reconstrutivo do saber, em que toda atividade deve se submeter à motivação e à autonomia de quem aprende. Gadotti (2006) sintetiza: “não existe *a* educação. Existem *educações*” (p. 26, grifo do autor).

Para estes autores, portanto, “A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos” (GADOTTI, 2006, p. 93). Por ser um processo de descoberta coletiva, ela não enfatiza apenas a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; tão pouco apenas a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação cidadã deve inter-relacionar dialeticamente estes dois pólos, mediados pelo diálogo entre educando e educador (ROMÃO, 2003). Enfim, segundo Romão,

[...] uma concepção dialética de educação [...] parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos. (ROMÃO, 2003, p. 63-64).

Tal reflexão e intervenção “em benefício da maioria” só fariam sentido num contexto de autonomia das instituições e indivíduos envolvidos. Por esse motivo a questão da autonomia vem à tona como elemento fundamental. Gadotti (2001a) afirma que ela faz parte da própria natureza da educação e concepções pedagógicas que ignorarem isso a estão distorcendo. Uma escola autônoma é aquela que se caracteriza pela curiosidade e ousadia, com liberdade para “dialogar com todas as culturas e concepções de mundo” (p. 119). Ainda para este autor, a reivindicação dos movimentos educacionais por maior autonomia é expressão da crise paradigmática que atinge diretamente a escola, como desdobramento necessário de uma sociedade pós-moderna e pós-industrial, marcada pelo pluralismo político, pela emergência do poder local e pela multiculturalidade.

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela **globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura**, pelo **pluralismo político**, pela **emergência do poder local**. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela **participação e autonomia** contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A **multiculturalidade** é a marca mais significativa do nosso tempo. (GADOTTI, 2001b, p. 33, grifo do autor).

Mais uma vez é possível observar a presença dos eixos norteadores do Movimento da Escola Cidadã, citados anteriormente. Estes estão aqui indicados através de outro elemento integrante do que consideram a natureza da educação e que aparece com grande frequência no discurso dos autores do Guia: a dialética entre culturas. Opondo-se às posições que negam ou sufocam culturas locais, a dialética entre culturas defende que estas devem ser integradas ao

processo de desenvolvimento humano e social, através do diálogo “de uma cultura que se abre às demais” (GADOTTI, 2001a, p. 119). Para Gadotti (2001a), num futuro próximo será imprescindível uma educação para a diversidade, pois na sociedade multicultural se “deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo” (p. 117). Vive-se momento favorável para uma organização civil rumo à cidadania planetária (feita de cidadãos do mundo), numa síntese entre quantidade e qualidade em educação. Em uma palavra, na opinião destes dois autores, agora “é a **vez da sociedade**” (GADOTTI; ROMÃO, 2001b, p. 44, grifo do autor).

Todo este universo de concepções acerca da educação integra-se à política e à cidadania, no que Demo (2005) considera como “gestação da autonomia”.

Sendo central o saber pensar a *gestação da autonomia*, sobretudo solidária, cabe estabelecer brevemente sua relação com política social. Não se trata, pois, apenas de aprendizagem escolar, mas de aprendizagem para a vida. De certa maneira, o centro da cidadania é saber pensar. É claro que, para a cidadania, o aspecto associativo é preponderante, porque significa, em primeiro lugar, a capacidade coletivamente organizada de conquistar a autonomia. Saber pensar comparece como estratégia metodológica, habilidade de aprender, gestação da consciência crítica, e nisto faz parte do centro da cidadania. Pondo assim, também digo que saber pensar não pode resolver, por si só, os problemas sociais. Mas pode colocar as coisas em direções mais efetivas e traduzir para os excluídos oportunidades mais palpáveis. Retoma-se o papel fundamental da educação para a cidadania, acrescido pela orquestração da habilidade reconstrutiva com a habilidade política. (DEMO, 2005, p. 145, grifo do autor).

Isto aproxima de forma definitiva educação e política para a Escola Cidadã, conforme os apontamentos históricos do capítulo anterior. Lima (2002) é um dos autores do Guia que faz questão de destacar que esta posição do movimento remonta ao próprio Paulo Freire, como um dos princípios de sua pedagogia da libertação.

Freire não atribui apenas uma dimensão política a todas as actividades educativas, não se limita a identificar um elemento político no processo de ensino-aprendizagem, nem a conferir conotação política genérica à acção pedagógica. Para o autor, educação é política. (LIMA, 2002, p. 77, grifo do autor).

Também como elemento central desta concepção de educação destaca-se a atenção à cotidianidade, perfeitamente articulada às idéias de ensino reconstrutivo, de autonomia e de multiculturalismo. Bárcena (2002) é enfática ao afirmar que a essência do ato educativo é a dinâmica das lutas cotidianas, pois “a vida cotidiana é o lar do sentido” (p. 14). Com base

nesta idéia, Gadotti (2002) diz que educar é impregnar de sentido as práticas, que não são outras senão aquelas imersas no cotidiano de cada cultura, cada localidade, cada comunidade e de cada sujeito. Este contato faria com que a educação não se alijasse do bem estar tanto social quanto individual.

Romão (2005a) também trata do tema e explica que contribuir para a construção de uma sociedade melhor pressupõe que o sujeito esteja bem consigo mesmo e esta condição individual, por sua vez, só é possível se este mesmo sujeito “perceber a possibilidade concreta de alcançar o usufruto do mundo melhor, de cuja construção participa” (p. 65). Tal percepção se perde se a educação distanciar-se do cotidiano, sufocando também qualquer possibilidade emancipadora que possua. Muñoz (2004), segundo o mesmo referencial, propõe o que chamou de *Pedagogia da Vida Cotidiana*. Com ela este autor ilustra a importância e o papel do cotidiano na educação para a Escola Cidadã.

Vivemos, trabalhamos, convivemos, sentimos prazer e alegria, sofremos, duvidamos, acertamos... morremos na vida cotidiana.

A vida cotidiana é, dessa forma, o âmbito, o marco onde se desenvolve a globalidade de nossa vida. O espaço onde, movendo-nos, relacionando-nos, separando-nos... tentamos ou não dar sentido a nossa vida, à prática cotidiana pessoal, familiar e/ou profissional e a nossos diversos “cada dia”. (MUÑOZ, 2004, p. 48).

Em primeiro lugar, diria que, a partir desse enfoque, a cotidianidade demonstra ser a melhor mediação na hora de intervir educativa e socialmente. (MUÑOZ, 2004, p. 51).

É na cotidianidade que se desenvolve a globalidade da vida e, por esse motivo, permite perceber que a existência é um jogo sério de demanda-resposta e o cotidiano é “a melhor mediação” para a educação, pois dá objetividade, realismo e consistência ao processo (MUÑOZ, 2004). Como consequência destes aspectos essenciais, a educação deve opor-se a hierarquização de conhecimentos e de pessoas, fazendo com que todos sejam capazes de construir poder a partir deles mesmos e controlar suas próprias vidas (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002). Muñoz também ilustra esta posição ao tratar de uma “resposta-ação” educativa que recuperará o poder para a cidadania e abrirá as portas para “um outro mundo possível”.

Se, antes, não se produzir, ou não se provocar, uma resposta-ação social que o permita. Qual é a resposta social que, acredito, deva ser dada?

Fundamentalmente uma: uma resposta-ação de DEVOLUÇÃO do poder dos partidos políticos à cidadania de base.

E, paralelamente, dê-se ou não esta primeira, uma resposta, uma ação social, a partir da cidadania de base, de REIVINDICAÇÃO E RECUPERAÇÃO do poder perdido. (MUÑOZ, 2004, p. 39, grifo do autor).

Pela “redistribuição do processo decisório, dos bens materiais e culturais, enfim, pela universalização do poder e do produto social” (ROMÃO; PADILHA, 2001, p. 79), a cidadania encontra na educação seu lugar de realização e vice-versa, já que para o Movimento da Escola Cidadã educação é política. Diante do atual momento histórico, se a sociedade encarar a ciência e a educação com este espírito, a atual ordem opressora poderá transitar para uma nova ordem libertária, conforme defendia Freire em sua pedagogia. Na exemplificação das palavras de Gutiérrez e Prado:

Uma ordem estratificada, preestabelecida, linear, seqüencial e essencialmente hierárquica (masculina) e dominante deve dar lugar a outra ordem intrinsecamente flexível, progressiva, complexa, coordenada, interdependente, solidária, auto-regulada. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 47).

2.2. Pedagogia e conhecimento escolar

Com base nestes fundamentos educacionais, a Escola Cidadã faz considerações sobre uma pedagogia também cidadã, que concretize tais pressupostos no dia-a-dia das escolas. Para esta pedagogia existe também uma concepção específica de conhecimento escolar, apresentada a seguir.

Idéias escolanovistas e construtivistas vêm à cena em alguns textos do Guia da Escola Cidadã. Os autores em geral tratam estas duas vertentes pedagógicas com elogios, mas lhes atribuem problemas e limites. Gadotti (2006), por exemplo, reconhece o mérito da Escola Nova em dar destaque à questão da autonomia, porém diz que esta foi vista apenas como um aspecto da formação pessoal do aluno e não como uma questão de transformação social, o que lhe impôs um limite cabal.

Foi a Escola Nova que levou mais alto a bandeira da autonomia na escola, entendendo-a como livre organização dos estudantes, autogoverno. Muitas experiências pedagógicas foram feitas nesse sentido, e a literatura existente sobre esse assunto é abundante. Todavia, o movimento da Escola Nova, que introduziu os métodos ativos e livres na educação enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mudança social [...]. (GADOTTI, 2006, p. 16).

Demo (2005), por sua vez, diz que a literatura construtivista ignorou muitas vezes o fato de que a originalidade na produção de conhecimento é muito rara e que, para a maioria das pessoas, a possibilidade real de aprender reside em reconstruir individualmente o saber plural e não dogmático que já existe; por isso ele usa o termo “aprendizagem reconstrutiva” para designar a essência do trabalho pedagógico. Buscando demonstrar que Jean Piaget, chamado “pai do Construtivismo”, percebera o caráter reconstrutivo do aprender, Demo esclarece que este teórico da educação foi muitas vezes taxado equivocadamente de idealista ou de estruturalista.

A acalorada disputa em torno do que seria, afinal, aprender vai sendo resolvida a favor da postura reconstrutiva, retomando, pelo menos até certo ponto, o lançamento de Piaget, pai do “construtivismo” [...]. Polêmicas à parte, seu mérito foi divisar que a aprendizagem é, na essência, fenômeno construtivo, reconhecendo que é constituída por saltos não lineares, incorporando os estágios anteriores. Para evitar mal-entendidos, uso o conceito de “reconstrução”, indicando que aprendemos do que já tínhamos aprendido, conhecemos a partir do que já sabíamos, como todo processo hermeneuticamente plantado [...]. (DEMO, 2005, p. 48).

De uma forma ou de outra, os autores aqui analisados reconhecem que herdam questões fundamentais destas duas vertentes da história do pensamento pedagógico, mas afirmam que a releitura que fazem delas supera seus possíveis problemas e aborda a questão da pedagogia da autonomia sob sua forma mais relevante: a transformação da própria sociedade.

Dentre os elementos pedagógicos discutidos, sem dúvida o tema da aprendizagem ganha destaque. Gadotti (2002) afirma que no ato de aprender encontramos “o sentido ao caminhar, vivenciando o processo de abrir novos caminhos, e não apenas observando o caminho” (p. 24). Demo (2005) também trata longamente do tema, alertando para sua extrema importância no atual momento histórico: “Não percebemos ainda que, na sociedade do conhecimento, aprender vai se tornando direito humano fundamental, quase no mesmo nível que o direito à vida” (p. 89).

Gadotti e Romão (2001c) afirmam tal posição, dando destaque ao papel ativo de quem aprende.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. Para isso precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo

na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. (GADOTTI; ROMÃO, 2001c, p. 17).

Romão (2003) é um dos que mais detalha o princípio do percurso que deve trilhar este processo. Deixa claro que “os pontos de partida são diversos, mas os de chegada devem ser os mesmos” (p. 21), ou seja, é estratégia adequada de aprendizagem respeitar os traços culturais trazidos pelos alunos, mas isso não significa que estes não devam ter acesso aos serviços e produtos da cultura; esta postura é considerada como “princípio de democratização e de justiça distributiva” (p. 21). No entanto, este autor ressalva, sem preterir do momento necessário da internalização de conhecimentos via a observação repassada, que o contexto educacional básico para a autonomia emancipatória é o aprender a aprender. Dessa forma:

Boa escola não é a que ensina coisas, mas a que permite a superação da “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica” [...], enfim, uma escola que permite ao aluno aprender a aprender. (ROMÃO, 2003, p. 43-44).

É possível mais uma vez perceber a partir destes apontamentos que há na Escola Cidadã, conforme visto no primeiro capítulo, elementos relacionados ao que Saviani (2007b), Duarte (2006) e Arce (2001) categorizam como teorias pedagógicas imersas no clima cultural pós-moderno, especialmente sobre suas bases didático-pedagógicas, no caso do lema “aprender a aprender”, e suas bases psicopedagógicas, pela busca de uma revisão teórica neoconstrutivista.

Como sinalizado, os autores do Guia fundamentam com frequência sua concepção de aprendizagem na teoria do desenvolvimento de Piaget. Segundo Gadotti (2005a), tal teórico afirma ser “o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros” (p. 39). Em relação próxima com esta perspectiva, para Freire (apud LIMA, 2002), na relação educativa “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 90), pois ambos estão juntos construindo os saberes significativos e complexos que lhes permitirão “ler o mundo”, como quer a pedagogia da libertação apresentada no primeiro capítulo. Todos estes pressupostos pedagógicos não visam, no entendimento destes autores, um receituário de métodos e conteúdos a serem seguidos pelos educadores em suas escolas. Demo (2005) assim acentua:

Enfim, estou defendendo aqui apenas metodologia correta de aprendizagem, não modelo acabado ou único de ordenamento de partes ou fases, ou de conteúdos. Sequer existe aqui preocupação em coibir as aulas, que podem

continuar, desde que não atrapalhem a aprendizagem dos alunos. (DEMO, 2005, p. 105).

Em outras palavras, até mesmo a estrutura pedagógico-didática de aulas deve ser refeita, de tal forma que estas tenham a função exclusiva de promover a pesquisa e a elaboração própria, para se atingir a finalidade de reconstrução pessoal do conhecimento. Demo (2005) explica que a maior parte do tempo que hoje dedicamos à aula teria de ser remanejado, fazendo com que fosse “utilizada para atividades tipicamente reconstrutivas, nas quais, sob orientação do professor, os alunos constroem sua autonomia, manejam os métodos científicos e passam a lidar com conteúdos com criatividade” (p. 86). Esta aprendizagem reconstrutiva opõe-se ao princípio de transmissão e reprodução de conhecimento.

[...] É precisamente o contrário que sucede na aprendizagem reconstrutiva, que afirma aparecer nela saltos qualitativos, tipicamente criativos. Eis a diferença para com a instrução que busca apenas transmitir, repassar, reproduzir conhecimento. Mas está equivocada, porque farta pesquisa atual, sobretudo da biologia e da psicologia, mostra que todo ser vivo, quando capta a realidade, não a reflete mecanicamente ou a representa diretamente, mas a reconstrói. Não a “constrói”, porque a realidade fora de nós não depende de nós para existir. Mas a reconstrói, no sentido de que toda captação da realidade é feita por sujeito particular, de modo interpretativo. (DEMO, 2005, p. 32).

Assim é tratada a questão do conhecimento escolar. Gadotti (2006) afirma que ele é o “grande capital da humanidade” (p. 87), considerando-o básico para a sobrevivência e, por isso, não deveria de forma alguma ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Romão (2003) também destaca esta discussão e afirma que o conhecimento para a Escola Cidadã não é uma estrutura gnosiológica estática, mas “um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando” (p. 88); e que o “saber básico sistematizado tem sido considerado o ‘insumo’ mais relevante para a produtividade e a qualidade dos produtos e serviços gerados pelo sistema produtivo” (p. 17).

Esta concepção de conhecimento necessário ao trabalho educativo articula-se com a proposta pedagógica apresentada, já que, como coloca Freire (apud LIMA, 2002), a finalidade de ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas criar as condições de sua própria produção, fazendo da tarefa do educador-docente algo que vise “não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (p. 75), pois a cultura elaborada “não necessariamente representa algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos” (GADOTTI, 2001a, p. 123).

Romão (2005a), tratando da questão da formação do educador, diz que o saber sistematizado pode ser adquirido em cursos e treinamentos, mas a formação do sujeito vai além, construindo-se nas relações historicamente determinadas. Freire nesse sentido afirma:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2005, p. 16).

Para a Escola Cidadã, o papel e o poder do conhecimento são significativos para as classes populares, mas é preciso ter claro que “o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE apud LIMA, 2002, p. 35). Demo (2005) enfatiza este papel político-pedagógico do conhecimento conscientizador, esclarecendo que o sistema social explorador não teme indivíduos pobres com fome, pois é fácil tapar suas bocas com comida. Por outro lado, teme aqueles pobres que saibam pensar. Assim sendo, a verdadeira pobreza não se expressa através daquilo que se tem ou se deixa de ter, mas sim pela ignorância socialmente produzida e cultivada. Nas palavras deste autor:

[...] Ser pobre é menos não ter do que não ser. Passar fome é grande miséria, mas é miséria ainda maior não saber que, primeiro, fome é inventada e imposta, e, segundo, que para superar a fome não basta receber comida, mas é essencial ter condição de prover o próprio sustento. Com isto, passou-se a considerar *ignorância* como centro da pobreza: pobre é sobretudo quem não sabe ou é coibido de saber que é pobre. Não se permite que se constitua sujeito capaz de história própria. Assim, pobreza não implica apenas estar privado de bens materiais, mas sobretudo estar privado de construir suas próprias oportunidades. Quando se fala de ignorância, entretanto, não estamos indicando aquela que todo educador sabe que não existe, já que todo ser humano está hermenêutica e culturalmente plantado, desenvolve cultura própria, saberes compartilhados, mantém patrimônios históricos, identidades múltiplas, mas aquela historicamente produzida, cultivada e reproduzida. (DEMO, 2005, p. 146, grifo do autor).

Em suma, Gadotti, tratando do tema da alfabetização, sintetiza este papel do conhecimento na Escola Cidadã:

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, sustentamos nossos princípios político-pedagógicos [...], sintetizados numa **concepção libertadora de educação**, evidenciando o papel da educação na *construção* de um novo

projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. (GADOTTI, 2005b, p. 93, grifo do autor).

Se para a Escola Cidadã a educação “é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos” (GADOTTI, 2006, p. 93), então a escola “não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde conhecer e intervir no real se encontrem” (GADOTTI, 2001a, p. 120). A concepção sobre a escola, assim como sobre o professor e o aluno para este movimento estão desenvolvidas no item que segue.

2.3. Escola, professor e aluno

O papel da instituição escolar, no que se refere à sua postura pedagógica, de acordo com Gadotti (2006), é amar o conhecimento como espaço de realização humana, selecionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses, ser criativa e inventiva, ser provocadora de mensagens e não pura receptora. Esse mesmo autor afirma também que, ao contrário da escola enfadonha e fracassada na tarefa de despertar o desejo de aprender no aluno, a Escola Cidadã emancipadora já está sendo construída e não será abandonada por aqueles que sentem prazer em ali estar.

Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, “prazer em construir a cultura elaborada” [...]. Essa escola não será abandonada pelas crianças. Por que ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta. (GADOTTI, 2006, p. 64).

Para Gadotti (2006), é porque se passa tanto tempo da vida na escola que torná-la espaço de felicidade não seria apenas uma opção metodológica ou ideológica, é na verdade “uma obrigação essencial dela” (p. 90). Este seria mais um aspecto da autonomia escolar, que opõe-se a esquemas centralizadores, de doutrinas mecanicistas que acabam por extirpar sua capacidade de educar para a liberdade.

Os autores do Guia defendem que a luta pela autonomia não provocará a privatização, a pulverização do sistema escolar ou o afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, como, por exemplo, as críticas apontadas por Minto (2005) no capítulo primeiro,

sobre a descentralização do setor educacional e sua relação com as políticas neoliberais. Ao contrário, para estes autores tal movimento possibilitará a organização de colegiados locais democráticos, com plenos poderes deliberativos, criando condições para que a escola seja “espaço em que seus atores organizassem a reflexão e a instrumentalização para intervenção no sentido do interesse de todos” (GADOTTI; ROMÃO, 2001b, p. 49). Gadotti defende este posicionamento através da criação do que chama Sistema Único e Descentralizado de Ensino, como ilustram as citações.

[...] Para ser autônoma [a escola] não pode ser dependente de *órgãos intermediários* que elaboram políticas das quais ela é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou campus como as universidades. Portanto, todos nas escolas. (GADOTTI, 2006, p. 53, grifo do autor).

[...] Na prática [da organização escolar] predomina o ecletismo, o confronto entre uma *visão funcionalista* estática da educação e uma *visão dialética*, dinâmica, do sistema. Nesse confronto de concepções e práticas o sistema tende a uma síntese superadora, uma espécie de *sistema único e descentralizado* [...].

A descentralização é a tendência atual mais forte dos sistemas de ensino e as últimas reformas empreendidas por Estados e Municípios, inclusive pelo governo federal, parecem apontar para essa direção, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada no aparelho do Estado. Muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional. (GADOTTI, 2006, p. 58, grifo do autor).

Isso deve expressar-se em cada escola especialmente na construção do Projeto Político-Pedagógico. Em uma palavra, Gadotti e Romão (2001b) sintetizam: “é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa” (p. 47). A autonomia é, portanto, a chave que liga e torna exequível a consciência crítica e a atuação cidadã tanto para a instituição escolar, como para cada um daqueles que têm ligação com ela.

Não é apenas quando educadores falam ou escrevem que a escola está educando. Ela educa também na sua prática cotidiana, com base naquilo que reforça ou supera em relação as formas de agir e pensar daqueles que estão em contato maior ou menor com ela (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Por isso, a qualidade do ensino que oferece está diretamente relacionada, segundo Gadotti (2006), com os pequenos projetos realizados nas próprias unidades escolares, que são “muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que grandes projetos, mas anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas” (p. 63).

[...] A transformação da escola não se dá sem *conflitos*. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor. (GADOTTI, 2006, p. 54, grifo do autor).

Sobre isso, Demo (2005) completa:

[...] toda entidade educacional é, em primeiro lugar, local primoroso de aprendizagem reconstrutiva política. Frequentamo-las com o propósito declarado de aprender, sobretudo de aprender a aprender e sempre de modo permanente. (DEMO, 2005, p. 96).

Assim sendo, como definem Romão e Padilha (2001), a escola deve oferecer-se como espaço de reflexão sobre as determinações naturais e sócio-históricas, “no sentido de instrumentalizar os educandos com os aparatos gnoseológicos, políticos e éticos, para uma intervenção melhor qualificada naquelas determinações” (p. 78). Tal instrumentalização afetará os currículos destas escolas, que deverão tornar-se mais plurais e autônomos, através de medidas como: fortalecer currículos multiculturais; incluir nos currículos temas como direitos humanos, educação para a paz, educação ambiental, discriminação racial e cultura popular; e recuperar códigos lingüísticos próprios das comunidades de origem. As citações ilustram esta idéia.

Diante do problema do desinteresse de muitos de nossos alunos pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, costuma-se responder com métodos mais apropriados ou aumentando o tempo de frequência à escola. Mas há outras visões do problema que é a de adequar o tratamento dos conteúdos, problematizando-os e equacionando a relação entre transmissão da cultura e o itinerário educativo dos alunos. O currículo monocultural oficial representa, neste aspecto, um grande obstáculo a ser superado. Ao contrário, os resultados obtidos com currículos multiculturais, que levam em conta a cultura do aluno, são mais eficazes para despertar o interesse do aluno. (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 118).

[...] Numa sociedade de classes, toda comunidade ou camada social tem seus recursos, limites, formas e ritmos próprios de produção de bens para a satisfação de suas necessidades [...]. Como organização da reflexão sobre os sistemas produtivo, associativo e simbólico das comunidades a que se dirige, o currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses.” (ROMÃO, 2005b, p. 52).

Na Escola Cidadã, para Gadotti (2001a), da mesma forma que não há papel cristalizado para a escola, não há também papel cristalizado para o educador. Segundo ele, numa época como a nossa, de violência e agressividade, o professor não poderá mais se portar como o dono do saber. Deverá ser mais criativo e aprender com seus alunos e também com o mundo, atuará para “promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados” (p. 117). Sobre a caracterização daquilo que identifica professor e aluno, Romão assim esclarece:

Ambos, professor e aluno, trabalharão o tempo todo: o primeiro, como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo, como provocado, descobridor, co-sistematizador e co-avaliador/avaliado. (ROMÃO, 2005a, p. 75).

O professor é o mediador entre o aprendiz e o saber, entre o sujeito e o objeto do processo de apropriação do conhecimento. A formação pedagógica não é algo dado ao sujeito, ninguém nasce educador. Romão (2005a) é claro em afirmar que as pessoas tornam-se educadores ou deseducadores “no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e ‘práxis’” (p. 63). Os problemas do sistema escolar não estão ligados de forma isolada à incompetência pedagógica do educador, mas sim à falta de vontade política tanto de governantes como do próprio segmento profissional docente. Por isso, “a formação do educador depende muito mais de sua inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos currículos e de cursos” (p. 64). Lima (2002) expressa claramente esta questão.

Ensinar é, pois, necessariamente tomar decisões, seja individualmente, seja com outros profissionais, seja ainda com alunos e alunas, e portanto nunca acto puramente técnico, desligado da política e da ideologia. Isto significa que a competência profissional do professor, para além das ciências dos conteúdos a ensinar e das ciências que versam sobre os valores, os contextos e as condições desse ensino, bem como daquelas que orientam suas formas, métodos e técnicas de realização e de avaliação, há-de sempre ficar dependente também da capacidade de assunção de responsabilidades políticas e éticas, de escolher e de decisão que envolvem riscos [...]. (LIMA, 2002, p. 92).

Para Demo (2005), a diferença entre professor e aluno é apenas em experiência, reconhecimento e credenciamento, pois de fato ambos fazem a mesma coisa: aprender. Assim sendo, na concepção pedagógica da Escola Cidadã, o aluno pode ser compreendido como

alguém que aprende, mas apenas se ele se tornar sujeito de sua aprendizagem. “Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida” (GADOTTI; ROMÃO, 2001c, p. 17). Como dizem Romão e Padilha (2001), esta autonomia de participação do aluno na vida escolar é tão importante que “não são os alunos que devem adequar-se aos sistemas educacionais e às escolas, mas estes é que devem se adequar para prestar os serviços demandados” (p. 83). Segundo Romão, não se trata de abandonar os conteúdos e os objetivos da escola básica, fazendo dos planos de curso um discurso sobre ideologia e luta de classes. Numa concepção freireana significa

[...] levar em consideração, como elemento de entrada, o aluno, isto é, os códigos culturais e as necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico. E segundo lugar, implica na contextualização desses códigos, no conjunto mais amplo das relações sócio-culturais. (ROMÃO, 2005a, p. 68).

Portanto, para se ter uma Escola Cidadã com um aluno cidadão, na concepção de Romão (2003), é preciso substituir julgamentos de capacidades através da via exclusiva da quantidade de informações absorvidas e habilidades adestradas, tão pouco pela adequação a padrões socialmente sancionados e a despolitização das relações. No lugar disso, o autor afirma a necessidade de se fazer uma avaliação que “leve em consideração as competências atualizadas e potenciais, a partir de padrões democraticamente construídos” (p. 50). Por isso a dimensão política na relação com o aluno tem tanta importância. Enfim, Demo (2005) sintetiza bem a concepção do papel do aluno na Escola Cidadã:

Na prática, sabemos já: o aluno que aprende a pesquisar, aprende a aprender, e pode ter peso na sociedade futuramente; os outros ficarão à deriva, esperando oportunidade que eles mesmos não saberiam criar. (DEMO, 2005, p. 89).

3. ESCOLA CIDADÃ E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Retomando sinteticamente, para a Escola Cidadã a educação é a potencialização de concepções e habilidades de quem aprende, num empenho político, autônomo e reconstrutivo do saber geral, aliado à motivação pessoal e repleto da cotidianidade da cultura local; em suma, educação é auto-educação, nela aprende-se a aprender. A escola, por sua vez, é espaço público que deve criar as condições para esta tarefa, tanto objetivas quanto subjetivas,

contribuindo para o surgimento de uma cidadania e de um cidadão consciente, participante, democrático e cada vez mais livre. Estas posturas internas ao movimento educacional em questão integram-se ao processo de democratização de toda a sociedade, no sentido do combate ao neoliberalismo, com vistas à construção de um mundo complexo, flexível, plural, sustentável, igualitário, justo e cidadão. A instituição escolar, dessa forma, deve ser estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto à destinação (GADOTTI; ROMÃO, 2001; LIMA, 2002). Como consta no *Novo Decálogo da Escola Cidadã*:

[...] **Que escola?** A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, como escola para e pela cidadania, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. (GADOTTI, 2006, p. 91, grifo do autor).

Segundo este movimento, vive-se uma nova era para o homem e para o mundo, uma era da informação e do conhecimento, em que o “pensar globalmente, atuar localmente” trará à cidadania de base o poder que um dia lhe foi usurpado. A educação escolar neste contexto deve da mesma forma superar-se caso queira se manter como instituição imprescindível numa sociedade pós-industrial e pós-moderna. Isso também está explícito no Novo Decálogo.

[...] **Era da informação.** A escola precisa passar de uma concepção de educação como produção em série – seriação – e de repetição de saberes da sociedade industrial, da parcelarização do conhecimento, para uma concepção transdisciplinar da educação, da era da informação pós-industrial e da nova economia, onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, onde todos podem “dizer a sua palavra” (Freire). Na era da informação, a escola precisa deixar de ser lecionadora, para ser gestora do conhecimento. Só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimento. (GADOTTI, 2006, p. 92-93, grifo do autor).

Como resultado de todo este percurso, pode-se dizer que a educação escolar para a Escola Cidadã não é um ato de transmissão e assimilação de conhecimento, mas sim uma mediação no sentido da formação global dos alunos, em que aprendem a aprender, numa coincidência entre conhecer e intervir no real. Superam-se os limites restritos da sala de aula tradicional em favor de formas de agir e de pensar conscientes, organicamente articuladas com a comunidade, com a vida cotidiana e com os princípios democráticos. Só assim

educandos/educadores cumpririam o papel da educação escolar, qual seja: melhor qualificar as intervenções pessoais e coletivas sobre os aparatos gnoseológicos, políticos e éticos da sociedade de hoje, rumo à cidadania plena e planetária.

A guisa de conclusão, ao longo desta apresentação do ideário educacional da Escola Cidadã, explicitou-se algumas de suas relações com o cenário histórico do primeiro capítulo, em especial com a conjuntura nacional dos anos de 1980 em diante, período no qual surge e consolida-se o movimento estudado. Neste trabalho de pesquisa, que tem por problemática a educação escolar, torna-se essencial notar similaridades e determinâncias na Escola Cidadã do momento histórico que lhe serve de solo. Espera-se que tenham ficado acentuadas suas aproximações com o discurso cultural pós-moderno e com as concepções didático-pedagógicas do “aprender a aprender” e psicopedagógicas do neoconstrutivismo. A partir disso, algumas contradições surgem neste discurso e podem tornar-se objeto de análise crítica.

De fato, são muitas as possibilidades para a análise, tendo em vista a amplitude e diversidade de conceitos apresentados. Porém, seria extrapolar os limites de uma dissertação de mestrado tentar abranger todo este rico universo de pesquisa e, portanto, exige-se aqui um recorte que torne exequível a continuidade do estudo. Com este propósito, optou-se por focar o lema “aprender a aprender”, já que é considerado elemento pedagógico imprescindível à Escola Cidadã e está no centro do debate educacional contemporâneo.

Conforme visto, Duarte (2006) demonstra que tal lema integra o universo das pedagogias neoliberais. Contudo, é interessante notar que, para a Escola Cidadã, este mesmo princípio é usado como componente de seu discurso pedagógico declaradamente anti-neoliberal, em prol da escola popular, pública para todos. Esta contradição, em termos teórico-epistemológicos, pode ser formulada na seguinte questão: como entender a postura afirmativa da Escola Cidadã em prol do acesso ao conhecimento em relação à defesa que faz do “aprender a aprender” como essência e forma do ato educativo? Para o desdobramento desta pergunta ganha centralidade o tema da formação humana e da importância dos conteúdos humano-genéricos neste processo. Este é o assunto do terceiro capítulo, no qual espera-se trazer luz à questão, no sentido de atingir o objetivo de identificar as possíveis implicações da teoria da Escola Cidadã para o debate acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste terceiro e último capítulo busca-se analisar a contradição explicitada no final do capítulo anterior, com a finalidade de fazer avançar a compreensão acerca das reais implicações da concepção de educação escolar da Escola Cidadã; objetivo desta pesquisa. O lema “aprender a aprender” e sua relação com os conteúdos escolares ganha centralidade neste trecho do trabalho. Para esta tarefa lança-se mão do referencial teórico da filosofia marxista, da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, através das quais espera-se superar a imediaticidade do fenômeno aqui estudado. Como visto, diante da importância do lema “aprender a aprender” ao ideário educacional da Escola Cidadã, faz-se necessário retomar, mesmo que brevemente, a questão do que é a formação humana e seus aspectos fundamentais, para que se chegue à temática própria da educação e a especificidade da educação escolar. Só então fará sentido a posição dada aos conteúdos escolares pela pedagogia marxista e o confronto desta com a concepção da Escola Cidadã.

Com esta linha de análise almeja-se alcançar uma síntese que traga luz à pergunta enunciada no segundo capítulo. Assim sendo, inicia-se pela definição do que é o homem e pela questão do processo de humanização através da apropriação da cultura. Em seguida, identifica-se a centralidade da educação para a consumação deste processo e a caracterização da educação escolar como forma socialmente mais desenvolvida de transmissão sistemática da cultura humana. Explicita-se então a importância dos conteúdos, assinalando-os como patrimônio humano-genérico e distinguindo-os da esfera imediata e cotidiana da vida dos indivíduos. A partir disso, retorna-se ao mote deste capítulo e verifica-se de que maneira a educação escolar defendida pela Escola Cidadã, através do lema “aprender a aprender”, lida com estes aspectos que são essenciais à educação que vise à real emancipação humana.

Antes disso, contudo, torna-se pertinente fazer rápida digressão acerca do teor do debate que se trava adiante. Espera-se imprimir à análise da concepção de educação escolar da Escola Cidadã o mesmo tom que Saviani (2001) deu à sua crítica à Escola Nova, como esclarece no prefácio à 20ª edição do livro *Escola e Democracia*.

Se a polêmica avulta a questão da Escola Nova, isso não deve induzir a equívocos. Este não é um livro contra a Escola Nova como tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a crítica à Escola Nova, o autor desta obra estaria

de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa. Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. [...] Entretanto, como proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes. Do ponto de vista do proletariado a luta hegemônica implica o processo inverso: “Trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses dos dominados” [...]. (SAVIANI, 2001, prefácio).

Assim, conforme já sinalizado na introdução, é pano de fundo deste trabalho, para além de seu objetivo de pesquisa específico, o empenho na luta contra todas as formas veladas ou não de manifestação de pedagogias liberais burguesas, inclusive aquelas que se expressam no interior de teorias declaradamente progressistas, sejam elas de qualquer vertente. Não se quer aqui dissertar simploriamente e de forma gratuita contra ou a favor da Escola Cidadã. O propósito é maior que isso e seu sentido mais amplo. Os próprios autores do Guia da Escola Cidadã reconhecem a contraditoriedade da vida em sociedade, que se mostra também no interior das diferentes formas científicas de conhecimento. A teoria educacional certamente não é exceção. Portanto, como explica Saviani, trata-se de identificar na concepção de educação escolar da Escola Cidadã aquilo que pode ser expressão de interesses burgueses travestidos, subordinando aos seus fins o que historicamente é próprio dos interesses daqueles que estão sob seu domínio. Este sim é motivo relevante e coerente, que não só atende ao objetivo de pesquisa, como vai ao encontro deste intuito teórico-político amplo, sobretudo sob a atual circunstância de crise estrutural do capital.

O caminho pelo qual se efetiva tal movimento não é outro senão o da crítica. Esta é comumente caracterizada, conforme destaca Tonet (2005), como mera avaliação pejorativa ou como denúncia de possíveis inconsistências nos argumentos de determinada teoria e/ou autor. Contudo, de forma alguma trata-se disso. Busca-se dissertar na perspectiva da crítica marxiana, conforme sintetiza Tonet.

[...] Para Marx, no entanto, crítica não tem um sentido depreciativo e nem sequer um sentido apenas lógico e epistemológico. [...] Assim sendo, crítica significa, para ele, o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana. E, tendo em vistas que as teorias são parte integrante deste movimento, criticá-las significa verificar em que

medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo. (TONET, 2005, p. 89).

Isto é crítica teórica: o exame rigoroso acerca dos acertos e erros, das possibilidades e limites, enfim, a análise e a síntese da lógica teórica a partir do eixo fundante do materialismo histórico, qual seja, a dinâmica da realidade social e da atividade concreta dos homens. Apenas assim é possível identificar os interesses em jogo, aquilo que há para além do que é manifesto no enunciado de um conceito ou mesmo em um conjunto teórico em sua totalidade. Kosik (1976) afirma que captar a natureza do processo de autoconstrução humana é antes de tudo reconhecer que esta mesma natureza não está à mostra, tangível ao olhar imediato, que atenta-se à pseudoconcreticidade dos fenômenos. Porém, também por contradição, ao mesmo tempo em que o fenômeno vela, é através dele que se manifesta a essência do real, a “coisa em si”.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro e escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerente e passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1976, p. 11).

O homem não é um refém deste mundo pseudoconcreto, não é uma vítima que vaga na opacidade entre verdade e engano. Mesmo que esta seja a dinâmica entre fenômeno e essência característica do movimento real das coisas, o homem pode e deve superá-la, rumo à essência da “coisa em si”, sempre histórica e social. Tarefa que, em verdade, nunca se esgota, mas isso não significa que seja impossível ou apenas individual e subjetiva. Para tanto, o homem precisa justamente se debruçar sobre o fenômeno e encontrar nele o inadequado e parcial; é aqui que entra em ação a crítica. Referindo-se à colocação de Marx (1985) acerca da não coincidência entre essência e aparência, e do papel fundamental da ciência frente a essa condição contraditória, Kosik (1976) se posiciona:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem que existir a ciência e a filosofia. Se a

aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p. 13).

Em suma, sendo este um trabalho científico que não quer fazer mera denúncia depreciativa e tão pouco pretende simplesmente falar contra ou a favor da Escola Cidadã, o teor do texto que segue é o de buscar a crítica e a essência velada do fenômeno que a sinaliza, mas também a restringe. A análise que se faz do conceito de educação escolar da Escola Cidadã deve contribuir para encontrar os interesses sociais em jogo nela, sua articulação com este momento histórico de crise, longe de rasos juízos de valor e o mais próximo possível de sua essência.

1. FORMAÇÃO HUMANA

Compreender quem é o homem é ponto de partida para se falar de qualquer tema em que ele seja a finalidade, o que inclui a educação. Qualquer posição sobre o que deve ou não fazer o homem, o que lhe seria enriquecedor ou empobrecedor segundo determinado propósito, sempre carrega em seu cerne uma concepção que a sustenta, mesmo que esta não esteja explicitada. Não existe teoria neutra. Portanto, antes de se chegar à questão da educação, é preciso retomar este ponto basilar sem o qual o restante da análise careceria de sentido.

De acordo com a filosofia marxiana, o fenômeno humano começa a ser compreendido justamente pela materialidade da produção de seus próprios meios de vida.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

Contudo, não é a simples materialidade que caracteriza o homem. Há uma especificidade na existência humana que lhe distingue e é única. A esta característica peculiar e fundante do ser social, Marx (1985) denominou “trabalho”.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais

pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade [...]. (MARX, 1985, p. 149-150).

A objetividade humana é aquela na qual o homem produz seus próprios meios de vida. No intercâmbio com a natureza, modifica-a e modifica a si mesmo no processo, ou seja, produz sua própria condição enquanto homem ao mesmo tempo em que também produz as condições de sua existência imediata. A distinção feita por Marx entre o arquiteto e a abelha é fundamental, pois apenas para o primeiro há a junção entre causalidade posta e teleologia que lhe permite orientar conscientemente a tarefa ao fim útil de saciação de necessidades. Nesse sentido, mesmo o organismo do homem sendo natural e sujeito aos efeitos físicos naturais, este mesmo corpo e tudo que é fruto de sua ação sobre o mundo, sobre outros homens e sobre si mesmo já não pode ser compreendido como simplesmente extensão da natureza.

Mais uma vez salta a questão da mediaticidade daquilo que é essencial. O trabalho, como essência do ser social não pode ser encarado como “imutável substância” ou como “substância dinamizada”, não é algo inato do homem, tão pouco centelha metafísica que um ente superior lhe sopra. A essência humana é o próprio movimento do real sobre o qual atua, é a coisa em movimento, enfim, é a assim chamada *praxis*. Conforme explica Kosik (1976),

[...] O marxismo não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como “substância” a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética. Por conseguinte, conhecer a substância não significa reduzir os “fenômenos” à substância dinamizada, vale dizer, a algo que se esconde por detrás dos fenômenos e que deles não depende; significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A “substância” é o próprio *movimento da coisa ou a coisa em movimento*. [...] A “substância” do homem é a atividade objetiva (*praxis*) e não substância dinamizada presente no homem. O reducionismo é o método do “nada mais que”; toda a riqueza do mundo não é nada mais que substância imutável ou então dinamizada [...]. (KOSIK, 1976, p. 27-28, grifo do autor).

Para não incorrer no reducionismo do “nada mais que”, a compreensão do que é o homem deve aliar ao seu ato fundante a riqueza de tudo aquilo que já foi produzido e transmitido socialmente às gerações seguintes, na forma da cultura. Apesar de nascer com um substrato biológico que também se desenvolve, o indivíduo sozinho não é suficiente para se constituir como ser humanizado. Leontiev (1978) é claro em demonstrar que o ser humano nasce apenas hominizado e humaniza-se ao longo da vida, em outras palavras, ele nasce com forma orgânica de homem e aprende a ser um humano pela apropriação da cultura incorporada e perpetuada pelos outros indivíduos em condições mais avançadas de desenvolvimento. Se por algum motivo priva-se qualquer indivíduo da apropriação da cultura humana, mesmo que ele tenha cérebro e polegares opositores, mesmo assim não será ser humano, no sentido do desenvolvimento de suas funções como tal. Isto é o que Leontiev caracteriza como processo de humanização.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor).

O homem então é um ser que aprende a ser humano. Marx explicita esta questão, a qual Leontiev faz referência e usa como base para a constituição de sua teoria do desenvolvimento e da personalidade, reconhecendo a natureza humana como determinada social e historicamente. O processo de humanização pelo contato com outros homens pode ser compreendido como aquele em que cria-se nos indivíduos novas funções que incorporam-se definitivamente ao que eles são. Conforme Marx (2006), tornam-se “órgãos da sua individualidade”. Este processo é tão rico quanto a riqueza de possibilidades de relações que cada homem pode estabelecer com o outro e com a cultura.

[...] Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...]. (MARX, 2006, p. 108, grifo do autor).

Por isso a chave do processo de humanização é a atividade dos indivíduos, aquilo que eles fazem, distinguindo-os dos animais e possibilitando sua “apropriação da efetividade

humana”. Em concordância com Marx, Leontiev (1978) afirma que tal atividade criadora e produtiva é justamente a “[...] actividade humana fundamental: *o trabalho*” (p. 265, grifo do autor). Os frutos socializados da experiência humana produzem, então, um mundo propriamente humano.

Pela sua actividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objectos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objectos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens: o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Do instrumento rudimentar ao aparato digital sofisticado, das formas primitivas de comunicação à filosofia, ciência, arte e ética, tudo isso é a síntese contraditória de um mundo propriamente humano, resultado do desenvolvimento de forças produtivas com fins à saciação de necessidades sempre mais complexas. Acumula-se um patrimônio cada vez mais rico e repleto das características históricas do modo de produzir e reproduzir a existência concreta dos homens, possibilitando um leque maior de mediações com o mundo e consigo mesmo. Porque o homem apreende e faz deste universo objeto de sua atividade consciente, ao mesmo tempo em que se reconhece como parte desse todo, que se deve considerá-lo como ser genérico.

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre. (MARX, 2006, p. 83-84, grifo do autor).

Como sintetiza Duarte (1993), com a centralidade de sua formação no processo histórico e social, a relação fundamental do homem “deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano” (p. 104). Tal dimensão universal tem sua existência objetiva justamente nas objetivações da atividade concreta e nas ações da totalidade dos indivíduos que a eles se integraram durante a história da cultura. Dessa forma, é fundamental compreender que a dimensão humano-genérica estabelece relação com a esfera do ser

particular. Heller (2004) faz esta discussão e demonstra que mesmo em contato com a universalidade do gênero, o indivíduo não perde suas características idiossincráticas. Pelo contrário, é justamente na tensão multideterminada das esferas particulares e universais da existência que se possibilita com que cada homem seja único e irrepetível.

O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. Que caracteriza essa particularidade social (ou socialmente mediatizada)? A *unicidade e irrepetibilidade* são, nesse ponto, fatos ontológicos fundamentais. Mas o único e irrepetível converte-se num complexo cada vez [mais] complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso (inclusive no do homem mais primitivo) algo de momento “irreduzível”, “único”. (HELLER, 2004, p. 20, grifo do autor).

Se um único indivíduo fosse tomado de assalto para representar a humanidade em tudo que ela é, certamente faltaria a este ser, por mais desenvolvido que fosse, um sem número de características pertencentes ao gênero humano. Ao mesmo tempo, se todos os indivíduos fossem reunidos num só lugar e suas características pessoais fossem comparadas, não haveria ali um único homem igual a outro. Heller é clara em afirmar que “O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*”. São únicos e irrepetíveis, ao mesmo tempo em que todos são seres humanos. Isso é possível porque, havendo neles características humano-genéricas comuns a todos os homens, cada indivíduo faz órgão de sua individualidade aspectos desse gênero universal complexo. Por isso, quanto menor a distância entre indivíduo e gênero, ou seja, quanto maior seu contato com as objetivações humano-genéricas, tanto maior serão as condições de esse ser particular se tornar verdadeiramente humano e único; de se tornar verdadeiramente livre, como apontou Marx.

O movimento pelo qual todo este processo ocorre é a dinâmica entre objetivação e apropriação dos elementos da cultura através da atividade. Fazendo referência à questão do gênero e do desenvolvimento dos órgãos da individualidade, Duarte (1993) explica:

[...] os indivíduos, para se inserirem neste processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana. A objetivação do indivíduo, enquanto produção de uma realidade humanizada pela sua atividade,

gerando produtos materiais e mentais, que carregam a singularidade objetivada desse homem, se realiza a um nível tanto mais capaz de expressar o seu ser singular, quanto mais ele, através da apropriação, fizer das objetivações genéricas (do gênero humano), os “órgãos da sua individualidade”. (DUARTE, 1993, p. 53).

A apropriação é o processo pelo qual o homem internaliza algo que antes lhe era exterior, ou seja, torna-se parte dele um elemento que existia até então como componente cultural estranho à sua individualidade. Dessa forma, por exemplo, quando uma criança aprende os rudimentos da linguagem, verifica-se que este elemento específico da cultura humana, até então próprio somente de outros homens ao seu redor, passa gradualmente a pertencer também a ela, passa a ser característica indissociável de quem ela é e do que é capaz de fazer; diz-se, enfim, que esta criança apropria-se da linguagem. A objetivação é justamente o movimento inverso. Nela ocorre a externalização de algo que até então permanecia interno ao indivíduo, ou seja, através da atividade se confere existência objetiva ao que antes existia apenas idealmente e que agora faz parte do universo de objetivações humanas, em relação às quais demais homens podem interagir. Assim, para a criança do exemplo anterior, a escrita é uma forma de tornar objetivo um conteúdo ideal que existia até então apenas em pensamento, ou melhor, é uma forma de objetivação da linguagem que está sendo apropriada por ela.

Tão importante quanto compreender a apropriação e a objetivação humanas, é também entender que ambos os processos são absolutamente indissociáveis, especialmente quando se busca caracterizar o gênero. Não há uma fase da vida em que o indivíduo apropria-se da cultura e outra em que a objetiva. Em verdade, os dois processos ocorrem ao mesmo tempo e dão sentido um ao outro, sem perder, contudo, suas especificidades. No caso da linguagem isso é bastante evidente. Na caminhada lenta e gradual de sua aprendizagem, ela é apropriada ao mesmo tempo em que é objetivada pelo indivíduo, num movimento que engendra o processo de humanização. Uma objetivação qualquer que nunca foi apropriada por alguém simplesmente perde seu sentido enquanto tal, pois não se tornará componente da atividade de indivíduo algum e, conseqüentemente, não será perpetuada como parte do gênero humano. Ao passo que uma apropriação que nunca foi objetivada, não terá a chance de ser socializada e transmitida como patrimônio às gerações que virão. Por isso o papel da dinâmica entre apropriação e objetivação é vital aos indivíduos e ao gênero, sem o qual não se pode compreender quem é o homem.

Sabendo-se da complexidade deste tema e da rapidez com que foi tratado aqui, lança-se mão de síntese feita por Martins (2007), onde se arrola, vincula e dinamiza todos os

conceitos centrais apresentados, num todo teórico coeso, no qual a análise seguinte torna-se possível.

O gênero humano apresenta-se, portanto, como produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social. A formação do homem integra o processo histórico de objetivação do gênero humano. Pelo processo do trabalho, atividade vital humana, o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica se encontram, sempre, imbricadas uma na outra. Esse processo, por sua vez, é um processo essencialmente comunitário, realizado pelos homens em inter-relações, é expressão de vida social [...]. (MARTINS, 2007, p. 44).

Em suma, partindo do pressuposto de que o homem é um ser social e histórico, que nasce hominizado e aprende a ser humano, num contexto comunitário de apropriação e objetivação do gênero acumulado e transmitido de geração a geração, é que se focaliza a discussão na temática da educação e seu papel fundamental neste processo.

2. NATUREZA DA EDUCAÇÃO

Leontiev (1978) situa a educação no processo de humanização apresentado. Já que as funções humanas não estão simplesmente dadas nos fenômenos da cultura, é preciso que os indivíduos aprendam com outros homens a fazer uso delas. Em consequência disso, este autor conclui:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo do autor).

Dessa forma, por todas as características fundamentais tratadas até aqui, constata-se que a educação, tomada em sentido amplo, está vinculada tão radicalmente ao processo de formação humana que este não pode ser concebido e muito menos efetivado sem ela. Em uma palavra, a educação é intrínseca à formação humana. Sua importância é central e, por esse motivo, assim como a distinção entre o arquiteto e a abelha demonstra que não é qualquer

atividade que caracteriza o ato fundante do ser social, a “coisa em si” do ser humano, também nem toda atividade educativa possui o mesmo valor humano-genérico no processo de transmissão da cultura.

Saviani (2005b) define a natureza do ato educativo sistemático:

[...] Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005b, p. 13).

Ao contrário de concepções naturalizantes de educação, Saviani deixa claro que este é um empenho direto e intencional dos homens, com a finalidade de que cada indivíduo aproprie-se do patrimônio humano-genérico. Para tanto, como já dito, não são quaisquer elementos culturais que devem ser transmitidos e nem ensinados de qualquer maneira. A educação sistematizada possui objeto e forma que lhes são característicos e específicos. Existem aspectos da cultura mais fundamentais que outros ao processo de humanização e é parte da educação como ciência selecioná-los segundo este propósito. Da mesma forma, existem métodos mais adequados para ensinar, cabendo também a ela desenvolvê-los.

Em seu processo de desenvolvimento, os homens adquirem funções psicológicas cada vez mais abstratas e afastadas da relação direta com os objetos, por isso Vigotski (2001) considera estas novas funções superiores àquelas que nascem com os indivíduos. A formação de conceitos é parte deste movimento de maior mediatização do pensamento, que aumenta também as possibilidades de ação do indivíduo no mundo, pelos mesmos processos de apropriação e objetivação já apresentados. Para melhor compreender tal característica do desenvolvimento psíquico, importante para a questão da educação, é valiosa a distinção feita por Vigotski (2001) entre conceitos espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos ou não-cotidianos. Facci (2004) sintetiza bem o que o autor busca dizer com esta diferenciação.

Os conceitos espontâneos – tais como irmão, número, passado – são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta por meio de intervenções sociais imediatas; já os conceitos científicos – tais como exploração, causalidade, história, Lei de Arquimedes – são apropriados no processo educativo ou escolar. (FACCI, 2004, p. 222).

As formas de categorização e generalização avançadas, que se caracterizam pelos processos de síntese abstrata e tomada de consciência, são próprias aos conceitos não-cotidianos, os quais têm nos conceitos científicos sua expressão mais “pura” (VIGOTSKI, 2001, p. 260). Portanto, os conceitos científicos, com maior mediação, abstração e complexidade que os espontâneos, para Vigotski (2001) são os verdadeiros conceitos. Não estão disponíveis ao contato comunitário cotidiano dos homens, não são inerentes às relações espontâneas do dia-a-dia. Já que “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro e escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1976, p. 11), a essência da educação elaborada só pode ser encontrada superando-se a imediaticidade do fenômeno pseudoconcreto das aprendizagens cotidianas. Assim, em consonância com a citada definição de Saviani, para se chegar aos conceitos científicos, próximos das esferas humano-genéricas do ser social, há de se fazer um empenho sistemático para tal fim, ou seja, é preciso educar os homens para além daquilo que as necessidades imediatas lhes ocasionam. Sobre isso, Vigotski (2001), também se referindo à Marx, deixa bastante claro:

[...] por ser científico pela própria natureza, o conceito científico pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com outros conceitos. Marx definiu com propriedade a essência de todo conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária.” Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 294).

Este é mais um aspecto da dialética do processo de humanização, com o qual a educação sistematizada deve lidar: o conceito científico “seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico”. Os conceitos científicos são imprescindíveis à formação humano-genérica justamente porque o reflexo do objeto não é direto, sem eles a constituição de individualidades únicas e cada vez mais livres limitar-se-ia. Vigotski (2001) reconhece este movimento e por isso admite que estes conceitos pertencem a um nível superior, “nível esse criado pelas condições do ensino” (p. 244).

Na medida em que se desenvolvem as forças produtivas, que se acumulam os elementos culturais de um mundo propriamente humano, que se tornam mais complexas as estruturas sociais e, nesta dinâmica, tornam-se também mais complexas as necessidades e as atividades objetivas e psicológicas humanas, a educação também se desenvolve para fazer jus

ao seu papel. Por isso surgem estruturas sociais com a finalidade específica de efetivar o ato educativo elaborado. Chega-se enfim à educação escolar. Foi com ela que historicamente se exerceu a função de transmitir os conhecimentos sistemáticos e, por isso, há nela uma especificidade fundamental ao processo de humanização e, conseqüentemente, à educação como um todo. É na educação escolar que o ato educativo ganha sua forma mais desenvolvida e mais capaz de aproximar a esfera do ser particular à esfera do gênero. Conforme Duarte (2007), cabe ao ensino escolar “a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários” (p. 98).

Tendo em vista esta posição teórica sobre a educação escolar e assumindo-se o pressuposto de que os conceitos científicos só são aprendidos mediante o ensino sistemático, caracteriza-se a finalidade da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais [...]. (SAVIANI, 2005b, p. 15).

Está é a especificidade da educação escolar: o ensino dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, assim como o ensino das formas mais básicas desse saber, em outras palavras, conforme Saviani e Duarte, ensina-se aquilo que se constituiu como patrimônio do gênero historicamente produzido e socialmente necessário. Com este tipo de conteúdo se deve compor o currículo escolar. Contudo, é preciso a seguinte clareza, apesar do saber sistematizado ser característico da escola, não basta que ele esteja simplesmente presente no currículo. A finalidade da escolar é, antes, a transmissão deste saber e, por isso, o conteúdo propriamente escolar deve ser aquele estruturado e dosado para que seja apropriado e objetivado pelos indivíduos, ao longo de suas vidas escolares, de maneira pedagógica.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2005b, p. 18).

Portanto, para se aprender o que é próprio das relações cotidianas e imediatas da vida não há a necessidade de escola, pelo contrário, o saber espontâneo muitas vezes afasta de si e renega os conteúdos elaborados. É o processo de formação humana que visa ao ser genérico, atento à apropriação de conceitos científicos, que justifica e dá sentido social à instituição escolar, ou melhor, “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (p. 15).

Como corolário da afirmação anterior, para Saviani o saber sistematizado e pedagogicamente tratado para ser transmitido na escola não é o saber popular. Este na verdade deve ser objeto de análise na medida em que, partindo-se dele, é superado na síntese elaborada do saber erudito.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata de qualquer saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2005b, p. 14).

Este é, enfim, o propósito da educação em sua expressão própria da escola e esta é a essência dos conteúdos que a ela cabem. Sem isso, nem a escola tem sentido como instituição social, nem seus conteúdos precisariam de ensino sistemático para serem socializados.

Retoma-se agora a finalidade primeira deste capítulo, qual seja: discutir a concepção de educação escolar da Escola Cidadã a partir da contradição apontada entre a defesa feita do lema “aprender a aprender” por este movimento e a centralidade dos conteúdos elaborados próprios da educação escolar.

3. ESCOLA CIDADÃ E A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS

Com base em toda a exposição feita até aqui, fica evidente que a história do Movimento da Escola Cidadã, apresentado no primeiro capítulo, em relação com as suas aproximações teóricas pós-modernas e neoconstrutivistas, sistematizadas no segundo capítulo, vinculam a teoria educacional da Escola Cidadã às pedagogias que defendem o lema “aprender a aprender” como elemento componente e até mesmo determinante da natureza da educação.

Segundo o exposto anteriormente sobre a formação humana, acerca da especificidade e importância da educação escolar e dos conteúdos humano-genéricos que devem ser

transmitidos às novas gerações, a contradição em que incorreria a definição de educação escolar da Escola Cidadã, apontada no final do segundo capítulo, começa a ganhar um delineamento mais detalhado.

A pergunta formulada foi: como entender a postura afirmativa deste movimento político-pedagógico em prol do acesso ao conhecimento em relação à defesa que faz do “aprender a aprender” como essência e forma do ato educativo? Para analisar esta questão é necessário lançar mão do estudo feito por Duarte (2006) sobre tal lema. Retoma-se aqui, mais especificamente, os quatro posicionamentos valorativos que segundo este autor estão contidos nas concepções pedagógicas que afirmam o “aprender a aprender”, nos quais se pode reconhecer muitos dos postulados da teoria educacional da Escola Cidadã.

Conforme apresenta Duarte (2006), o primeiro posicionamento valorativo afirma que “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (p. 34). Isso porque, segundo esta concepção, aprender sozinho promoveria a autonomia do sujeito, já que as aprendizagens estariam repletas de características idiossincráticas e, portanto, de sentido individual, tornando-as verdadeiramente autênticas e mais apropriadas ao processo educativo emancipador. Tal posicionamento é evidente na Escola Cidadã, em especial porque nele exacerba-se o princípio da autonomia, caro às finalidades teóricas e políticas deste movimento. A transmissão de conteúdos selecionados e ensinados por pessoas que representam a figura de autoridade (como o professor “dono” do saber) agrediria e até mesmo cercearia totalmente a efetivação desta característica, configurando em última análise em simples opressão contra os que precisam se moldar aos interesses da autoridade.

O segundo posicionamento valorativo trata “da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2006, p. 35). Aqui reside princípio importante à Escola Cidadã: uma educação flexível e centrada no sujeito que aprende, permitindo aos indivíduos lidar de forma adequada e a favor de seus direitos em quaisquer situações. Para isso teriam que aprender a buscar por si mesmo aquilo que precisam e/ou querem saber, precisam aprender um método para agir e pensar por eles mesmos, precisam, enfim, aprender a aprender. Afirmações em prol da auto-educação, da aprendizagem reconstrutiva ou do “saber pensar”, entre outros enunciados apresentados no capítulo dois, referem-se claramente a este posicionamento valorativo.

O terceiro posicionamento demonstrado por Duarte (2006) coloca que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e

necessidades da própria criança” (p. 40). Assim, são os conteúdos cotidianos, aquilo que está presente no dia-a-dia de quem aprende, que lhe fariam verdadeiro sentido pessoal. Este aspecto também é amplamente defendido pela Escola Cidadã, pois afirma que a efetiva educação é a que promove o interesse do aluno e, por isso, é composta dos saberes da sua cultura primeira, daquilo que ele vive no cotidiano, numa postura pluralista e multicultural de educação. O currículo chamado de monocultural, ou seja, contrário ao posicionamento valorativo apontado, além de incorrer mais uma vez em autoritarismo de quem o impôs à comunidade escolar, também provocaria o desinteresse dos alunos, o que seria indesejável empecilho ao ato educativo.

Por fim, o quarto posicionamento contido no lema “aprender a aprender” afirma que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, pautando-se “no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios” (DUARTE, 2006, p. 41). Este último posicionamento explicita-se na Escola Cidadã através do questionamento que faz àqueles que não aprendem a se atualizar diante desta nova conjuntura social pós-moderna e pós-industrial, insistindo na transmissão de saberes que diriam pouco ou nada sobre o mundo de hoje. Este sujeito estaria condenado à pobreza dos conhecimentos dogmáticos e, conseqüentemente, apartado do usufruto de um mundo melhor a ser construído através da cidadania plena e planetária. É importante observar que este princípio vale especialmente para o tema da educação para o trabalho, conforme apresentado pelo movimento estudado. Este posicionamento valorativo seria fundamental ao surgimento de novas possibilidades de emprego aos cidadãos, uma vez que os conflitos históricos entre capital e trabalho finalmente encontraram um ponto de concordância: a educação flexível e de qualidade.

Fica claro que a concepção de educação escolar da Escola Cidadã contém todas as características valorativas das assim chamadas pedagogias do “aprender a aprender” e, portanto, cabem-lhe as mesmas críticas acerca do objetivo, objeto e forma próprios à natureza da educação. São muitas as possibilidades analíticas que advém dessa constatação, mas aqui interessa apenas a questão dos conteúdos humano-genéricos característicos do ensino escolar. Desdobramentos outros são possíveis e pertinentes a pesquisas futuras.

Conforme o enunciado da contradição analisada aqui, a Escola Cidadã afirma o acesso de todos ao conhecimento e ao mesmo tempo defende que este conhecimento seja aquele pertinente ao princípio do “aprender a aprender”. Porém, é característico desse lema o esvaziamento dos conteúdos historicamente acumulados e socialmente necessários, em outras

palavras, os conteúdos que aproximariam o ser particular do ser genérico e engendram a formação de uma individualidade verdadeiramente livre e universal (que inclui, por exemplo, a constituição da consciência como sistema psicológico inter-funcional complexo e, por conseqüência, dá condições à formação de um sujeito com preocupações sociais e políticas humanizadas). No lugar destes conteúdos a Escola Cidadã dá primazia aos saberes cotidianos que, segundo o que se apresentou anteriormente, renegam os saberes elaborados, descaracterizando assim a essência da educação escolar. Mesmo que os conhecimentos sistematizados apareçam no discurso teórico deste movimento, estes têm evidente posição secundária em comparação com os saberes espontâneos, cotidianos, reconstrutivos, próprios da cultura primeira de quem aprende. Sobre isso Martins (2004), citando Duarte, afirma:

Portanto, [...] é mister ressaltar o papel dos conhecimentos historicamente sistematizados que, na qualidade de objetivações do gênero humano, constituem-se patrimônio para as apropriações e conseqüente humanização dos indivíduos. Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologético “aprender a aprender” implica conceber “[...] o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído” [...], a ter como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade. (MARTINS, 2004, p. 65).

Esta é a crítica que se pode aplicar à concepção de educação escolar da Escola Cidadã: ela atribuiria o primado do processo educativo à “interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído”, colocando em segundo plano o patrimônio humano-gerérico e afastando-o das esferas do ser particular, o que culminaria na impossibilidade de formação da individualidade livre e universal. Tal contradição interna à concepção analisada só seria superada com a necessária negação da tentativa de conciliação entre a centralidade do “aprender a aprender” e a natureza do ensino escolar. Dessa forma, se há alguma pertinência concreta no caminho teórico percorrido até aqui, no que se refere ao objetivo desta pesquisa, pode-se dizer que este é um problema teórico em que incide a Escola Cidadã e que compromete sua identificação como ciência compromissada com a educação emancipadora.

Em complementação a Martins, que entende ser a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a responsabilização dos indivíduos as conseqüências

últimas do “aprender a aprender”, Duarte (2006) expõe o papel social que tais teorias pedagógicas acabam por exercer.

[...] O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma concepção destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2006, p. 42).

É preciso ter claro que certa adaptação deve existir no processo de formação dos sujeitos que, inseridos num contexto adverso à plena humanização, precisam ser capazes de produzir e reproduzir suas condições individuais e sociais de vida, sem perder de vista, porém, a postura crítica diante desta realidade e a ação verdadeiramente consciente no sentido de sua subversão. Contudo, encerra-se este último capítulo destacando que as implicações de uma educação com base no lema “aprender a aprender” e seus desdobramentos teóricos e práticos acabam, sob a aparência de posturas libertárias, progressistas, politizadas ou algo que o valha, servindo justamente à constituição de seu contrário, ou seja, estimulam um tipo de capacidade adaptativa que serve à naturalização do mundo da exploração do homem pelo homem. Por isso, uma pedagogia realmente emancipadora deve ter a clareza de que todas as conquistas do gênero humano pertencem, de fato, a todos os homens, mesmo que tenham sido criadas sob a égide do capital e carreguem nelas suas contradições.

Deixar de ensinar a qualquer ser humano o saber genérico que lhe caracteriza como tal é reproduzir no âmbito da transmissão do conhecimento a mesma lógica acerca da apropriação privada dos produtos do trabalho imposta por poucos sobre muitos no âmbito da economia capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A partir da historicização do solo social que serviu de gênese, desenvolvimento e consolidação da Escola Cidadã, assim como da sistematização e exposição do seu ideário educacional, espera-se que esta pesquisa tenha demonstrado que a contradição na concepção de educação escolar desse movimento, entre a defesa que faz do acesso ao conhecimento em relação ao esvaziamento dos conteúdos escolares provocado pela posição favorável ao lema “aprender a aprender”, é um problema teórico e prático acerca da própria natureza da educação e seu papel na formação humano-genérica.

Mas outro aspecto relevante desse estudo merece destaque. Como dito na introdução da dissertação, o tema específico da educação para cidadania não foi o foco deste trabalho, apesar de ser a pedra fundamental do Movimento da Escola Cidadã. Contudo, mesmo que breve, sua menção é importante, pois é possível articulá-lo com as colocações feitas até aqui sobre a finalidade da educação escolar e suas recorrentes formas de descaracterização teórico-pedagógicas. Em outras palavras, pode-se dizer que existe relação entre concepções pedagógicas que defendem a cidadania como fim último da educação e, simultaneamente, assumem o “aprender a aprender” como forma e essência do ato educativo.

Neste momento é preciso cuidado. Conforme anuncia o próprio título da pesquisa, a relação que se pretende indicar adiante só faz sentido quando compreendida na totalidade da conjuntura histórica neoliberal de reprodução do capital e sua alarmante crise estrutural. É evidente que uma demonstração rigorosa desta questão demandaria um estudo para este fim, o que não é o caso aqui. Sinalizar esta relação, em tom de consideração final, entre educação cidadã e “aprender a aprender” tem por objetivo colocar ênfase na importância do reflexo que a crise do capital tem provocado nas teorias pedagógicas e levantar a possibilidade de que ambas as posturas não casualmente são alvo de semelhantes críticas. Assim se traz alguma luz às inquietações teórico-políticas apontadas na introdução deste trabalho, acerca da constituição de um “outro mundo possível” a partir da tese da educação para a cidadania, mote central dos FME e que, como visto no início deste texto, foi o germe de todo este trabalho de pesquisa.

Duarte (2000), reconhecendo o momento de crise, salienta que a retórica ideológica da classe dominante faz uso de princípios consensuais, tais como a cidadania, na mesma

proporção em que as condições reais de vida em tempos de crise estrutural tornam-se mais precárias.

[...] a ideologia da classe dominante, para esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver os principais problemas dos dias de hoje, vem utilizando como instrumento de retórica a difusão da idéia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie crescente seria a educação e, em especial, a educação moral dos indivíduos, muitas vezes também chamada de educação para a cidadania. (DUARTE, 2000, p. 179).

Como se vê, há uma falsa tese sustentada e propagada com empenho pela classe dominante que afirma ser a educação a solução para todos os problemas da sociedade. Muitas vezes a forma adotada por este discurso é a assim chamada educação para a cidadania. Tonet (2005), em estudo sobre a questão da cidadania como fim último da educação, aponta os limites intrínsecos a esta concepção, tanto no que se refere à natureza da educação quanto à busca da verdadeira emancipação humana.

Em resumo, a comunidade política, da qual o cidadão é momento essencial, não é e nem poderá ser uma comunidade real, efetiva, porque no solo social que lhe dá origem as relações entre os homens não são de união, mas de oposição, não são de mútuo enriquecimento, mas de mútua desapropriação. E se, de algum modo, alguma união existe entre eles, ou é como uma imposição jurídico-política, ou como uma reação alienada (solidariedade, assistência, “campanhas de fraternidade”) ou, ainda, como resistência e como luta tendo em vista a construção de uma comunidade efetivamente humana.

Se o que estudamos até agora está no caminho correto, então parece óbvio que articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá constituir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco. (TONET, 2005, p. 121).

A comunidade política na qual se vive hoje é fundada com base na oposição de classes e na exploração do homem pelo homem. Sendo o cidadão o sujeito próprio e apropriado a esta comunidade política, projetar sua condição como desejável e infinitamente aperfeiçoável é incorrer na perpetuação desta mesma comunidade de opostos em luta, é afastar a conquista da verdadeira emancipação humana. Por isso, no campo da educação, defender que esta deve almejar a cidadania como seu fim último é incutir para tal atividade, tão fundamental ao processo de formação do homem, apenas o que é pertinente à produção e reprodução da comunidade política, ou seja, das relações humanas próprias do modo de produção do capital.

Duarte (2006), ao concluir sua análise sobre os quatro posicionamentos valorativos do “aprender a aprender”, vistos no capítulo anterior, afirma:

Ao apresentarmos de forma sintética esses quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, nosso objetivo é defender a tese de que a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea [...]. (DUARTE, 2006, p. 42).

Por sua vez, Tonet (2005), ao tratar da essência da formação do indivíduo cidadão, também afirma:

[...] Ora, como já vimos, ser cidadão, isto é, ser membro de uma comunidade política supõe aceitar as “regras do jogo”, quer dizer, pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido, até mesmo quando se trata de idéias e procedimentos que visem a mudança neste ordenamento. (TONET, 2005, p. 122).

A partir de caminhos diferentes, percebe-se que ambos os autores chegam a uma mesma implicação. Como apontado no final do terceiro capítulo, seja pela defesa do lema “aprender a aprender”, seja pela posição em prol da educação para a cidadania, a consequência real das duas teses é a adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista. Com elas se cria situação ideológica favorável à manutenção da estrutura social tal como está. Para estes autores, tais posições incutidas entre as finalidades do ato educativo prestam serviço ao ideal burguês de perpetuação do poder em suas mãos, travestindo-o de concepção progressista e humanizadora em educação.

Isto tudo se justifica porque, em tempos de crise estrutural do capital, quando suas contradições imanentes chegam a níveis extremados, torna-se mais difícil velar a exploração de classe e escamotear a disparidade entre as possibilidades de emancipação já alcançadas pelo gênero humano em relação às condições concretas precárias de cada homem. Por isso o discurso do consenso, do politicamente correto, da flexibilização, da parceria, enfim, o discurso da possibilidade de humanização do e no capitalismo retoma e exalta princípios que, de alguma forma, historicamente representaram a melhoria das condições de vida e/ou constituíram-se como formas aparentemente progressistas de sociedade, mas que verdadeiramente não romperam e não rompem com a lógica do capital. Aqui reside o motivo concreto e histórico do atual empenho a favor tanto do “aprender a aprender” quanto da educação para a cidadania.

É mister ressaltar, porém, que todos os apontamentos feitos a partir das análises sobre a teoria educacional da Escola Cidadã dizem respeito àquilo que lhe é teoricamente fundamental. As ações mais ou menos bem intencionadas daqueles que integram esse movimento não estão em discussão e nem seria pertinente fazê-lo num trabalho científico. Ou seja, lembrando os esclarecimentos do início do terceiro capítulo, não se objetivou meramente argüir contra a Escola Cidadã, mas sim se esperou fazer a crítica, tal como é compreendida por Marx, e instaurar o debate teórico com seus autores, à moda do que pretendeu Saviani em relação à Escola Nova.

O essencial a toda esta discussão, e que se torna pertinente apontar como consideração final, é que para a teoria educacional de base marxista não se deve incorrer no equívoco ou na ilusão da existência de formas plenas de humanização dentro dos moldes da sociedade que produz e reproduz a exploração do homem pelo homem, muito menos que a educação assumiria tal papel. Não se trata com isso de naturalizar a mazela humana ou de condenar a todos à barbárie instaurada. Pelo contrário, trata-se de ter clareza dos determinantes concretos das condições de existência e, a partir disso, poder com maior precisão identificar as possibilidades e limites da ação realmente revolucionária nos mais diversos âmbitos da atividade humana. Só assim é possível se precaver das tentativas de distorção e descaracterização daquilo que é imprescindível ao processo de humanização e à luta pela real emancipação.

No que toca ao campo teórico e prático da educação, Saviani (2005a) alerta para os limites históricos que os educadores devem conhecer e com os quais precisam lidar.

Considerando a escola da perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, tais como: a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente. Penso, contudo, que esses diferentes tipos de desafios decorrem, todos, de um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista [...]. (SAVIANI, 2005a, p. 255).

Cada um dos desafios poderia ser tema de análise detalhada, mas aqui interessa dizer apenas que a concepção de educação escolar da Escola Cidadã os ignora ou, pelo menos, não os coloca com a devida radicalidade, qual seja, “esses diferentes tipos de desafios decorrem, todos, de um desafio fundamental ligado ao próprio caráter da sociedade capitalista”. A

superação, portanto, destes desafios para a educação pressupõe a definitiva superação do capitalismo.

Em concordância com Saviani neste aspecto, Tonet (2005) faz uma rica sistematização e síntese dos elementos que para ele devem ser incorporados à atividade educativa, caso esta vise exercer seu papel na formação humana, sem perder de vista as contradições e os limites aos quais submete-se em tempos de crise estrutural do capital.

Como desdobramento do que resumimos anteriormente, impõe-se a conclusão de que uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar homens realmente livres e sujeitos da sua história deve ter como objetivo último a emancipação humana e não a cidadania. Esta última pode apenas comparecer como mediação, mas nunca como fim último. Posto isto, nosso trabalho se concentrou na busca da relação entre educação e emancipação humana [...]. Partindo, então, da natureza da educação, entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade a fim de constituir-se como membro do gênero humano, concluímos que uma atividade educativa emancipadora, hoje, implicaria alguns requisitos básicos. Que seriam: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes. Entendemos que tudo isto possibilitará conferir à atividade educativa, ainda que em formas extremamente limitadas, dada a natureza da educação e a adversidade do momento presente, um caráter revolucionário, ou, em outras palavras, colocá-la como uma mediação para a construção de uma ordem social qualitativamente superior a esta em que vivemos. (TONET, 2005, p. 242-243).

Assim, sem preterir dos conteúdos humano-genéricos, sem incorrer na ilusão da educação para cidadania como caminho por excelência à emancipação e sem ignorar as contradições inerentes ao capitalismo em crise, Tonet indica princípios que devem orientar aqueles envolvidos com a atividade educativa, colocando-a de fato a serviço da “construção de uma ordem social qualitativamente superior a esta em que vivemos”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?: como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 8).
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXII, n. 74, abril, p. 255-283, 2001.
- BÁRCENA, Alicia. Cidadania ambiental. In: GUITIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. p. 13-19. (Guia da Escola Cidadã, v. 3).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/direduc.html>>. Acesso em: 01 set. 2008.
- CURY, Jamil C. R. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.
- DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- DEMO, Pedro. *Saber pensar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v. 6).
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).
- _____. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. cap. 8.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).
- FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. *Carta da terra: reflexão pela ação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã, v. 10).

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo, 2004. Disponível em:
<<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna.asp?mst=2&offset=60>>. Acesso em: 01 set. 2008.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. cap. 1. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. *Manifesto à maneira de quem, saindo, fica*. São Paulo, 1991. Disponível em:
<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/08_biografia_correspondencias.html>. Acesso em: 01 set. 2008.

GADOTTI, Moacir. Cidadania planetária. In: GUITIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. p. 21-25. (Guia da Escola Cidadã, v. 3).

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005a. cap. 3. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

_____. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005b. cap. 7. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001b. cap. 2. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

_____. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001a. cap. 9. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001a. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

_____. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001b. cap. 3. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

_____. Escola e democracia: um tema revisitado. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001c. p. 15-22. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção questões da nossa época, v. 5).
- GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipatória*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã, v. 11).
- GUITIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 3).
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. s/d. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 01 set. 2008.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, v. 4).
- MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).
- _____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2006.
- MINTO, Lalo Watanabe. *Administração escolar no contexto da nova república (1984...)*. 2005.
- MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã, v. 9).

NETTO, José Paulo. Crise global contemporânea e barbárie. In: (Vários autores). *Liberalismo e socialismo: velhos e novos paradigmas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 183-199.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Orgs.). *Política e gestão da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 01 set. 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

_____. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005a. cap. 4. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005b. cap. 4. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 6. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção educação contemporânea).

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005a. cap. 9.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Coleção memória da educação).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b. (Coleção educação contemporânea).

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. cap. 2. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).