

CEDIDO PELO AUTOR
EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁTICO
NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PROIBIDA REPRODUÇÃO SEM AUTORIZAÇÃO

MODELOS SOCIAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS

Solon Eduardo Annes Viola¹

“[...] me diz, me diz, quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor? me diz me diz, quem estava no comando do planeta quando o continente capotou?”

Chico Buarque de Holanda. “O Almanaque”

INTRODUÇÃO

O processo educacional não se faz sem objetivo. A relação entre o ato educativo e a estrutura social na qual ele ocorre marca seus princípios, suas formas e suas finalidades. Durkheim (1960), já no século XIX, afirmara que a educação é a maneira pela qual uma geração adulta prepara os jovens para viver em sociedade. Alguns dos problemas que se colocam para cada sociedade e seus modelos educacionais são: como construir sistema social capaz de produzir condições de vida digna para todos, ou para a maioria; como inserir as novas gerações neste projeto e; qual o lugar do sistema de ensino como mediador das múltiplas aspirações de cada geração.

As sociedades são formadas por interesses plurais decorrentes do lugar social que cada segmento, seja o mesmo de classe, gênero, raça ou etnia, ocupa nas tarefas de produção do cotidiano e de reprodução das gerações. Nestes lugares constituem-se visões de mundo e práticas culturais que se colocam em conflito na busca de definir quem detêm o controle do processo histórico (Touraine, 1977).

Mesmo nos momentos históricos de mais completo autoritarismo, quando o sistema educacional é submetido a currículos centralizadores e utilitários, as práticas culturais não dominantes aparecem em situações que vão da evasão à reprovação, da indisciplina as dificuldades de aprendizagem, produzindo-se um universo de embates permanentes que envolvem os modelos educacionais hegemônicos e as capacidades de resistência por parte do universo educativo. A globalização, e seus modelos educativos, também provocam o surgimento de novas práticas culturais de resistência, que são, como ela própria, frutos do atual momento histórico.

O presente texto pretende colaborar com os debates sobre as alternativas possíveis para a educação em um período de globalização. Pretende mostrar que a globalização é um processo histórico de longa duração, no qual a América Latina se insere como região colonizada e periférica. Pretende, também, demonstrar que os programas educacionais são decorrentes dos modelos econômicos e políticos correspondentes a períodos históricos dos quais, ao mesmo tempo, sofrem a ação e sobre o qual agem. Assim, os sistemas educacionais, reproduzem, em seu interior, ações de dominação e resistência, próprios dos conflitos presentes no interior de cada sociedade.

A primeira parte do texto procura traçar às relações históricas do desenvolvimento econômico capitalista e do sistema de educação dele decorrente demonstrando a maneira pela qual se estabelecem as razões, as formas e a quem educar ou não. A Segunda parte tratará da construção do atual modelo de globalização, de seus limites e dos sinais de alguns sinais de crise que revelam. A conclusão destaca algumas possíveis alternativas para o a educação, especialmente, na direção de construir uma nova forma de vida social, distinta da que foi gerada pela globalização comandada pela prioridade do mercado.

¹ Professor de metodologia de Ensino no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Teoria Política no curso de Ciências Sociais. Doutorando no PPG de Ciências Sociais Aplicadas da Unisinos.

CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZAS E RESTRIÇÃO EDUCATIVA

Segundo Gadelha (1998, 256) “[...] *globalização é uma velha palavra, com a qual se procura dar nova roupagem a velhos processos estruturais da expansão do capitalismo em escala mundial*”. Como modelo expansionista à globalização constitui-se como um processo histórico a partir dos séculos XIV e XV quando os europeus ampliaram suas dimensões territoriais, concentrando riquezas e transformando a Ásia, a África e a América em regiões caudatárias do domínio europeu. No Extremo-Oriente buscaram tecnologias de alimentos e armas, conhecimentos de engenharia e medicina foram buscados no Oriente Próximo, trabalhadores escravizados na África negra, minérios e produtos agrícolas na América. Em todos estes lugares impuseram-se como conquista militar e, sempre que preciso, eliminaram as culturas locais e suas formas de vida.

A cada período de expansão comercial a Europa concentrou riquezas e poder que possibilitaram os processos de urbanização e industrialização, com toda a carga de novos conhecimentos que as cidades exigiam de seus habitantes, gestando a primazia da racionalidade moderna sobre o humanismo medieval e levando a construção dos primeiros sistemas públicos de ensino (Ariès, 1981). Sistemas que centravam suas prioridades na exigência da racionalidade econômica e no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas disciplinadoras.

No entanto, para as áreas dominadas, os sistemas educacionais não foram universalizados. Ao contrário, ficaram restritos as elites coloniais, notadamente aos filhos homens dos senhores de terras e escravos, elas próprias participantes dos benefícios gerados pelo sistema.

Finalmente a cada transformação nas estruturas centrais, corresponderam mudanças nas múltiplas regiões periféricas do modelo. São estas que, através de seu atraso, fornecem os recursos indispensáveis para a acumulação de riquezas nas regiões centrais (Arrighi, 1997).

Assim, para uma globalização de modelo agro-mercantil baseada na exploração do trabalho escravo ou servil, não se fazia necessário um projeto educacional universalizado. Neste estágio da globalização, o sistema educativo ficou restrito à implantação do sistema escolar na Europa e os currículos praticamente não se diferenciaram das práticas pedagógicas e dos conhecimentos escolares medievais.

As inovações permaneciam reduzidas à diferenciação das idades, das classes escolares e da criação de escolas e colégios como lugares tipicamente voltados para a educação. Os currículos, em sua maioria, orientavam-se para a construção de uma cultura civilizadora, capaz de distinguir os escolarizados da plebe, na medida em que esta não possuía recursos para freqüentar as instituições escolares.

Nas áreas coloniais, o estigma social voltava-se contra o selvagem, o primitivo, o bárbaro. Designações que correspondiam ao preconceito existente contra as "classes perigosas" das áreas centrais do sistema.

Os séculos XVIII e XIX produziram duas novas exigências estruturais: a formação de trabalhadores aptos para a produção nas indústrias e a formação cívica para o exercício da cidadania. As mudanças no sistema produtivo exigiram a formação de um novo tipo de trabalhador que precisava adequar seus saberes à produção industrial. Tais saberes já não podiam ser transmitidos no âmbito privado, impunha-se, então, produzir um modelo de conhecimento utilitário, o mais disciplinador possível e, de acesso universal.

Neste período histórico, a educação assumiu o objetivo de socializar as "classes perigosas", para as quais deveria possibilitar a inserção no mundo do trabalho e a sociabilidade necessária à vida urbana. Politicamente projetava a promessa da ascensão social para cada aluno que fosse capaz de vencer os desafios educacionais. Promessa que, como a da igualdade, não poderia ser cumprida sem provocar o caos econômico do sistema concentrador de riquezas (Santos, 1977).

Foi exatamente a impossibilidade de construir uma sociedade de iguais que deu origem aos movimentos sociais dos séculos XVIII e XIX quando se iniciaram as lutas por direitos civis e sociais, entre eles os direitos de acesso a sistemas públicos de saúde e educação, e de liberdade para organização de entidades de classe, partidos políticos e de manifestação de pensamento.

Os primeiros movimentos sociais assumiram lugar de destaque na sociedade industrial e neles, a cidadania, entendida como defesa dos direitos humanos, ocuparam espaços nos debates políticos, passando a compor uma tríade de anseios sociais com a democracia e a república.

Os embates sociais produziram anseios de autonomia dos trabalhadores levando os dominantes a reconhecer a necessidade de mediar acordos sociais dos quais resultaram as declarações dos Direitos Humanos, e a criação da democracia representativa, mesmo que, em sua origem tenha ficado especificamente restrito a uma parcela de trabalhadores do sexo masculino.

No sistema, educacional o conhecimento passou a ser dimensionado a partir de três enunciados fundamentais: o valor utilitário do trabalho; a dimensão cívica da cidadania e; a perspectiva científica da razão e da ciência.

Para quase toda a América de colonização Ibérica, no entanto, a República preservou a pesada herança colonial segundo a qual os sistemas de ensino restringiam o número de vagas para as elites e os setores médios de modo a garantir a formação de dirigentes e de funcionários burocráticos para o funcionamento ordeiro do Estado e da sociedade. Garantia-se, assim, que os benefícios econômicos do progresso permanecessem acessíveis a poucos enquanto, a maior parte da população era mantida distante dos conhecimentos da ciência e razão.

Foi somente na primeira metade do século XX, com as dolorosas rearticulações do capitalismo, que a maior parte da América de colonização Ibérica pode buscar caminhos educacionais soberanos. Implantaram-se projetos universais de ensino, as Universidades buscaram entender e propor alternativas para regiões e países. Foi neste período que se constituíram sistemas de ensino público, especialmente voltados para a realização do ensino básico e a formação de conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania e a formação de uma nascente classe trabalhadora urbana.

A América Ibérica parecia disposta a romper seus laços coloniais. Mas, tal intento foi demais para o utilitarismo da ordem e, logo, ciência e razão colocaram-se ao lado das forças políticas anunciadoras de renovadas alianças políticas, que em seus projetos inseriam a produção de coloridas tecnologias de comunicação, e o agenciamento da modernização do parque industrial através do programa de substituição das importações.

Para realizar tão prodigioso milagre foi preciso uma política de submissão aos organismos financeiros internacionais e rigorosa coerção aos pensamentos dissidentes da, não tão nova, política da dependência.

PROJETOS EDUCATIVOS E LIMITES DA GLOBALIZAÇÃO

A segunda metade dos anos 1960 marca o início de uma longa era na qual, a América Ibérica submeteu-se à doutrina da segurança nacional típica da guerra fria e, economicamente, se subordinou ao projeto de internacionalização do parque industrial e à aplicação indeterminada da “revolução” verde na agricultura.

Iniciava-se a formar o atual modelo de globalização. Os organismos financeiros internacionais assumiram o comando do processo econômico, determinando uma mudança nas estruturas industriais, agora associados a projetos de racionalização do tempo do trabalho, e a aplicação da ciência à produção industrial. Nesta área a maior novidade está relacionada à velocidade de expansão das novas tecnologias que tornam mercadorias e trabalhadores peças descartáveis. Situação que ocorre nos setores de ponta do sistema, como na engenharia eletrônica, na robótica, na química fina e na microeletrônica.

A globalização, entendida como um processo histórico de longa duração, apresenta características específicas para cada fase de seu desenvolvimento. Os traços que distinguem seu atual estágio podem ser sintetizados como: 1º - *No plano econômico*, a globalização do mercado sob o comando do sistema financeiro e indústria, organizado e controlado por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio; 2º - *No plano ideológico*, a hegemonia do pensamento liberal, do qual decorre a hipertrofia do mercado e o redirecionamento das ações do Estado em benefício do setor financeiro e da indústria bélica e o abandono das políticas de Bem-Estar social; 3º - *No plano político*, a expansão do número de frágeis democracias formais, especialmente na América Latina e no Leste da Europa e secundariamente, em alguns países africanos; 4º - *No plano internacional*, a reconstrução de hegemonia político-militar norte-americana, agora acompanhada da formação de um novo centro econômico representado pelo bloco das nações do extremo-sul da Ásia.

No sistema de ensino, especialmente no Brasil, esta conjuntura sócio-política, produziu um conjunto de mudança que iniciada pela política de controle coercitivo através da cassação de professores universitários e a prisão ou exílio de professores ligados a educação popular, avançou através da imposição de uma nova proposta educativa de base tecnicista e profissionalizante.

A expansão industrial e o crescimento da produção ao redor de 7% ao longo das décadas de 1960 e 1970 exigiam a formação de trabalhadores aptos ao trabalho com as novas tecnologias. Para os mentores de tais reformas os currículos pragmáticos deveriam, ilusoriamente, formar trabalhadores politicamente dóceis.

Esta proposta educativa destinava-se à produção de uma cidadania politicamente disciplinada, socialmente ordeira culturalmente assimilada cujos objetivos eram ambiciosos demais para ser executados unicamente pelo sistema de ensino. Sua amplitude técnica e sua abrangência ideológica necessitavam de ações e instituições educativas cuja área de alcance mis do que o sistema formal de ensino.

Exigia uma rede formal de mídia, especialmente através dos meios de comunicação eletrônicos, capaz de modificar comportamentos e modificar a capacidade decisória de todos e de cada um. Construiu-se, então uma cultura da imagem capaz de informar de forma fugaz e repetitiva, apta para alterar comportamentos e refazer códigos de interpretação e hábil para construir uma cidadania seduzida e limitada pelas possibilidades de

consumo. Afinal tratava-se de um projeto de globalização que pretendia abranger um universo de temas capazes de orientar a cultura política de toda a população (Ianni, 1997).

No final do século XX o modelo de globalização capitalista vivia uma condição paradoxal composta de vitória e crise. De um lado a vitória na Guerra Fria, consolidou o capitalismo como sistema hegemônico com domínio sobre a grande maioria da população do planeta. De outro lado à crise social provocada pela concentração de renda, revela o aguçamento dos índices de pobreza e miserabilidade de populações que, se relacionam com a economia de mercado de forma periférica. Como o demonstram os trezentos milhões de crianças que compõem um mercado de trabalho servil e de baixa remuneração ao longo de todos os continentes.

Trata-se, segundo Arrighi (1997), de uma crise sistêmica que se aprofunda com a mudança das prioridades econômicas dos Estados nacionais que, ao mesmo tempo em que reduzem as políticas de atendimento a população ampliam seus gastos com o capital financeiro e a indústria bélica.

Tal política demonstrou a existência de uma crise interna representada especialmente pela compreensão tardia de que os recursos naturais são limitados, especialmente aqueles ligados a fontes de geração de energia ao abastecimento da água e a qualidade do ar.

Crise que adquire dimensões sócio-econômicas quando são analisados os padrões de consumo do Hemisfério Norte, que se estendem para a humanidade como um todo provocaria um rápido colapso estrutural. Colapso que já se torna preocupação constante para o futuro político das mega-cidades planetárias como Nova York, Tóquio, Londres e, na América Latina, São Paulo, Buenos Aires, a Cidade do México e o Rio de Janeiro.

De outro lado, na medida em que as promessas de progresso constante se revelam impraticáveis, e as políticas econômicas baseadas na dimensão hipertrofiada do mercado concentram renda e riqueza, agravam-se as diferenças sociais aumentando os espaços de pobreza condenando milhões de pessoas a viver em condições de miséria absoluta.

O agravamento do quadro social está a demonstrar que

[...] a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver (Freire, 1997, 249).

Na América Latina a população empobrecida se faveliza e, não raro, passa a viver nos tênues limites que separam a economia informal da economia ilegal, espaço social no qual o tráfico de drogas e de armas compõe um fluxo de capital equivalente a segunda maior fonte de receitas do mercado globalizado.

Especificamente este quadro pode representar um agravante social para os elevados índices de evasão escolar na medida em que a economia ilegal representa uma real possibilidade de inserção da infância e da juventude no mercado informal de trabalho. Inserção que, de outro modo, se revela extremamente difícil na medida em que a recessão e os avanços tecnológicos reduzem a oferta de empregos na economia formal.

Trata-se, aqui, de uma condição social que tem possibilitado o retorno de antigos preconceitos culturais contra a infância e a juventude da população empobrecida reconstruindo o mito das "classes perigosas" que caracterizavam os trabalhadores de baixa renda do século XIX.

Neste quadro social, o sistema educacional depara-se com questões culturais praticamente insuperáveis. Os currículos utilitários para formar trabalhadores são criticados até mesmo por seus possíveis beneficiários, os proprietários de indústrias de comércio e do sistema financeiro. Estes constroem suas próprias escolas ou suas redes especializadas, ambas com currículos pragmáticos e adaptáveis às mudanças de tecnologias. Os currículos cívicos são criticados pelos compromissos que assumiram com os governos autoritários de tipo militar (Viola, 1987), enquanto os tímidos ensaios de práticas curriculares baseadas na educação popular são vistos como capazes de negar o conteúdo escolar e tidos como incapazes de responder às exigências da educação formal.

POSSIBILIDADES COMO CONCLUSÕES

Colocado nesta encruzilhada de críticas, o sistema educativo precisa enfrentar questões sociais ainda não superadas como o acesso universal, a permanência na escola e o elevado índice de reprovação, notadamente nas escolas situadas nas periferias urbanas, áreas habitadas pelas populações empobrecidas pela economia globalizada. Alias as condições de vida nas periferias urbanas indica o retorno de doenças endêmicas que estavam sob controle desde meados do século XX. Indicam, também elevados índices de degradação ambiental especialmente relacionados a inexistência de condições sanitárias básicas.

No entanto, mais do que as próprias dimensões da crise educacional, as questões mais importantes estão ligadas aos projetos sociais que a América Latina precisa enfrentar. A submissão política ao modelo concentrador de riquezas, indica, claramente, o aumento das desigualdades sociais e com ele o crescimento da miséria e do conseqüente recrudescimento da violência social.

Este quadro afeta significativamente o processo educacional no qual pode-se identificar tensões entre as políticas e as experiências docentes. Enquanto as primeiras defendem as propostas de organismos internacionais, as segunda sugerem diferentes formas de participação e de construção de experiências alternativas, entre elas as que levam em consideração a preservação equilibrada do meio ambiente, e as que defendem o ensino e a prática educativa dos Direitos Humanos.

A partir das políticas propostas por organismos internacionais e implementadas pelos governos ibero-americanos, o sistema educacional tem construído projetos baseados na utilização de novas tecnologias de ensino especialmente vinculadas à área da informática e da comunicação. Tais propostas poderão servir para ampliar as já críticas condições de acesso e permanência a escola dos setores empobrecidos aumentando o contingente de excluídos e aprofundando a distância cultural entre os beneficiados e os prejudicados pelo modelo concentrador de riquezas.

De outra parte, os movimentos sociais têm reencontrado espaços de mobilização através dos quais manifesta os anseios da sociedade civil, na busca da elaboração e execução de propostas políticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais fundamentais, entre elas as que dizem respeito ao direito de acesso universal a educação pública capaz de responder as exigências de aprendizagem dos setores empobrecidos.

Uma educação que, por princípio, deverá produzir um novo modelo de sociedade mais equilibrada e justa, e que seja capaz de privilegiar o ser humano e não o lucro (Freire, 1997). Para tanto precisará privilegiar a produção da autonomia de cada educando através de um currículo voltado a construção de uma cidadania feita de direitos sociais e políticos.

Uma educação que em nosso continente, torne-se capaz de recuperar a dimensão histórica da cultura latino-americana e de produzir um modelo educativo que recupere os saberes criados pela humanidade na direção de assumir o comando do presente e da recriação do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1981.
- ARRIGHI, Giovanni. *O Longo Século XX*. Rio de Janeiro: Contraponto/Unesp, 1997.
- DURKHEIM, Emile. *As Regras do Método Sociológico*. 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- FREIRE, Paulo. Globalização, Ética e Solidariedade. In: DOWBOR, Ladislau. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 248-251.
- GADELHA, Regina Maria d' Aquino F. Globalização e Crise Estrutural. In DOWBOR, Ladislau. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 256-269.
- IANNI, Octávio. A Política Mudou de Lugar. In: DOWBOR, Ladislau. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 17-27.
- SANTOS, Boaventura S. *Pelas Mãos de Alice*. O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VIOLA, Eduardo e MAINWARING, Scott. Novos Movimentos Sociais, cultura política e democracia: Brasil e Argentina. In: SHERRER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo J. *Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América Latina*. São Paulo, 1987, p. 102-188.