

# A emancipação social no Brasil via novo modelo educacional

Social emancipation in Brazil via a new educational model

João Geraldo Nunes Rubelo<sup>1</sup>  
Aparecida Tocchio<sup>2</sup>  
Ariadine Fernandes Collpy Bruno<sup>3</sup>  
Élder Salim Alonso<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o modelo educacional em curso no Brasil, fruto de Política de Estado, como ferramenta valorativa de um processo de estímulo ao desenvolvimento individual, com sua razão produtivista e racionalização moderna, que deixa consequências nefastas na sociedade, já que não se propõe a superar as condições das desigualdades sociais, mas sim torna-se capaz de enfraquecer outro enfoque voltado ao social, ao político e ao ideológico, presente em iniciativas de práticas sociais valorativas da tomada de decisões no coletivo, abrindo espaço ao sujeito participar do processo de tomada de decisões, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades cidadãs; valorizando outra territorialidade cujo ponto de partida seja o micro e a complementaridade na adversidade, na convergência e na complexidade.

**Palavras - chaves:** modelo educacional, capacidades cidadãs, razão produtivista

## ABSTRACT

The present study aims to reflect on the current educational model in Brazil, the result of State Policy, as a tool for evaluating a process of stimulating individual development, with its productivist reason and modern rationalization, which

---

<sup>1</sup> Filósofo, formado pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais - CEUCLAR - Unidade de Araçatuba. Geógrafo pelo Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Centro Universitário de Três Lagoas e Mestre em Geografia pela Unesp de Presidente Prudente – SP. Prof. no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Araçatuba – SP nos cursos de Publicidade e Propaganda, Direito, Engenharias de Bioprocessos e Elétrica e Educação Física

<sup>2</sup> Pedagoga, formada pelo Toledo - Centro Universitário Toledo de Araçatuba. Graduada em Letras e Teologia, pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais - CEUCLAR - Unidade de Araçatuba. Profa. no Centro Universitário no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Araçatuba.

<sup>3</sup> Prof<sup>a</sup> Ariadine Fernandes Collpy Bruno- Arquiteta e Urbanista, formada pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo – São Paulo. Especialização em Docência e Didática do Ensino superior pela UNIBAN - Universidade Bandeirantes. Mestranda em Projeto, Teoria e Arquitetura pela Unesp – Bauru - Faculdade de Arquitetura, Prof<sup>a</sup> Universitária no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Araçatuba – SP no curso de Arquitetura e Urbanismo e Prof<sup>a</sup> Universitária Na Universidade paulista UNIP – Campus Araçatuba-SP no curso de Arquitetura e Urbanismo.

<sup>4</sup> Prof. Élder Salim Alonso - Arquiteto, formado pela Unesp de Bauru - SP - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Especialização em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba-SP. Mestrando em Arquitetura pela USP – São Carlos – SP e Prof. no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Araçatuba – SP nos cursos de Arquitetura e Engenharia Civil.

leaves negative consequences in society , since it does not propose to overcome the conditions of social inequalities, but rather it is able to weaken another approach focused on social, political and ideological, present in initiatives of social practices that value decision-making in the collective, opening space the subject to participate in the decision-making process, stimulating the development of their citizen capacities; valuing another territoriality whose starting point is micro and complementarity in adversity, convergence and complexity.

**Keywords:** educational model, citizen capacities, productivist reason

## **Introdução**

O presente trabalho tem por objetivo, sem a pretensão de esgotar o assunto, de fazer uma reflexão sobre o modelo educacional em curso no Brasil, fruto de Política de Estado, como ferramenta valorativa de um processo de estímulo ao desenvolvimento individual, com sua razão produtivista e racionalização moderna, que deixa consequências nefastas na sociedade, já que não se propõe a superar as condições das desigualdades sociais, mas sim torna-se capaz de enfraquecer outro enfoque voltado ao social, ao político e ao ideológico, presente em iniciativas de práticas sociais valorativas da tomada de decisões no coletivo, abrindo espaço ao sujeito para participar do processo de tomada de decisões, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades cidadãs; valorizando outra territorialidade cujo ponto de partida seja o micro e a complementaridade na adversidade, na convergência e na complexidade.

Não há a intenção por esta reflexão, materializada neste espaço, de propor um novo modelo educacional, mas entender os desafios vivenciados pela educação contemporânea com o seu modelo opressor.

Por esta razão, alimenta-se essa reflexão em autores que, ao longo do processo histórico contribuíram, sob diversas formas e com diferentes significados, para um olhar crítico sobre a questão da educação e que, de certa forma, tornam-se referenciais para a ação pedagógica: Paulo Freire, a "práxis humana", Edgar Morin com a ideia da "complexidade", Jurgen Habermas "Teoria da Ação Comunicativa" e Herbert Marcuse "unidimensionalização".

Seguindo as trilhas deixadas por estes intelectuais, filósofos, educadores têm-se novas e inéditas possibilidades para a prática da educação capazes de

produzir um caminho alternativo à conquista efetiva da cidadania, via modelo educacional, que venha a conferir-lhe liberdade e viabilize a transformação sociocultural. Independente de quais caminhos a educação contemporânea trilhar, uma condição é imprescindível, o seu papel de tornar-se uma educação crítica, capaz de transpor os limites impostos pelo Estado e pelo mercado, via projeto neoliberal de educação.

Feitas estas considerações, o ponto de partida será o presente posto em diálogo com o passado, pois as consequências advindas de relações pretéritas - poder de dominação de uma minoria da sociedade e seus reflexos na organização sociocultural dos excluídos - desencadeiam ações voltadas à opressão, em que sua dimensão maior se faz sentir na “educação bancária” (FREIRE, 2000, *apud*, SILVA, 2008, p. 3).

### **Referenciais para uma outra ação pedagógica.**

Todo e qualquer modelo educacional, comprometido com a dimensão humana, objetiva tornar-se uma ferramenta capaz de possibilitar ao sujeito, entender, posicionar-se, transformar e atuar no mundo nas vivências das práticas educativas e sociais. Diferentemente do que está posto, quando o propósito é transformar o sujeito em objeto e assim ter uma relação objetual, abrindo espaço para trabalhar, no indivíduo, um limitado despertar de competências úteis para o mercado.

Do ponto de vista filosófico, a “práxis humana” é indispensável por ser portadora de uma condição que somente o homem, enquanto ser vivo neste planeta, consegue desenvolver-se: agir conscientemente. Freire (1979, p.15), nesse particular, ressalta:

*[...] É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo, e para que isso se materialize é fundamental elaborar um projeto filosófico/educacional voltado ao desenvolvimento de um processo educativo centrado no desenvolvimento de potencializar o indivíduo a construir sua humanidade, [...].*

Refletindo todo este processo - o construir sua humanidade - compreende-se como a educação se apresenta como a ferramenta capaz de propiciar ao homem a sua libertação frente a um mundo aprisionado na lógica

racional instrumentalizada a serviço do capital. Essa educação é denominada de “bancária” (FREIRE, 1987, 20), pois no processo educacional, o conhecimento comparece com algo a ser ofertado pelos detentores do conhecimento aos que nada sabem, [...] *A educação torna-se um ato de depositar, como nos bancos.[...]*.

Freire (1987) oferece uma proposta pedagógica iniciada por uma educação voltada à problematização, em que os conteúdos ajustam-se perfeitamente à realidade vivida socialmente por aqueles que a buscam, por permitir ter consciência do seu próprio Ser, mergulhado na essência do Ser da consciência. Por este método, todo o processo de relação entre professor e aluno passa a valorizar a integralidade em um mesmo processo, a qual denomina-se “relação dialógico-dialética”, pois é um conhecimento construído a quatro mãos.

Por este olhar, a educação é um processo de apropriação e empoderamento do saber pelo sujeito, com intenção de transformá-la numa ferramenta capaz de estimular o desenvolvimento de capacidades votadas à reflexão, criticidade e emancipação. Assim viabiliza-se o caminho da *práxis*, pois os sujeitos mergulhados na complexidade da sociedade conseguem vislumbrar à sua frente as tramas existentes e se proporem a mudar esta relação entre os homens e a sociedade.

Mas como chegar a esta condição descrita por Freire, se o modelo educacional atual não valoriza o desenvolvimento de uma capacidade crítica construída a partir de uma leitura e de uma escrita voltadas a promovera interlocuções com outra realidade libertadora do homem da relação objetal na qual está mergulhado?

Na busca de compreender melhor este quadro, recorrer-se-á ao filósofo Morin (1990), quando propõe a necessidade de compreender o mundo através da sua complexidade, baseado na implicação/distinção/conjunção, ou seja, um conhecimento que vai oportunizar o levantamento de todas as variáveis possíveis na análise de uma situação-problema para considerar e respeitar as suas diversas dimensões.

Sua proposta confronta com o modelo da ciência clássica que comanda e controla a inteligibilidade, sustentada no paradigma da simplificação, da disjunção, da redução e da abstração. Pensar desta forma é equivocar-se ainda na ideia de que [...] *a ciência não é o reino da certeza. Ela se baseia, seguramente, numa série de*

*certezas local e espacialmente situadas. [...] (MORIN, 1990, p. 23). Essa lógica é empobrecedora por não permitir o questionamento do mundo a partir das necessidades dos sujeitos, inclusive de sua existência, de sua consciência, de sua comunicação, de seu destino, uma vez que a razão trabalha com sistemas fechados, coerentes e consistentes, onde-se valorizam observações, experimentações, manipulações e torna-se portadora da ilusão ingênua da previsibilidade. Em sua proposta, Morin (1990) valoriza a ideia da relação.*

A vitalidade de um modelo educacional está em apoiar-se justamente nesse contexto de complexidade, pois o conflito é fecundo e portador de uma realidade com múltiplas faces. Este modelo tem de potencializar um projeto emancipatório capaz de gerar uma evolução social.

Outro filósofo importante é Habermas (1990), ao elaborar críticas à razão da forma como foi orquestrada e apropriada pelas elites, por ser impossível de promover a emancipação da humanidade pelo caminho da consciência materializada na prática da liberdade via sua autonomia intelectual. É impossível, chegar a esta condição se a razão está aprisionada à lógica do capitalismo. Razão pela qual a humanidade foi conduzida a seguir valores de medir, dominar, esquadrihar o mundo.

Habermas (1990) propõe a Teoria da Ação Comunicativa por ser possível elaborar uma ação prática de estruturar a liberdade dos sujeitos valendo-se de um lento e contínuo processo de convívio, objetivando a produção de uma outra narrativa construída coletivamente. Os sujeitos empenham-se em elucidar os problemas em seu entorno social, o que se denominou de “Mundo da Vida”, por corresponder ao ambiente onde-se torna possível descobrir e compreender as subjetividades que regem as relações sociais despretenciosamente, onde cada qual materializa suas necessidades em diferentes perspectivas - sentir, agir, interagir - no momento de sua explicação, e por esta razão socialmente aceita e democraticamente construída.

Outro autor com forte contribuição na teoria Social é Marcuse (1968, 1999), ao dedicar-se em compreender os traços marcantes da sociedade presentes no comportamento repressivo e, se assim o procede, é em razão do homem ser repressivo por natureza. Nesse sentido, a melhor maneira para resolver esta questão comparece na busca de outro sistema de organização socioeconômica com

novos sistemas de valores capazes de elevar o homem a outra dimensão do sentido de felicidade.

Nesta ideia, duas questões tornam-se relevantes por ajudar a compreender o propósito deste artigo: comportamento repressivo e a dimensão humana. O primeiro caso tem sua explicação na sociedade patriarcal, originária de modelos autoritários que, por extensão, levam a escravização do indivíduo via consciência moral, o que torna possível a convivência em sociedade. Nesse sentido, de acordo com o nível de desenvolvimento cultural de cada sociedade, estabelece-se o conceito de liberdade, aqui entendida como uma construção social, mas fortemente impregnada pela autoridade na figura do pai. Com a constituição do Estado, a figura do pai esvaísse para, em seu lugar, passar a impor sua lógica controladora/manipuladora do indivíduo de seu nascimento até a morte. Nesse processo, surgem modelos que devem ser seguidos.

Para o segundo caso, dimensão humana, Marcuse (1968,1999) defenderá ser realizável a constituição de uma nova forma de pensar a sociedade sem repressão, justamente por ser estruturada em valores essencialmente voltados à prática da solidariedade e à cooperação. Para ele, no momento de estruturação das modernas sociedades industriais, estas se mostraram capazes para produzirem uma densidade de tecnologia indispensável a tornar-se suporte para a reprodução da vida material; contudo não conseguiram incrementar uma condição indispensável ao homem, o seu potencial de liberdade composto no modo de produção industrial. Por esta razão, cabe à sociedade, no período atual, viabilizar um projeto de emancipação viabilizador da conquista da emancipação do homem e sua felicidade.

### **A ideia de modelo educacional**

Quando se consulta a literatura educacional com o propósito de se ter uma ideia sobre o modelo educacional no Brasil compreende-se a predominância do Modelo Tradicional e do modelo Tecnicista. Em síntese, o primeiro modelo, a partir da compreensão de Fahl (2003), tem seus objetivos centrados em transmitir informação sobre o professor como detentor do conhecimento e inquestionável, ao aluno cabe concentrar os conhecimentos adquiridos em sala como sendo

inquestionáveis; dessa forma, é só utilizá-los em seu contexto diário. Neste processo, a relação professor/aluno é hierárquica.

No Modelo Tecnista, segundo Fahl (2003), a intencionalidade é despertar no aluno a competência para ser inserido o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. Por esta razão, privilegia-se um ensino com experiência da rotina de trabalho da área escolhida, associado ao planejamento da atividade e ao uso de recursos da tecnologia educacional voltados a reafirmar a submissão. Neste processo, a relação professor/aluno é hierárquica e objetiva; ao professor, cabe desempenhar a função de gerente, tutelando as situações-problemas com informações; aos alunos, executar a atividade produtiva como aprendizes a caminho do emprego. O tratamento pedagógico norteador é comportamentalista.

Conhecidos os referenciais eleitos neste artigo para a ação pedagógica a fim de embasar a formação de sujeitos emancipados ideologicamente, torna-se necessário entender o modelo de educação existente no Brasil a partir de uma política de Estado. É o que se fará a seguir.

### **As principais características do modelo de educação no contexto neoliberal do Brasil**

Ao analisar o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, uma questão faz-se presente: o quanto a educação brasileira está toda permeada por ideias liberais em razão de uma série de políticas públicas em favor da evolução do capital sobre a organização do Estado.

À medida que este projeto deixou o cenário econômico e por extensão passou a interferir com sua ideologia na vida cotidiana da sociedade através de políticas públicas e ignorou(a) as forças políticas conflitantes, houve acentuado processo de globalização do capital, trazendo: uma onda devastadora de privatizações com promoção de um Estado mínimo; desativação de políticas voltadas à valorização do bem estar social; total aceitação das leis de funcionamento do livre mercado; reestruturação do sistema produtivo e perda de sentido do desemprego conjuntural para, em seu lugar, emergir o desemprego estrutural. Com isso, tem-se o que Gentili (1995) chama de “desordem neoliberal”, o que também afetou o sistema educacional brasileiro drasticamente.

Através do Plano Nacional da Educação Brasileira, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura o Plano Nacional de Educação, PNE/MEC (BRASIL, 1998), houve a incorporação de temáticas que sempre pertenceram às bandeiras de movimentos de luta como: “a cidadania se conquista com educação”, “aprender a refletir”, “redemocratizar o ensino”, “valorizar as práticas sociais”, “descentralizar”, e trouxeram um alento à sociedade de que as velhas práticas voltadas à alienação, fragmentação, individualismo, competição pudessem, gradativamente, ser descartadas no convívio social, por serem reconsiderados valores como a solidariedade, cooperação, sensibilidade, como elementos indispensáveis no momento de reformulação no âmbito educacional. O que se tem na realidade, neste modelo PNE/MEC, é a permanência das velhas práticas excludentes, afinal:

*[...] Essa sociedade tem como estratégia a opressão, traduzida em repressão de uns sobre outros, utilizando-se do modelo de educação bancária e do poder do conhecimento científico como forma de manipulação e domesticação para atingir seus objetivos egoístas. A desigualdade representa, portanto, a forma de manter o ciclo de repressão, de ingenuidade e docilidade dos oprimidos. (SILVA, 2008, p.3)*

Jamais houve, por parte de uma educação neoliberal, o ensejo de melhorar as condições sociais ao transformar a educação em ferramenta libertadora da opressão, possibilitando a orientação de uma consciência e prática social de pensar o homem e seu mundo de uma forma orgânica e integrada, capaz de viver uma experiência cidadã na plenitude de seus direitos, mas sim valer-se do pragmatismo, com a ciência e a técnica, e tornar a realidade objetiva, orientando-a a produção das ações para fins econômicos nas suas diferentes dimensões. Nas palavras de Freire (*apud*, SILVA, 2008), quando o capital assume essa condição, aos excluídos fica a perda de “*a consciência de si e do mundo*”.

Neste contexto, cabe uma pergunta: como o indivíduo pode construir historicamente a sua representação de mundo se a este só resta o incultivado mundo de emprego? Responder esta questão não é tão simples, requer entendê-lo não apenas como um conjunto de diretrizes econômicas, pelo contrário, como um fenômeno complexo e que envolve a produção de uma ideologia que, segundo Harvey (1996, p. 45), comparece na máxima: [...] *a preocupação neoliberal com o*

*indivíduo põe, em segundo plano, toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais [...].*

Lembremos, também, da existência de uma lógica oculta nesta retórica presente no PNE/MEC, e que se materializa em suas entrelinhas, afinal todo modelo educacional tem fortes vínculos com as “reais determinações históricas que o sustenta”, (CHAUI, 1980) ou seja, de que colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”, não é uma realidade para a sociedade capitalista.

A obviedade do projeto educacional em vigor permaneceu com a lógica de impor uma representação reducionista do indivíduo ao produzir condições para impedir que seu espaço de atuação também seja o espaço da política, no sentido de transforma-se em um ser participativo nas questões que o envolvem diretamente. Ao mesmo tempo, indicou as novas diretrizes econômicas a serem executadas, bem como a responsabilidade de formular novos valores culturais a serem produzidos e incorporados na dimensão sociocultural.

### **A formação educacional desprovida do conhecimento crítico não resulta em transformação social**

Freire & Campos (1991) afirmam que qualquer projeto de alfabetização tem necessariamente que buscar transpor essa realidade histórica e social produtora de uma ação valorativa de transformar o indivíduo em objeto a ser possuído e dominado para servir de base no e para o desenvolvimento econômico e chegar a entender outra lógica de pensar a realidade com toda a sua “complexidade” (MORIN, 1990).

Qualquer projeto educacional comprometido com a libertação do homem de sua pouca capacidade de reflexão da condição de oprimido e que tem reflexo direto na complexidade da vida deve perpassar pela compreensão de inter-relação e interdependência que envolvem a realidade histórica e social. É justamente esta baixa capacidade de entendimento da complexidade que faz buscar, em Morin (1990), as razões para tal feito. Quando o autor fala em complexidade, não está tratando apenas das relações macro que se estabelecem na sociedade e na sua dinâmica, mas do questionamento do mundo a partir das necessidades dos

sujeitos. A sua proposta está relacionada a todo esse contexto do universo da subjetividade e que se faz presente na opressão social e na falta de uma solidariedade vivida.

Toda proposta pedagógica - como resposta ao modelo educacional em curso - deve partir do pressuposto de romper com aquela ideia básica de Morin (1990), a “ilusão ingênua da previsibilidade”. A obviedade está na ausência do ser humano controlar a natureza nas suas diferentes dimensões e materializadas na complexidade da realidade. Por mais que haja o desejo de um controle, o homem descobriu que nem tudo pode ser efetivamente previsto, já que a quantidade de variáveis é tão grande e sua inter-relação tão complexa, que o resultado final tem sempre um grau de surpresa.

Trazendo esta questão especificamente para a educação, é impossível trabalhar com previsibilidade em estruturas formais da sociedade; se assim o proceder, passa-se a anular a incerteza, um dos elementos do comportamento humano. Por mais que o modelo de sociedade dominante busque padronizar as formas e o conteúdo de organizações, sejam elas na dimensão que for, às regras muito gerais em diferentes dimensões do tempo/espço para assim exercer o poder da lógica racional, mesmo assim, a complexidade materializada nas práticas sociais, nas ideologias, nos valores e nas culturas fragilizam os modelos educacionais.

Por esta abordagem, a política orientadora de uma prática educacional brasileira fragiliza-se na diversidade constitutivas frente à extensão territorial. A sociedade brasileira revela-se na sua heterogeneidade. No entanto, para os interesses neoliberais os processos educacionais mediatizados por este modelo de educação voltado à produção de saber instrumental é o que basta!!!

Se a educação for entendida a partir das ideias de Freire (1987), será vista como educação enquanto uma demanda política, em que o homem descobre-se em termos de conhecimento na ampliação das capacidades cognitivas e vale-se culturalmente do contexto social, econômico, religioso para habilitar-se rumo a transformações tanto materiais como espirituais; por esta razão, toda política é educativa. Logo, o seu método voltado a e na compreensão das práticas sociais revela-se não apenas um método ou uma teoria pedagógica, pelo contrário nota-se que via uma *práxis* é que se atinge a libertação da opressão reinante na sociedade.

Relembrar-se-á de Habermas (1990) quando afirma como a razão está aprisionada à lógica do capitalismo e, por extensão, torna-se incapaz de promover a emancipação da humanidade pelo caminho da consciência materializada na prática da liberdade via sua autonomia intelectual. Sem esta condição, como por em prática uma práxis? Como entender uma complexidade presente nos elementos constitutivos do desemprego; da desvalorização profissional de uma categoria importante como é a dos professores; da violência; das alterações das relações familiares; de etnia; do gênero; de sexo; de classe social; entre tantas questões?

A questão da “razão aprisionada” (HABERMAS, 1990) torna-se compreensível à indisposição de parte expressiva da sociedade em não lutar para alterar os fatores sociais, culturais e econômicos que atingem o campo educacional no contexto atual, pois além de não compreenderem a complexidade da realidade, estão apeadas de uma práxis libertadora e aprisionadas nas ideias capitalistas. Assim como as ideias de *“comportamento repressivo e a dimensão humana”*, Marcuse (1968; 1999), oferece explicação racional de como a sociedade; ao estruturar-se nas modernas sociedades industriais, conseguiu impor um novo modelo societário, fundado em valores somente pensados para a reprodução da vida material.

Desta maneira, idealiza-se um processo de alfabetização voltado ao comportamento da “conscientização” de Freire (1979) enquanto sujeito social capaz de produzir, com suas práticas, a libertação do processo objetual, para possibilitar condições que resultem na emergência de uma consciência de si mesmo, devolvendo o papel de assumir uma posição questionadora da ordem vigente frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em sujeito da própria história.

Freire (1979) trabalha a questão da conscientização vinculada à dimensão do utópico, desvinculando-a da ideia de idealismo e projeta-a na condição de dialetização dos atos de denunciar e anunciar - o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico.

Contudo, impor, subjugar, conquistar são valores amplamente divulgados e incorporados por partes expressivas das sociedades na apropriação do meio de pensar, agir e na organização de formar-se de excluir aqueles que não pertencem

ao mundo das “competências leitoras” (BUZIANARO, 2002) tendo a habilidade como mediadora.

Entretanto surgem, ainda de forma tímida pelo território brasileiro, experiências a partir de grupos de educadores propondo formas contemporâneas de modelos de educação voltadas à formação e ao desenvolvimento da leitura e da escrita, estimulando habilidade e competência do indivíduo.

Nesse sentido, a alfabetização através da leitura e da escrita pontua-se por apropriar-se, nos territórios eleitos e num ritmo crescentemente acelerado, de espaços onde seja possível encontrar condições que despertem no indivíduo, o estímulo para:

*Ler e tomar conhecimento de novas descobertas que pesquisadores, estudiosos e pensadores vão tornando públicas com seus escritos trazem, sim, a alegria do saber; do poder transformar palavras em ações, e ações em reflexão, e reflexão em novas palavras e, por meio desse movimento contínuo e constante, dessa teia de ideias, ideais e realidade – possível pelo domínio da linguagem escrita –, transformar meninos em cidadãos.* (BUZIANARO, 2002, p. 34)

Nesse enfoque, ressalta-se de Alves (2002) nesta questão de como melhorar as condições dos alunos diante do fracasso que é este modelo educacional. O ato do estímulo à leitura questionadora já revela uma nova condição: produzir novos sentidos à arte de ler e escrever a partir da realidade social, complexa em sua dinâmica, mas desafiadora nas respostas a serem dadas.

Não é sem propósito que esse movimento simultâneo de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, confrontam-se o tempo todo com relações complexas, seja pela pouca experiência ou total ausência em relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões, pois como já foi visto anteriormente, o modelo educacional não possibilita essa condição. A crítica foi excluída do processo educacional, como já nos lembraram Freire & Campos (1991, p. 6) [...] *A escola é autoritária e elitista porque avaliza um saber inteiramente pronto, um saber pretensamente acabado.* [...], pela própria ação do Estado que absorve os interesses do mercado, privilegiando-os em ações de políticas públicas específicas para essa atividade, oferecendo programa de curso técnico profissionalizante. Essa valorização, muitas vezes, responde a comportamentos e atitudes esvaziados do

sentido de conservação de pensar criticamente, o que favorece intensificar as possibilidades econômicas da exploração do outro, ou seja, o homem explorando o próprio homem.

Nesse sentido, a racionalidade econômica, ao recorrer ao modelo educacional como estratégia de aprimoramento do sistema produtivo, gera uma nova interpretação da realidade e oferece à sociedade a oportunidade de acelerar o ritmo de produção. Por outro lado, essa racionalidade produz sequelas desastrosas ao indivíduo a não condição de concatenar argumentos em defesa de um ponto de vista já que está subordinada à lógica econômica.

### **Considerações finais**

Seja qual for o caminho a ser trilhado na produção de um modelo educacional voltado às reais necessidades das práticas socioculturais e capaz de apontar um direcionamento para o futuro, inevitavelmente tem de valer-se do consenso entre as diferentes forças que interagem na sociedade, pois o que se viu até o presente momento é alguns atores atuando mais incisivamente em razão da sua capacidade de organizar-se e conscientizar-se. Fala-se aqui, neste momento, do poder do Estado e do mercado.

Para que essas reais necessidades das práticas socioculturais se fortaleçam, tem de haver, segundo Godotti (2000), uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural de valores capitalistas. É com razão que se fortalece a ideia entre os sujeitos excluídos do processo que o caminho a ser percorrido é o da pedagogia da práxis, por valorizar a dimensão transformadora em suas várias manifestações.

A ligeireza do capitalismo prevalece revestida em valores promotores indispensáveis ao seu pleno funcionamento: a competição, a alienação, a desintegração, a efemeridade, a inovação a setores produtivos e comunicativos, o desmantelamento criativo o desenvolvimento especulativo, entre tantas outras características. Assim se compreende que o Modelo Educacional fundamentado em princípios neoliberais oferece motivos para permanecerem resistentes na busca de outros ideais educacionais capazes de fortalecer relações sociais entre um processo de reprodução da vida social que não esteja submetido a mero meio da

produção de mercadorias, nas quais as pessoas, independentemente do tempo/espço vivido estão envolvidas.

Não se pode esquecer, neste momento, de uma análise que Gadotti (2000, p. 6) fez sobre o paradigma da educação popular, como outro modelo de educação a ser valorizado neste momento de emancipação do homem na sua prática sócio-política-educacional: [...] *não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.* [...].

Romper com isso requer outro olhar, qual seja, devolver aos personagens um enredo que os contextualize a partir da valorização do mundo histórico-político-cultural ao qual está inserido; e para que isso se concretize, faz-se necessário um novo modelo educacional onde esteja incorporado um pensamento pedagógico orientado a uma práxis estimuladora de novas formas alternativa de produção e de consumo, ou seja, isso não implica romper com o capitalismo, mas gerar condições, por mais singelas que sejam, de uma nova utopia valorativas de vivências sociais e políticas, organizando-se entorno de valores como a solidariedade, cooperação, sensibilidade e a tolerância. Esses comportamentos abrem, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação e podem vir a ser, numa relação dialética, a antíteses do modelo educacional atual que funda, em suas ações, valores como a competição, indiferença, insensatez que, por sua vez, fortalecem o projeto neoliberalista.

Por fim, a escola continua sendo um espaço com pouco potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo não contribuiu na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, mas continua a legitimar a exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (1998)

BUZIANARO, Margareth Aparecida Ballesteros. Desenvolvimento da competência leitora e escritora dos professores. In: MARFAN, M. A. (Org.). Congresso brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores – 2001. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 2. **Painel 3...**, p. 33-35. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000495.pdf>>. Acesso em: 02 mar 2015.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP; n. 5, p. 25-40, jan. 1980.

FAHL, Deise Dias. **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em Museus e Centros de Ciências**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D. Leitura e palavra.... leitura de mundo. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Disponível em: <<http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortes & Moraes, 1979. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)>. Acesso em 15 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI (Org). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jurgen . **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural . 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro; Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. Não basta destruir pela estratégia da esquerda. In:\_\_\_\_\_ **A grande recusa hoje**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 81-86

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SILVA, J. B. . Paulo Freire, Husserl e o mundo da vida. In: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, 2008, Pelotas. **ANAIS.... DO II SEMINÁRIO: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE**. pelotas: SEIVA PUBLICACOES, 2008. v. 1., p 1 -7. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/Paulo%20Freire.%20Husserl%20e%20o%20mundo%20da%20vida.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015