

## Educação cidadã: o consenso forjado

*Leilane Serratine Grubba*<sup>1</sup>  
*Lilian Patrícia Casagrande*<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho tem como objeto investigar a relação entre a educação brasileira e a dignidade humana, a partir de um estudo da herança da ditadura militar e, principalmente, do paradigma educacional neoliberal que remete aos anos 70 do século XX. Objetiva a verificação dos efeitos mais óbvios desse modelo paradigmático implantado, como os vinculados à privatização e publicidade do ensino, a universalização do ensino, a formação técnica, para analisar, concomitantemente, a ideia da concretização do direito humano à dignidade. Resta-nos a seguinte questão: podemos ou não falar de uma educação brasileira para os direitos humanos?

**Palavras-chave:** *Educação. Direitos Humanos. Dignidade humana. Cidadania.*

### I INTRODUÇÃO

Todas as sociedades, cada uma com suas peculiaridades, desenvolvem-se a partir da educação. Enquanto a educação não for considerada prioridade para o recebimento de recursos, atenção institucional e interesse público, governamental e da própria sociedade, não haverá desenvolvimento da sociedade, nem tampouco a diminuição das desigualdades já estabelecidas.

---

1 Mestre em Direito, pela Universidade Federal de Santa Catarina. É aluna pesquisadora dos projetos NECODI (Núcleo de Estudos Conhecer Direito), sob a orientação do professor Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues, USM (Universidade sem muros), sob a orientação do professor Dr. Alexandre Moraes da Rosa, e Direito e Literatura, sob a orientação do professor Dr. Luis Carlos Cancellier de Olivo, todo vinculados à UFSC. Currículo lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2294306082879574>>. E-mail: lsgrubba@hotmail.com.

2 Graduada em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Currículo lattes disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4493311Y6>>. E-mail: casagrandelilian@yahoo.com.br.

Isso quer dizer que nos é impossível tratar de categorias como a *democracia*, a *cidadania*, a *igualdade material*, a *dignidade humana* e mesmo os *direitos humanos*, se não nos atentarmos ao que funda o social e o processo histórico que situa o ser humano concretamente e materialistamente no mundo: a educação.

Daí que utilizamos a adjetivo *humano* para convertê-lo em objetivo: consideramos que todos e todas nascemos biológica e geneticamente humanos, mas que esse fato não nos é suficiente. É necessário tornar-nos humanos. Portanto, *ser humano* é sempre um ideal, um processo histórico que vai se fazendo no tempo e no espaço. Esse processo de se fazer humano é chamado antropologicamente de *neotenia*, que significa que todos estamos sempre abertos ao conhecimento acumulado, que nos coloca no mundo, no tempo e no espaço, mas também ao novo, ou seja, somos juvenis em educabilidade. A verdadeira educação, além disso, nos ensina a pensar.

Se não somos os únicos e tampouco os iniciadores da nossa linhagem, nascemos no mundo e no tempo, mas neles precisamos ser situados. E aí a educação pode cumprir um papel de legitimação ideológica do que se apresenta de maneira natural na linhagem da nossa sociedade. Todavia, também pode ser questionadora e nos posicionar na realidade contextual na qual estamos inseridos, permitindo-nos pensar sobre o que também é um construído histórico e humano: nossas instituições, nossos valores, nossas práticas etc.

Situamo-nos, portanto, no tempo e no espaço: um Brasil à época da redemocratização, principalmente no início nos anos setenta; e intentamos, com este trabalho, investigar a relação entre o paradigma educacional implantado nesse recorte histórico e a questão do respeito e potencialização da dignidade humana. Objetivamos verificar os efeitos desse modelo paradigmático, para analisar a ideia da concretização do direito humano à dignidade.

Não podemos prosseguir, todavia, sem antes advertir que este trabalho é fragmentário, assim como a educação do ser humano está sempre em fragmentos e aberta à polifonia do novo, pois que nos foi necessário realizar um recorte do tema a ser abordado. Para nós não se trata de uma tentativa holista de abarcar o todo, pois que impossível, mas assumir o paradigma da complexidade, para analisar todos os elementos possíveis, sempre interconectados.

A educação está intrínseca e necessariamente vinculada à noção dos direitos humanos e de dignidade humana, já que somente quando nos situamos de maneira concreta no mundo e aprendemos a pensar e a refletir, também aprendemos a analisar o real e propor o que deve ser.

Situamo-nos como humanos que não somente pensam – *cogito* – mas que também agem no mundo e influem nos contextos. Trabalhamos, portanto, com a ideia de um fazer-se humano *sujeito*, interconectados com nós mesmos, com os outros e com o mundo, e não com o *humano indivíduo*, isolado no âmbito privado. O *humano sujeito* nos permite falar de cidadania, de exercer direitos e deveres e de atuação no espaço público. Em suma, somente o *humano sujeito concreto situado no mundo* nos leva a falar de luta por dignidade humana.

Daí que analisamos o resultado das políticas pedagógicas implantadas no Brasil, desde o final do regime militar, para analisar se esse tipo de educação contribuiu ou não para a potencialização da cidadania e, conseqüentemente, da luta por dignidade e por direitos humanos.

## 2 EM FRENTE AO ESPELHO: O OBJETO REFLETE O REFLETOR

Para que a educação não se reduza à reprodução ideológica<sup>3</sup> e acrítica do que se apresenta como o *natural* ou, em outras palavras, como o *real*<sup>4</sup>, o primeiro passo que nos é imposto é o conhecimento complexo do objeto que intentamos investigar (MORIN, 2007, p. 37-56 e 95-109). Neste caso, a educação e a sua função na sociedade.

Daí que se faz necessário submeter o processo educacional *na história*, vislumbrando-o no tempo e no espaço como um processo evolutivo, embora não isento de rupturas e fissuras. Falamos de um conhecimento contextual de um Brasil do século XXI, de recente política democrática representativa, de economia neoliberal e intrinsecamente vinculado ao contexto global.

---

3 Segundo Chauí (2001), a *ideologia* é o conjunto sistemático de idéias de cunho histórico, social e político que visa ocultar a realidade para assegurar uma forma de exploração econômica, desigualdade e dominação política.

4 O real não é constituído por coisas, pois não é um dado, mas um processo temporal de constituição dos seres e de suas significações, que depende de como os homens relacionam-se entre si e com a natureza. O real passa a ser entendido, aqui, como o movimento humano para instaurar a sociabilidade e fixá-la em instituições determinadas (CHAUI, 2001, p. 20).

Mais precisamente, como nos disse Alencar (2003), ao investigarmos os cinco séculos de educação brasileira poderíamos concluir que os marcos fundantes persistem. Um saber latifundiário controlado por poucos, um sistema monoculturista de compartimentalização reducionista, a escravidão do autoritarismo elitista, o patriarcalismo do machismo sexista, a dependência externa da importação cultural *à moda* europeia-ocidental e estadunidense. Todos, marcos que constituem andaimes das salas de aula brasileira.

Desde os anos 70, do século XX, as reformas neoliberais começaram a tomar forma em território brasileiro (BORON, 1994), no auge do período ditatorial<sup>5</sup> que, conforme assinalado, buscou aliar a política estatal ao modelo econômico de capital externo que vinha sendo aplicado.

Nos anos 80, com a queda do regime e a assunção direta do poder político por parte da burguesia industrial, agora sem o braço militar, o poder político passou a ser controlado por quem já detinha o poder econômico do país. O projeto neoliberal<sup>6</sup> se cristalizou por meio da aplicação do conjunto de reformas justificadas discursivamente pelo *Consenso de Washington*<sup>7</sup>, que visavam garantir o ajuste econômico ao desequilíbrio provocado pela crise da dívida externa.

Falamos de um Brasil República já na modernidade, fundado pelo Presidente da República Fernando Collor, de inserção no sistema de globalização e de ajuste neoliberal que, embora travada brevemente por Itamar Franco, recuperou fôlego e correu desesperadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito educacional, isso significou uma continuidade das políticas até então vigentes, que remetem à época da ditadura militar, como

---

5 Devemos estabelecer que o golpe de Estado que resultou no período ditatorial brasileiro de vinte e um anos não se configurou como uma ruptura revolucionária. Pelo contrário, o período apenas buscou o alinhamento da ideologia oficial política do Estado, do nacionalismo desenvolvimentista, ao regime econômico até então implementado, aberto ao capital estrangeiro e às empresas multinacionais, visando a sua continuidade.

6 O termo neoliberal se refere à teoria econômico-política formulada em 1947, criada com o intuito de constituir uma forma de oposição ao Estado do Bem-Estar Social, notadamente os encargos sociais e regulações ao mercado. Sinônimo à terceira fase de transição do capital, desde os anos 70, do século XX, o neoliberalismo se configurou como a corrente filosófica e econômica que se converteu no grande relato a partir do qual se julgam e se encaram as realidades de nosso tempo. (HERRERA FLORES, 2009b, p. 106).

7 A expressão *Consenso de Washington* foi cunhada por John Williamson para se referir às políticas de ajuste econômico, que se compõe em dez regras básicas, são elas: disciplina fiscal, prioridades de gastos públicos devem ser redefinidos, reforma tributária, liberalização financeira, manutenção das taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, abertura ao capital estrangeiro, privatização das empresas estatais, desregulação da economia e proteção de direitos autorais (WILLIAMSON, 1990).

os convênios MEC-USAID e os discursos ideológicos que vislumbravam na educação a necessidade da profissionalização e da técnica para o seu ajuste ao mercado do trabalho, ou seja, a implantação oficial da pedagogia tecnicista. Sem eufemismo, transformação da escola em mercado e do educando em mercadoria.

Sob essa ótica é que falamos na importação das recomendações dos organismos *monetários* internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento – no interior do Ministério da Educação brasileiro. Aqui, portanto, referimo-nos ao conjunto de medidas-princípios do *Consenso de Washington* referentes à reforma social, particularizadas para o âmbito do sistema educacional, ou seja, ao direito social à educação.

Conforme salientou Gentili (1998, p. 16-20), dentro da concepção neoliberal, existe uma crise estrutural do sistema educacional: de eficiência, de eficácia e de produtividade. Assim, alguns pensadores entendem que já existe uma universalização do ensino – crescimento quantitativo –, o que, sob essa ótica, atenderia, ao menos formalmente, à questão da dignidade de todos e todas os brasileiros e brasileiras. Todavia, mesmo assim, não houve o crescimento qualitativo necessário. Isso decorre do fato de que o Estado é incapaz para a administração de políticas sociais<sup>8</sup>.

Por conseguinte, aparentemente, a crise educacional resulta do monopólio estatal da educação, que não foi privatizada, tampouco submetida à lógica do mercado – interinstitucional, flexível, individualista, competitiva e meritocrática –, assim como à ineficaz destinação de recursos, não a necessidade de seu aumento (FRIGOTTO, 1995).

Nesse sentido é que a culpa parece ser parcelada: parte do modelo de Estado interventor, parte dos sindicatos (principalmente ligados aos profissionais do ensino, que reclamam maior intervenção estatal, critérios igualitários etc.), parte da própria sociedade, ao reivindicar a necessidade de existência de uma escola pública, gratuita, de qualidade e universal (GENTILI, 1998, p. 16-20).

Aqui, portanto, ocorre uma inversão. A sociedade, ao reclamar uma universalização concreta e uma qualidade do ensino, visando a erradicação

---

<sup>8</sup> Refere-se à inoperância de um Estado assistencialista, centralizador e burocratizador: o discurso que garante a possibilidade de qualitativo e quantitativo educacional público, universal e igualitário é entendido, na perspectiva neoliberal, como falso e populista.

das desigualdades sociais, políticas, econômicas etc., é taxada de culpada pelo fracasso do sistema educacional, que, sob esse ponto de vista, carece de possibilidade de atender a todos e todas, implicando em uma diferenciação por razão das desigualdades.

Em outra visão, dizemos que a escola deveria ser pensada sob os critérios do individualismo, do valor do esforço, do desenvolvimento e do progresso (WEBER, 2001). A educação passa a ser pensada como o capital humano individual.

Estrategicamente, portanto, a crise só poderá desaparecer a partir de propostas em nível micro e macroinstitucional. Primeiramente, controla-se a qualidade do ensino por meio dos mecanismos de meritocracia e competitividade. Depois, articula-se o sistema educacional para que funcione de acordo com o mercado de trabalho: formação técnica.

Se por um lado, existe uma lógica de centralização, por outro lado, coexiste uma lógica descentralizadora. Paradoxalmente, centraliza-se o controle pedagógico (currículo, avaliação do sistema etc.) ao mesmo tempo em que se descentralizam os mecanismos de gestão e financiamento. Mais do que isso, para a resolução da crise, se não podemos consultar os culpados por ela (Estado, sindicatos e sociedade), devemos consultar quem melhor entende de *mercado*: os empresários.

Dessa concepção distorcida emanam os discursos de apadrinhamento educacional, conforme se extrai do discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995): “As pessoas com mais recursos, as empresas grandes e pequenas, também devem pensar no futuro do Brasil, assumindo e mantendo uma ou mais escolas em sua vizinhança”.

Todo esse discurso também pode ser vislumbrado nas palavras do Secretário da Educação do Estado de Santa Catarina que, em uma entrevista de janeiro de 2011, sob o título *Meritocracia, evasão e ensino integral*, defendeu a prioridade a ser concedida ao ensino profissionalizante. Isso, em virtude de considerar que a maior desmotivação para um jovem é formar-se no ensino médio sem que, depois, consiga um emprego. O ensino médio, acima de tudo, deve contribuir para a inserção desse jovem no mercado de trabalho. Para Tebaldi (2011, p. 12-13), há necessidade da descentralização da gestão e do financiamento do ensino fundamental, que deve ser transferido ao âmbito municipal, justamente para ser custeado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Essa ideologia que se infiltrou no discurso referente ao âmbito educacional, segundo Chomsky (1993), decorre do fato de que o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento não se reduzem a desempenhar somente a função de agências de crédito, mas atuam político-estrategicamente, justificando os processos de reestruturação neoliberal, causando ingerência em políticas sociais domésticas, a possibilidade de renegociação da dívida externa e a captação de novos recursos, ambos vinculados à limitação de investimentos governamentais em políticas públicas<sup>9</sup>, programa de privatizações etc., principalmente com a introdução dos Programas de Ajuste Estrutural (SAP), a partir da década de 80 do século XX.

Ademais, devemos dizer que, durante os anos 90, do século XX, os governos neoliberais se comprometeram a cumprir as metas da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtiem, na Tailândia (1990) e, posteriormente, as reafirmaram no ano de 2000, em Dakar<sup>10</sup>. Também foram ratificados os objetivos do *Programa Principal de Educação* (PPE), da Unesco (2011). Além disso, foram seduzidos a considerar a educação um bem comercializável nos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC), transformando os alunos e alunas em *clientes* do sistema educativo.

### 3 A ANTIDEMOCRACIA E O CONSENSO SIMULADO

Foi característico dos programas de ajuste e reestruturação educacional, desde o golpe de Estado de 1964, a implementação de um processo progressivo de privatização do ensino público. Esse processo se configura em uma lógica que demanda uma análise que supere a mera vinculação da privatização à diminuição do investimento financeiro no campo da educação.

O processo privatizador do ensino é complexo, vinculado aos demais campos da política pública e social e intrinsecamente ligado aos demais processos de reestruturação postos em prática pela política econômica, so-

---

9 Gostaríamos de mencionar aqui a reportagem veiculada no Jornal Folha de S.Paulo, em 13 de dezembro de 2010. Segundo uma avaliação do Banco Mundial, o investimento monetário em educação no Brasil cresceu nos últimos anos. Todavia, deixou de alcançar os resultados esperados. Essa conclusão foi rebatida pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, para quem o país precisa ainda aumentar o investimento no setor (PINHO, 2010).

10 O acervo informativo sobre políticas educacionais na América Latina, com mais de cinco mil documentos online, está contido no portal do Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED), do Laboratório de Políticas Públicas. Disponível em <<http://www.olped.net>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

cial, jurídica etc., presentes das sociedades capitalistas ocidentais, que tem como principal característica o dismantelamento do Estado benfeitor dos bens e serviços para a promoção dos direitos da cidadania e a sua transferência ao setor privado.

Devemos compreender, primeiramente, como ocorreu e continua a ocorrer os processos de privatização das escolas. Privatizar não significa necessariamente a venda das escolas, mas, em um sentido amplo, delegar as responsabilidades públicas para o campo privado (DONAHUE, 1992).

Privatizar tanto pode ser a venda dos estabelecimentos escolares quanto as atividades de fornecimento e financiamento do ensino. Pode ocorrer, de igual forma, tanto total quanto parcialmente<sup>11</sup>. Mais do que isso, se não queremos uma análise meramente superficial, devemos manter em mente a existência da possibilidade de transferência de responsabilidades públicas com relação ao ensino para o âmbito privado, que gera uma mais difusão da privatização escola. Assim, simplificada, podemos vislumbrar a possibilidade de quatro modalidades:

- a) fornecimento público do ensino com financiamento também público;
- b) fornecimento privado do ensino com financiamento também privado, na qual existe uma privatização total do ensino;
- c) fornecimento público do ensino com financiamento privado, na qual há uma privatização somente do financiamento;
- d) fornecimento privado do ensino com financiamento público, na qual existe somente uma privatização do fornecimento.

Devemos ressaltar que, normalmente, uma escola não é completamente privada, mesmo quando há uma privatização do fornecimento e financiamento do ensino. Isso em virtude de que, por mais que o financiamento direto caia sobre o patrimônio privado, existe diversas formas pelas quais o Estado, indiretamente financia as instituições privadas, como os incentivos fiscais, investimentos em infraestrutura etc.

A privatização, por conseguinte, implica na transferência do poder da esfera do Estado para o mercado, podendo ocorrer a transferência do financiamento da educação, mas também do controle do sistema educacional que pode, inclusive, transferir recursos públicos para que entidades

---

<sup>11</sup> Quando ocorre uma desobrigação total, o governo deixa de fornecer e de financiar o ensino, ao passo que, quando há uma privatização parcial, privatiza-se ou o fornecimento ou o financiamento do ensino público.

privadas exerçam o poder disciplinador no sistema, como, por exemplo, o surgimento dos sistemas nacionais de avaliação do rendimento escolar para a medição da *qualidade* da educação.

Segundo Gentili (1998, p. 81-82), existem quatro argumentos que normalmente justificam o sistema de patrocínio pedagógico (o financiamento privado). Primeiramente, o argumento do *Estado pobre*, ou seja, quando o Estado carece de recursos para o financiamento das políticas sociais, devem buscar fontes alternativas, com vistas a permitir a continuação das atividades de cunho social. Em segundo lugar, o argumento do *bom empresário responsável*, que não significa mais do que uma espécie de solidariedade responsável que apela ao âmbito do moralmente correto. Em terceiro lugar, o argumento da *filantropia estratégica*, que desemboca na importância dos projetos empresariais de beneficência para angariar maior competitividade. A associação das imagens das empresas não mais tão somente com o lucro, mas com os problemas sociais, gera uma imagem positiva da corporação no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, uma maior competitividade: fazer o bem é lucrativo. Finalmente, o argumento do *perigo iminente*, que serve para justificar o investimento privado nos setores nos quais existe alguma espécie de abandono público, com o fim de evitar o aumento da criminalidade.

Existem, por um lado, os argumentos que justificam a privatização dos serviços estatais voltados ao sistema educacional, geralmente sedimentados sob a questão da eficiência. Todavia, por outro lado, poderíamos falar de uma ameaça antidemocrática e dualizadora institucional, que decorre das políticas de privatização e de ajuste.

Isso porque a redução dos gastos públicos na área educação gera o questionamento a respeito do direito social à educação e da manutenção e aperfeiçoamento da qualidade dos processos pedagógicos. Dualiza-se o ensino e, a grosso modo, os que detêm poder aquisitivo podem custear as despesas que demanda uma educação privada e os *pobres*, devem frequentar a escola pública e também *pobre*.

Por sua vez, o discurso reformista e simplificador centra-se na problemática da crise da qualidade escolar, ocasionada por docentes que trabalham pouco e que não querem trabalhar. Discurso eufemista que, ao pregar a necessidade de modernização do Estado, somente indica a possibilidade dos cortes orçamentários destinados às políticas sociais.

É correto que os processos de ajuste educacional que vêm sendo implementados têm incluído mecanismos de negociação e formação de consensos para a legitimação das reformas realizadas. Nem por isso podem ser considerados verdadeiramente democráticos.

Também é correto afirmar que não existe apenas uma única definição de democracia, pois que variam conforme as ideologias e postulados que regem determinado regime político. Ao menos, podemos dizer que tais processos de formação de consenso não se encaixam na definição de democracia já previamente delineamos, ou seja, uma democracia que não se restrinja ao seu componente formal e eleitoral, nem tampouco que se manifeste somente sob a forma da simples representatividade<sup>12</sup>. Falamos de uma democracia participativa de cidadãos engajados politicamente na construção de um Brasil solidificado sob o postulado da dignidade humana.

Isso em virtude de que os acordos normalmente provêm de uma agenda já pré-fixada, perante a qual qualquer tentativa de questionamento é taxada de antidemocrática. Dessa forma, consensuar torna-se sinônimo de escolha entre as poucas opções apresentadas, como, por exemplo, entre privatização direta ou indireta da educação, tudo escondido sob o manto homogeneizador dos interesses comuns de todos e todas.

#### 4 EDUCAÇÃO VERSUS INSTRUÇÃO: EDUCAR PARA O MERCADO DE TRABALHO

A relação necessária entre a educação e o mercado de trabalho foi forjada pela teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1986). A partir de então, o ensino brasileiro passou a ser considerado o investimento necessário para atingir o desenvolvimento nacional, que necessitava de mão-deobra qualificada para o mercado de trabalho.

Sob essa ótica, a educação se reduz à atividade de transmissão dos conhecimentos e saberes necessários para a qualificação do indivíduo à competição na esfera econômica, mais precisamente no âmbito do merca-

---

<sup>12</sup> Nos referíamos à concepção neoliberal de democracia, que poder ser representada pelo prêmio Nobel de Economia (1974) Friedrich August von Hayek e que se configura em uma democracia procedimentalista que reduz o diálogo ao consenso forjado e bloqueia as possibilidades de políticas cidadãs e liberdade cidadã para a discussão pública das políticas de governo (HAYEK, 1976; 1985; 1990).

do de trabalho. Muito embora somente alcancem a glória os que detêm a capacidade de apropriação da riqueza socialmente produzida.

Se à educação é atribuída a função de desenvolvimento econômico e social, o desemprego, a miséria, a pobreza etc., são o resultado da ineficácia do modelo educacional. Escondido sob esse manto de fracasso, encontramos a diminuição do gasto público social no setor da educação, que é redimensionado ao pagamento de dívidas interna e externa que, ao invés de diminuir, só vem a crescer, assim como a privatização do que é público. Mesmo assim, não se questiona o modelo econômico implementado, mas tão somente a escola, que deveria ser a redentora da sociedade.

Por óbvio que a base material sob o idêntico argumento da profissionalização do ensino difere dos anos 50, do século XX, para o início do segundo decênio do século XXI. Como apontou Gentili (1998, p. 105), anteriormente, o argumento da formação de mão-de-obra qualificada percebia a educação como investimento individual e social que deveria estar submetido a um planejamento centralizado.

Veiculava-se uma promessa pela qual o mercado responderia às demandas individuais e o desenvolvimento econômico multiplicaria as ofertas de emprego e o aumento equitativo de riqueza. Havia, ademais, uma necessidade de os países industrializados apoiarem o investimento na educação dos países do sul, que se concretizou com a expansão do financiamento das agências internacionais a partir da década de 60, como o Banco Mundial (SCHULTZ, 1973; FONSECA, 1995).

O fim do *Milagre Econômico* e a expansão do modo de produção capitalista neoliberal mudou esse panorama. Emergiu a necessidade de redução dos gastos públicos no âmbito da esfera social, conforme já foi previamente analisado, o que resultou na progressiva transferência da gestão e financiamento do ensino para a esfera privada, bem como na continuação da assimilação da educação ao mercado de trabalho (BORON, 1994).

Assim, o sistema de ensino se justifica em termos econômicos. Se é a lógica do mercado de trabalho que orienta as opções de investimento educacional e políticas educacionais a serem adotadas, e, mais ainda, se o trabalho se vincula à questão do emprego, como forma de desenvolvimento nacional e desenvolvimento individual – individualismo à hora de igualitarismo econômico social – e, mesmo assim, hoje em dia, uma formação que cada vez angaria mais habilidades e competências para

que se aproxime de um trabalho cada vez mais restrito e competitivo, podemos dizer que a educação tecnicista não é apta à real competição individual em um mercado de trabalho regido por uma lógica cada vez mais selvagem.

O problema então, não mais somente é a quantidade – universalização –, mas igualmente a qualidade do ensino. A qualidade, todavia, não aumenta conforme a lógica mercantil da oferta e da procura que, por meio do postulado da meritocracia, justifica o mecanismo de escolha individual e de livre concorrência. Isso porque a qualidade não coincide com um sistema de diferenciação e segmentação educacional.

Desde 1980, os sistemas educacionais se desenvolveram em meio a esse processo de segmentação, pela qual as condições materiais oferecidas variam conforme o segmento populacional a que são oferecidas, fato que questiona a nomenclatura *sistema nacional de educação*. Isso porque a categoria *sistema* se refere à *unidade*.

Todavia, conforme afirmou Gentili (2008, p. 35), não poderíamos falar sobre o *tipo* de educação que uma pessoa recebe no Brasil se não soubéssemos a sua posição econômica e social, a cor de sua pele, a localização de sua escola e o que ela faz após ou antes do horário escolar.

Além disso, as promessas de que a escola seria a redentora da sociedade e garantiria melhores condições de vida se viu pausada. Ao mesmo tempo em que o ensino brasileiro se universalizou, as condições de vida da população, em que pese as melhoras, continuam desiguais. A educação é um produto cultural nascido no seio da sociedade. Se temos uma sociedade desigual, por óbvio que o sistema educacional refletirá a desigualdade. Também teremos um sistema de ensino desigual.

Para termos uma ideia, no Brasil, conforme o Atlas Analítico do PNDU/2003, Santa Catarina é o estado da federação com o menor índice Gini<sup>13</sup>, ou seja, 0,56. Todavia, esse mesmo relatório aponta para o fato de que a desigualdade de renda aumenta para dois a cada três municípios brasileiros. No Brasil ao longo da década de 90, do século XX, aumentou a concentração de renda. Em 23 Unidades da Federação, o índice de Gini aumentou.

---

13 O índice Gini é um dos mais frequentes indicadores utilizados para medir a desigualdade social. O número zero representa a distribuição de renda perfeitamente igualitária. Quanto mais este indicador se aproxima de 1, mais injusta é a concentração da distribuição da renda.

No mesmo ano, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) reconheceu que, mesmo que a desigualdade de renda reflita, ainda que não totalmente, a desigualdade educacional, a escolarização sozinha não pode resolver o problema do emprego, do mercado de trabalho, nem tampouco dos baixos salários que a maioria dos latino-americanos e latino-americanas recebem<sup>14</sup>.

Por certo que a educação não é o principal fator de desenvolvimento econômico. Procuramos justificar esse argumento de maneira simples. Em primeiro lugar, devemos entender que as dinâmicas de *acumular* e de *distribuir* são diferentes. Em segundo lugar, hoje em dia, mais do que nunca, os relatórios mundiais a respeito do desenvolvimento humano apontam para o fato de que as riquezas estão concentradas em pequenos núcleos. Só a título de exemplificação, segundo um estudo de 2006, do *World Institute for Development Economics Research* (DAVIES et al., 2006) vinculado às Nações Unidas, demonstrou que 40% da riqueza mundial se concentra nas mãos de 1% da população, ao passo que 85% da população mundial detém apenas 10% da riqueza.

Capacitar para o emprego, então, seria apenas uma outra forma de dizer a capacitação para se tentar evitar o desemprego. Se falamos, portanto, da construção de um mundo igualitário, não podemos pensar que o valor da educação se reduz na potencialização da competitividade individual no mercado, aceitando a dinâmica excludente e segmentadora da ordem do capital.

Para sair do lugar comum no qual nos afundamos, ou seja, para recuperar a capacidade humana de perceber acontecimentos é uma forma de definir os sempre arbitrários limites entre o que por nós é considerado *normal* e o que consideramos *anormal*. O *normal* é o cotidiano e por isso, é invisível e indiferente, pois que naturalizado. É a *anormalidade*, portanto, que torna os acontecimentos visíveis (ALENCAR, 2003, p. 29).

Já nascemos, todos e todas, em uma sociedade fragmentada e socialmente estratificada. Isso é o normal, o cotidiano, o natural. Os efeitos da miséria, da exclusão são invisíveis, já pouco nos sensibilizam. E assim, o silêncio aparece, ou melhor, se esconde, na garganta daqueles que sofrem as mazelas sociais, políticas, econômicas e também educacionais. Mas, de

---

14 Interessante essa constatação, visto que o BID é um dos principais responsáveis pelos programas de ajuste estrutural aplicado em território latino-americano durante os anos 80 e 90, do século XX. (BID, 2003).

igual forma, se esconde nos olhos vendados dos que a ignoram, do olhar que normaliza, que naturaliza.

Uma das tarefas mais importantes da educação, por conseguinte, é a de abrir os olhos de educandos e educadores. Ou melhor, abrir o coração. Fazer com que a sensibilidade humana possa se manifestar, tornando o dito normal em anormal, em inaceitável. Isso significa problematizar a realidade, questionar o *dado*, o que virou estatística, assim como pensar o futuro.

Nossa função, como estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, educadores e educadoras, é, em primeiro lugar, de nos afastarmos do conformismo. Isso significa deixarmos de sermos indivíduos a-históricos para assumirmos o papel de sujeitos. Devemos problematizar a realidade e encontrar as fissuras do espelho construído sobre o real. Só assim poderemos direcionar nossa atividade para novos caminhos construtivos.

Se nos decretaram o fim da História, construamos então novas histórias, tal como fazem os movimentos sociais, populares e pessoas que protestam e se manifestam em Porto Alegre, Seattle, Dakar, Gênova, Québec etc.

Assim como não existe democracia no simulacro de consenso, tampouco não existe espaço escolar sem a efervescência da libertação das potencialidades criativas do ser humano. Pensemos a educação como potencializadora de transformação, ou seja, de ação que transforma, que muda de forma. Em suma, que torna o ser humano realmente humano. Devemos pensar as possíveis ressignificações da educação. Não nos esqueçamos jamais: pensar é sempre pensar outra vez.

## 5 CONCLUSÃO

Quando falamos de uma *educação para a cidadania* nos referimos à concepção de cidadania em duas dimensões relacionadas. A cidadania pode ser entendida como uma *condição legal*, ou seja, o reconhecimento de pertencimento de um sujeito em uma comunidade política, que lhe confere e garante direitos. Para nós, todavia, a noção de cidadania vai mais além dessa concepção formal, visto que também se configura como a *ati-*

*vidade desejável*: os deveres e direitos que os sujeitos assumem no espaço público da sociedade (KYMILICKA; NORMAM, 1997).

Uma educação cidadã não se refere somente à transmissão e compreensão dos direitos formais que nos são conferidos, mas ao reconhecimento de responsabilidade e valores de uma ética cidadã. Nesse sentido, a cidadania é um conceito aberto que engloba o engajamento político para a luta por condições materiais de igualdade, pela co-vivência das diferenças, pela vida digna etc.

Por conseguinte, falar de uma educação cidadã implica em situá-la no contexto de luta por dignidade humana, na qual todos e todas possam se potencializar para a emancipação enquanto sujeitos que pensam e atuam concretamente no mundo. Nos referimos a uma concepção de dignidade intrinsecamente vinculada à noção da categoria dos *direitos humanos* proposta pelo jusfilósofo espanhol Joaquín Herrera Flores (2009a), para o qual os direitos humanos são vistos como marcos pedagógicos de ação. Em suma, em uma constante mobilidade, são sempre o resultado transitório das lutas sociais, culturais, políticas, econômicas etc., pela vida digna.

Por isso, somente podemos falar de luta por direitos – por vida digna – quando nos atentarmos para o fato de que os indivíduos necessitam ser educados para a emancipação ou, em outras palavras, para se situarem materialmente no mundo como sujeitos de direitos positivados, mas também de deveres com relação a si, aos outros e à sociedade, visando a construção de um mundo igualitário e instituinte de pessoas e povos.

Daí porque, se pensarmos em termos estritamente educacionais, principalmente na educação para a humanização ou a educação para o exercício da cidadania, percebemos que o resultado das pedagogias educacionais implementadas a partir da época do regime militar foi catastrófico. O pior é que mesmo com a queda do regime autoritário, a questão da educação como emancipação em pouco progrediu substancialmente.

No ano de 1985, logo após o fim do regime militar, a taxa residual de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais em território brasileiro, superou o número de 18%, com a maior concentração na Região Nordeste (IBGE, 1986). No ano de 1999, ou seja, após 14 anos de um Brasil democrático, o índice de analfabetismo continuou alarmante. Um total de 13,3% dos brasileiros foram considerados oficialmente analfabetos. Se considerarmos, nesse mesmo ano, os brasileiros e brasileiras de 10 anos

ou mais, chegaremos a um total aproximado de 5,7 anos de estudo. Por mais que não haja grande variação entre a média de anos de estudo entre homens e mulheres, é considerável a variação entre brancos (6,6 anos de estudo) e pretos ou pardos (4,6 anos de estudo) (IBGE, 2000).

Ainda, conforme o IBGE (1986), no ano de 2000, 29,4% da população brasileira foi oficialmente considerada alfabetizada funcionalmente, ou seja, pessoas com menos de 4 anos de estudo.

Para aprofundarmos ainda mais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2010), referente ao ano de 2009, demonstra que um em cinco brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais, ou seja, 20,3% do total da população nacional, são analfabetos funcionais, sendo que o Nordeste concentra o maior índice de analfabetismo, quase o dobro da média brasileira.

Por mais que possamos falar em um pequeno aumento da escolarização desde o ano de 2008, ou seja, de 96% das crianças de 6 a 14 anos frequentam a escola em todas as regiões do país e dos adolescentes de 15 a 17 anos, mais de 90% frequentam a escola, devemos nos questionar o *tipo de escola que* essas crianças e adolescentes frequentam: as políticas educacionais implementadas, a formação docente e similares. Inexiste, em território brasileiro, uma unidade do sistema nacional de ensino. Pelo contrário, o sistema de ensino é segmentado e diferenciado.

Os documentos demonstram uma diminuição dos índices de analfabetismo da população brasileira, mas essa diminuição não significa necessariamente a democratização do ensino e a universalização da escola, seja no acesso, seja na possibilidade de permanência e continuação dos estudos.

A alfabetização, em que pese imprescindível, pois que não se pode falar em uma prática cidadã sem o mínimo de conhecimento acumulado historicamente dos contextos nos quais estamos inseridos, é somente a base primeira. Existe uma inclusão que exclui: dizer que o analfabetismo diminuiu, não significa que todos e todas tenham acesso e permanência ao mesmo *tipo* de educação e à mesma conscientização para exercer direitos e deveres e lutar pela dignidade humana.

A condição de exclusão é o resultado de um processo que não se explica a si mesmo. Caso contrário, seria pura tautologia. Tem necessariamente uma causa que, por óbvio, é alheia. Portanto, a exclusão do sistema educacional não é verdadeiramente atacada enquanto não se atacam as suas

causas, mas tão somente seus efeitos (as pessoas que passam a se inserir, por meio de um processo de inclusão excludente no âmbito escolar). As causas de exclusão são contextuais: decorrem do campo social, político, econômico, educacional, cultural etc.

A questão da alfabetização serviu apenas como um exemplo, entre as demais mazelas do sistema educacional. Porque, se por um lado, o alcance do sistema educacional se ampliou, passando a incluir parcelas da população brasileira historicamente excluídas do acesso ao ensino, por outro lado, a dita *universalização* da escola não foi óbice para a crescente tendência de segmentação e das dinâmicas difusas de exclusão endógenas.

O marco fundante das políticas pedagógicas remete à época do período militar, vinculadas aos discursos ideológicos que percebiam a educação com a função da profissionalização técnica, transformaram a escola em mercado e o educando em mercadoria. Aliado a isso, a paulatina universalização quantitativa, mas não qualitativa do ensino, que tem como consequência a sua dualização e estratificação, vinculadas à delegação das responsabilidades públicas do Estado de promoção dos direitos e da cidadania, para o campo privado, na qual os que detêm o maior poder aquisitivo podem custear uma melhor educação, ao passo que os *pobres* frequentam escolas *pobres*, não nos permite falar de uma efetiva educação *para* a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: \_\_\_\_\_; GENTILLI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO - BID. **IPES 2003. Se buscan Buenos empleos: los mercados laborales em América Latina**. Washington: BID, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Anuário estatístico do Brasil de 1985**. Rio de Janeiro: 1986. v. 46. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos\\_xls/palavra\\_chave/educacao/analfabetismo.shtm](http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/palavra_chave/educacao/analfabetismo.shtm)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999** [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaovida/indicadoresminimos/tabela3.shtm#a31>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BORON, Atílio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pronunciamento Oficial de 7 de fevereiro de 1995**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/area-presidencia/pasta.2008-10-08.1857594057/pasta.2008-10-08.9262201718/pasta.2008-12-6.0710539708/pasta.2008-12-29.8783310674/11%20-20Pronunciamento%20em%20rede%20nacional%20de%20radio%20e%20TV%20-%202007-02-95.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Ano 501: a conquista continua**. São Paulo: Scritta, 1993.

DAVIES, James B. et al. The world distribution of household wealth. World Institute for **Development Economics Research / United Nations University**. Nova Iorque: 2006. Disponível em: <<http://www.iariw.org/papers/2006/davies.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

DONAHUE, John D. **Privatização**. Fins públicos, meios privados. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio A. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAYEK, F. A. **Camino de servidumbre**. Madrid: Alianza, 1976.

\_\_\_\_\_. **Democracia, justicia y socialismo**. Madrid: Unión Editorial, 1985.

\_\_\_\_\_. **La fatal arrogancia**. Madrid, Unión Editorial, 1990.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Tradução de Luciana Caplan, Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Título original: *Los derechos humanos como productos culturales*: crítica del humanismo abstrato. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayen. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente em teoría de la ciudadanía. **La Política: Revista de estudos sobre el Estado e la sociedade**. Barcelona: Paidós, 3 out 1997.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Observatório Latino-americano de Políticas Educacional (OLPED)**. Disponível em: <<http://www.olped.net>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PINHO, Angela. **Gasto em educação não teve resultado esperado, diz Banco Mundial**. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/845207-gasto-em-educacao-nao-teve-resultado-esperado-diz-banco-mundial.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Textos analíticos**. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/textos\\_analiticos/index.php](http://www.pnud.org.br/atlas/textos_analiticos/index.php)>. Acesso em: 13 jan. 2011.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEBALDI, Marco. Uma conversa sobre meritocracia, evasão e ensino integral. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 12 jan. 2011. p. 12-13.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. Disponível em: <<http://www.ius.unesco.org>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Título original: *Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (org.). **Latin American adjustment: how much has happened**. Wahington: IIE, 1990.

