

A PREOCUPAÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO DO MERCADO CAPITALISTA OU PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO QUESTIONADORA, LIBERTADORA E HUMANIZADORA?

Cleidiana Watte – UNOESC

Eixo Temático: Educação, diversidade e justiça social

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a atual preocupação com a qualidade na educação. Questiona-se se a preocupação com a qualidade na educação objetiva a consolidação do mercado capitalista ou uma proposta de educação questionadora, libertadora e humanizadora. Destacam-se as reflexões sobre o mercado da exclusão e da indiferença, a educação no mundo mercadológico, a preocupação com a ‘qualidade total’ e uma proposta de educação humanizadora. Considera-se que não há como negar nossa condição de sociedade capitalista. Tampouco negar que a escola e a educação formal, servem ao capitalismo na medida em que: se preocupam com a ‘qualidade total’; impõe a padronização do processo de ensino e aprendizagem através das avaliações em larga escala e das políticas públicas; se movem na lógica da diplomação e no atingimento de metas promovendo a capacitação para o mercado. Por outro lado, a escola representa um espaço possível de questionamentos e reflexões sobre: os limites da forma de viver capitalista, a lógica da exclusão, indiferença e marginalização que a sustenta; as formas de acabar com a pobreza e desigualdades; a escola como um espaço de renúncia à padronização e imposições; de diálogo de socialização de conhecimentos, de aprendizagem ativa; de seres humanos em construção.

Palavras-chave: Qualidade na Educação. Educação para o mercado. Educação Humanizadora.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos num momento histórico em que a escolarização se tornou primordial para a sobrevivência humana. Avançamos nos índices de acesso e permanência na escola, nos índices de aprovação, na inclusão, dentre outros aspectos. No entanto, temos muito a construir. Atualmente não basta estar na escola. É preciso estar na escola de e com qualidade. Mas de que qualidade estamos falando e necessitando?

Neste artigo, questiona-se se a preocupação com a qualidade na educação objetiva a consolidação do mercado capitalista ou uma proposta de educação questionadora, libertadora e humanizadora. Destacam-se as reflexões sobre o mercado da exclusão e da indiferença, a educação no mundo mercadológico, a preocupação com a ‘qualidade’ e ‘qualidade total’ e uma proposta de educação humanizadora.

2 O MERCADO DA EXCLUSÃO E DA INDIFERENÇA

A humanidade se constrói e constrói seu mundo através de ações, de relações, movida por desejos e necessidades. Mas, nem sempre as ações e relações são estabelecidas para o bem comum ou do planeta. Assmann afirma que vivemos num mundo que está “feito de uma feiúra dolorosa, porque nele impera uma lógica da exclusão sem precedentes, acompanhada pela espantosa insensibilidade de muitos” (ASSMANN, 2001, p. 52). Entende que a causa desses problemas centra-se nas relações mercadológicas e que estas sustentam a lógica da exclusão e da indiferença. Exclusão e indiferença que sofrem grande parte da população mundial que, no mundo econômico esta sendo classificada como ‘massa sobrança’. Nesta sociedade, prioriza-se o desenvolvimento econômico, mas não o desenvolvimento social. A exclusão é tamanha que alguns

países industrializados começam a admitir que o sistema econômico vigente os conduziu a um desemprego estrutural, gigantesco e crescente. Dos países do mundo, dois terços são vistos como apenas seletivamente, ‘aproveitáveis’ em alguns aspectos, sendo que a maior parte deles se tornou ‘sem interesse econômico’, em termos globais (ASSMANN, 2001, p. 66-67).

Tal situação evidencia que, vivemos num clima de fria indiferença ética com relação aos humanos e a vida como um todo. Com relação aos humanos, “em termos gerais, hoje as vítimas são, em sua maioria, uma espécie de distante lixo da história” (ASSMANN, 2001, p. 67).

No mundo mercadológico do desemprego, aquele sem poder aquisitivo para consumir não é percebido socialmente e economicamente, a não ser como uma possibilidade utilitarista de estar disponível ao mercado, como provável mão de obra vendendo sua força de trabalho:

o poder aquisitivo define o cidadão. Sobra, contudo, uma franja complementar de sentido: cliente pode significar também força-de-trabalho ‘aproveitável’ pelo mercado de trabalho. Ou seja, o consumidor potencial começa naquele ‘credito’-naquela qualidade de ‘ser talvez aceitável’ pelo mercado-que consiste na simples força de trabalho (ASSMANN, 2001, p. 181).

O enraizamento das ideias capitalistas e dos interesses privados nos mais diferentes ambientes sociais, faz com que os serviços públicos sejam percebidos como desnecessários ou ineficientes. Aparentemente, tudo que seja privado é percebido e elegido como o melhor serviço prestado, o melhor funcionamento, a maior competência e agilidade

etc. Além do exposto, até mesmo os espaços públicos e seus setores como a educação, estão submetidos aos interesses privados.

Na visão mais tradicional da economia capitalista, as tarefas sociais (saúde, educação, políticas de infra-estrutura, energia e saneamento, etc) eram delegadas ao Estado. Era o Estado-suplente, de quem se esperava o que não prometia rentabilidade direta ao capital. É nesse aspecto que o neoliberalismo traz uma visão diferente. Sua concepção do Estado é distinta (o estado mínimo). O capital passa a ocupar, de forma perspicaz e planejada, a sociedade civil. Já não se confiam, sem mais, ao Estado coisas tão cruciais como a educação. E isto não só por causa de eventuais chances de lucratividade nesse campo. A questão de fundo é outra: trata-se de manter o controle da 'engenharia social' (ASSMANN, 2001, p. 174).

Então, estamos numa sociedade humana que torna aceitável a geração de miséria, o desejo de um enriquecimento ilimitado, a apropriação de tudo e todos a qualquer custo. O problema é maior porque criamos, enquanto sociedade capitalista, argumentos para justificar as exclusões e desigualdade de oportunidades como: “a livre empresa é um direito de todos” ou “é preciso reciclar-se para permanecer no mercado” ou “não tem emprego quem não tem iniciativa”, dentre tantos outros. Através dessas expressões, postas de maneira tão ‘naturais’ e impregnadas de preceitos capitalistas legitimamos nossa atuação de apropriação das coisas do mundo. Assim justifica-se a destruição e alteração do mundo natural por meio do uso de tecnologias, justifica-se seu controle e a exploração tudo para atender a nossos desejos e necessidades. Argumentamos que

esse é o nosso direito, visto que somos os seres mais inteligentes da Terra. Vivemos em tensão e exigência porque, em nosso afã de ser melhores, competimos e usamos os outros – e não o nosso próprio fazer – como a medida do nosso valor, afirmando que a competição leva ao progresso e que este é um valor (MATURANA; ZOLLER, 2004, p. 113).

Nessa cultura de produção e apropriação, tudo deve estar voltado para o alcance de resultados. Não por acaso, estamos num momento em que as avaliações em larga escala fazem parte do cotidiano das escolas. O objetivo de atingir metas que pressupõem qualidade na educação também impõe a padronização do processo de ensino e aprendizagem. Nas escolas, as preocupações e as ações passam a ser regidas pelo utilitarismo. Até mesmo os conhecimentos devem ser ‘úteis’. Em nossa cultura

aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse algo natural. Nessa cultura não fazemos apenas o que fazemos. Trabalhamos para alcançar um fim. Não descansamos simplesmente; nos o fazemos com o propósito de recuperar energias; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos

nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro (MATURANA; ZOLLER, 2004, p. 143).

Então, será possível, como questiona Assmann, retomar a dianteira da competência pública sobre a privada, no atual quadro dos serviços públicos se os humanos são vistos como clientes e as relações entre humanos e países são movidas por interesses mercadológicos e pelo clientelismo?

3 A EDUCAÇÃO NO MUNDO MERCADOLÓGICO

Nunca, na história humana a educação se tornou tão essencial quanto hoje. A humanidade pede socorro à educação formal, pois esta é pré-requisito para a garantia de permanência e não exclusão no mercado de trabalho. Há a busca desenfreada por escolarização mínima, cursos superiores, cursos profissionalizantes, cursos de formação continuada etc. A corrida por informação e emprego fazem parte da rotina de um grande contingente da população preocupada em inserir-se ou permanecer no mercado de trabalho. Assim, segundo Assmann (2001), nessa sociedade do consumo e busca frenética por diplomação para atender ao mercado, constitui-se a ideia de que

a cidadania começa com o emprego. Mas sem alfabeto (é algo mais), dificilmente se encontra emprego. Por outro lado, avançar no alfabeto (é um pouco além), novamente, supõe-se emprego. De modo que, para não girar em círculo, quem deseja discutir cidadania, tem que juntar os assuntos educação e trabalho (ASSMANN, 2001, p. 181).

No entanto, na perspectiva de ser útil às relações mercadológicas, a educação perde seu caráter humanizador, o que representa um dos problemas da humanidade atualmente: a educação escolar serve para atender aos interesses mercadológicos. Há, inclusive, nas instituições educativas sérias preocupações com a ‘qualidade total’ do mercado.

no futuro ninguém sobreviverá, em meio à competitividade crescente do mercado, sem uma educação fundamental que lhe entregue os instrumentos para a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem no que se refere a competências mínimas e flexíveis. No fundo, é a isso que se refere à questão da qualidade. E é também para isso que se convergem os interesses, ainda insipientes e ambíguos, que setores do empresariado começam a demonstrar numa verdadeira universalização da educação básica (ASSMANN, 2001, p. 159).

Conforme Assmann (2001), até mesmo o conceito de gestão da educação esta sendo transformado para a “administração da educação” onde as preocupações não se centram

mais na mera gestão de recursos, mas com a criação e coordenação de uma cultura ou clima de relacionamento produtivo. Este deve ser propiciado através dos processos de aprendizagem.

Para Maturana e Rezepka, (2000), a relação da educação com o sistema mercadológico torna-se um problema quando se confundem formação com capacitação. Salientam que

a formação humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável [...] A capacitação tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 11).

Na educação formal, há uma exacerbada preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho e esquece-se da formação integral. Conforme Maturana, preparamos para o mercado de trabalho e,

no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob um eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro (MATURANA, 1998, p. 13).

Há também outro problema: os conceitos de qualidade de vida e da educação estão submetidos à qualidade total. O conceito de qualidade de vida se efetiva quando a satisfação de necessidades e desejos da clientela, tanto interna quanto externamente passam a nortear as ações e as formas de viver e se relacionar. Então, “o social é visto a partir do mercadológico e, no fundo, se confina nele” (ASSMANN, 2001, p. 166). O auto-engano é tamanho que o acesso ao mercado é

apresentado como única via de acesso à qualidade de vida e plena cidadania de todos, mediante um processo ‘modernizador’ [...] o nó dos bloqueios parece, portanto, estar relacionado, por um lado, com a questão da aceitação ou rechaço da importância dos mecanismos mercadológicos na educação; e por outro, com a maneira como se imagina a implementação de metas sociais prioritárias no plano educacional (ASSMANN, 2001, p. 174).

No entanto, seria tarefa da educação escolar, desmistificar a visão ingênua e acrítica do mercado como promotor de benefícios sociais e desvelar seus limites; questionar como um mercado movido pela lógica de exclusão é apresentado como inclusivo; expor a marginalização daqueles que não conseguem se manter nele; questionar a chamada

“messianização do mercado”, que “atinge dimensões religiosas: é uma idolatria, isto é, a submissão a um âmbito quase divino, que oprime sorrindo” (ASSMANN, 2001, p. 180); questionar o significado do tão conhecido slogan: “crescimento e desenvolvimento econômico” e refletir sobre o que seria o “desenvolvimento social” pois,

a obsessão com o crescimento econômico obedece aos interesses de acumulação do capital, e não as exigências de um desenvolvimento do qual sejam socialmente participantes as maiorias da humanidade; as estratégias de crescimento, que se propugnam, se dirigem sempre apenas a alvos seletivos e clientelas especiais, mas a palavras crescimento simula um horizonte de inclusão universal (ASSMANN, 2001, p. 161).

Então e diante desse contexto atual construído, será possível educar para a sensibilidade social, para a construção de sociedades mais humanizadas considerando que, em muitos momentos, nos sentimos impotentes e indiferentes diante do monstruoso e atraente potencial consumidor? Será possível, como questiona Assmann (2001), vivenciarmos a educação voltada para a formação humanizada numa economia de mercado onde o ser humano só é tomado em consideração enquanto *homo aeconomicus*, isto é, enquanto agente econômico capaz de oferta e demanda?” Podemos ainda refletir com Maturana (1998): a educação tem e assume a responsabilidade social? Nos envolvemos para acabar com a pobreza, com o sofrimento, com as desigualdades e os abusos? O que queremos da educação? O que é educar? Por que queremos educar? Que país desejam construir as crianças, os adolescentes?

4 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A educação se relaciona com a mudança social. Mesmo diante de tantos problemas sociais e educacionais é possível educar para a transformação, para a humanização, para o questionamento, para o que Paulo Freire chama de ‘educação libertadora’.

A começar por dialogar sobre a escola como sendo um espaço de visões tradicionais conservadores e ao mesmo tempo, de percepções e reflexões sobre as realidades vividas. É preciso ver a escola e as universidades como espaços em que, muitas vezes os estudantes são silenciados, obrigados a internalizar padrões de comportamento e linguagens que não fazem parte das suas vivências cotidianas; um espaço onde os professores geralmente sabem ensinar, mas não ouvem nem compreendem as necessidades dos alunos, suas linguagens e expectativas. Mas, por outro lado, a escola e as universidades representam um

espaço de liberdade, de renúncia à padronização e imposições. Um espaço de possibilidades de melhoria humana, de diálogo de socialização de conhecimentos, de “intercâmbios verbais que contradizem a hierarquia, transformando a separação de poder que existem entre alunos e professores” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 34), um espaço de democratização das expressões, de problematização das realidades expostas. Assim, da aprendizagem passiva, passamos a aprendizagem humanizadora, que exige que pensemos sobre nossas próprias vivências, nossa forma de ser e estar no mundo, que possibilita “um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 47).

A transformação não é só uma questão de métodos e técnicas: “a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 48). Os questionamentos devem ultrapassar os muros da escola e compreender o próprio subsistema da educação que, tradicionalmente, é modelado pelos interesses dos que detém o poder. É preciso compreender que as relações entre escola e sociedade são históricas e que a educação formal deve “denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 49) porque se na educação se contestam as realidades e os conhecimentos postos como prontos e acabados, esta serve à humanização.

A educação para a humanização nos ajuda a aprender a olhar juntos as realidades, “destacando as condições de vida, trabalho, de família, de emprego e de sobrevivência” (ARROYO, 2000, p. 238). A educação para a humanização nos ajuda a compreender que fazemos parte de “sensibilidades idênticas mais do que escolares, humanas, sociais” (ARROYO, 2000, p. 239).

É preciso entender que “educar é humanizar” e que ser um humano significa estar em construção. Se, “fazer humanos é a grande tarefa da humanidade” (ARROYO, 2000, p. 240), a tarefa da educação é contribuir para a humanização, sendo “a escola [...] um templo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana” (ARROYO, 2000, p. 240).

Para Arroyo (2000, p. 241), uma educação humanizadora preocupa-se com os humanos “como seres no mundo e com o mundo. Em torno de como estão sendo humanos” (p. 241). Essa educação coloca a humanização como tema central, preocupação iniludível tendo como base a “desumanização como realidade histórica”. Portanto, a escola não pode ficar alheia a este duplo movimento de humanização e desumanização.

É necessário

entender os processos históricos de desenvolvimento e formação humana, os processos civilizatórios e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também faz parte de nosso ofício entender que esse movimento não é linear, acumulativo [...] é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização (ARROYO, 2000, p. 241).

É o momento de dar ênfase à humanização pelo acesso ao conhecimento, de vincular educação-pedagogia-humanização, humanização-conhecimento-ciência e humanização-educação. Diariamente nós, professores, convivemos com “crianças e adolescentes roubados de alimentação, moradia e saúde, mas, sobretudo roubados de sua humanidade, proibidos de ser, não apenas proibidos de ter, ler ou contar” (ARROYO, 2000, p. 243). É preciso reflexão sobre esse viver, fazer da prática educativa um momento pedagógico de humanização, de recuperação da humanidade roubada. Conforme Arroyo é preciso vincular educação-currículo-conhecimento com a recuperação da humanidade roubada dos alunos e dos próprios professores, pois somos todos, não apenas sujeitos de aprendizagem, mas sujeitos humanos sociais e culturais. Precisamos conhecer nossas possibilidades e limites materiais, sociais e culturais, nossas possibilidades de desenvolver-se como humanos, nos humanizarmos. “É preciso reagir diante das marcas e desconfigurações humanas que a infância e a adolescência trazem” (ARROYO, 2000, p. 245). É preciso “enxergar humanização, valores, saberes, cultura, onde o olhar pedagógico viciado apenas vê barbárie, e analfabetismo, ignorância, atraso ou violência” (ARROYO, 2000, p. 147).

É tarefa da ação educativa recuperar a humanidade perdida, empenhar-se na humanização e não apenas investigação teórica. A desumanização é um processo histórico e não natural. Por isso, é preciso questionar

como tentam ser humanos, os 80 milhões de brasileiros pobres, os 30 milhões de miseráveis? São seus filhos e filhas que nos procuram cada dia na escola. Como vamos trabalhar pedagogicamente seu desenvolvimento humano se pouco sabemos sobre sua pedagogia, sobre como tentam ser humanos? (ARROYO, 2000, p. 249).

Então, Arroyo propõe que a escola seja colaboradora do processo humanizador. Para isso, nós educadores precisamos aprender com os outros educadores as artes do mesmo ofício: trocar experiências, olhar para projetos extra-escolares, programas relacionados a infância e adolescência, socialização de vivências e experiências de educadores que vivem ou viveram a pedagogia da humanização e recuperação da humanidade perdida. Conforme ele, muitas são as práticas e conhecimentos baseados na preocupação e cuidado com a humanização. É possível então articular nossas práticas educativas com essas demais práticas. É primordial acreditarmos que as crianças e adolescentes, “apesar de tudo, guardam um

possível humano” (ARROYO, 2000, p. 251), mostrando que “nosso ofício ainda tem sentido” (ARROYO, 2000, p. 251).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar nossa condição de sociedade que criou e vive no sistema capitalista de vida e produção. Tampouco negar que a escola e a educação formal fazem parte dessa mesma sociedade. E, sociedade onde impera a lógica da exclusão, da indiferença e de insensibilidades. Sociedade que prioriza o desenvolvimento econômico, mas não o desenvolvimento social. Sociedade que aceita a miséria de muitos e o enriquecimento de poucos, que admite idéias capitalistas em defesa dos interesses privados nas esferas públicas.

Nessa sociedade da produção e da apropriação, onde tudo se volta para o alcance de resultados, as preocupações com ‘a qualidade total’ servem como alavanca para o ‘progresso’, para o ‘desenvolvimento’. Estas preocupações estão presentes nas escolas e servem ao mercado de capital na medida em que impõe a padronização do processo de ensino e aprendizagem através das avaliações. A escola também serve ao capitalismo quando, por meio da diplomação ‘habilita’ a sociedade para atender ao mercado. As próprias políticas públicas educacionais estão voltadas ao atingimento de metas, estimuladas por organismos internacionais preocupados com a capacitação para promover o desenvolvimento econômico. Os pressupostos capitalistas são perceptíveis nas escolas por meio de conceitos como “administração da educação”, “capacitação”, “eficiência pedagógica”, “conhecimentos úteis”, “qualidade na educação” dentre tantos outros.

Por outro lado, a escola representa um espaço possível de questionamentos sobre os limites da forma de viver capitalista, sobre a lógica da exclusão, da indiferença e da marginalização que o sustenta; um espaço de reflexão sobre o “desenvolvimento social”, as formas de acabar com a pobreza, com o sofrimento, com as desigualdades. Um espaço onde é possível ouvir e compreender as necessidades dos alunos, suas linguagens e expectativas; um espaço de renúncia à padronização e imposições; um espaço de possibilidades de melhoria humana, de diálogo de socialização de conhecimentos, de aprendizagem ativa; de seres humanos em construção. Portanto, a tarefa da educação é contribuir para a humanização entendendo que a “desumanização é uma realidade histórica”, ou seja, construída e por isso, apresenta possibilidades de desconstrução.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. 3ª Ed. Piracicaba.: Editora Unimep, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. RJ.: Paz e Terra, 1986.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, SP.: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo horizonte, MG.: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda V. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos dos humanos*. São Paulo.: Palas Athena, 2004.