POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA PARTICIPATIVA, NO CONTEXTO DO DEBATE SOBRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*

Alvori Ahlert**

“... a escola pública pode e deve voltar a exercer um papel central no nosso sistema educacional, desde que se faça uma avaliação correta dos seus problemas, um planejamento lúcido das prioridades e uma operacionalização adequada e corajosa das soluções que se fizerem necessárias.”

(Jaime Pinsky, 1999, p. 112),

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar os ataques privatistas sofridos pela educação, no contexto das políticas públicas, hegemônicas pelo neoliberalismo, durante as décadas de 80 e 90. Pergunta pelas possibilidades de contribuição da educação como política pública na construção de uma cidadania participativa e democrática sustentada em princípios de justiça e igualdade de direitos e como uma educação pública, gratuita e universal de qualidade e de acesso para todos aos acúmulos científicos e tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; educação; cidadania; tecnologia.

PUBLIC POLICY AND EDUCATION IN BUILDING OF A PARTICIPATIVE CITIZENSHIP, IN THE CONTEXT OF DEBATE ABOUT SCIENCE AND TECHNOLOGY.

ABSTRACT: This article aims to analyze the attack suffered for the education in context of public politics for hegemony and neo-liberalism during the years 80 and 90. Question for the possibility of contribution of education as public politics in building of a participative citizenship and democratic with justice and equality as public education, free and universal of quality and access for all scientific and technological accumulation.

* Texto base para a conferência sobre o tema proferida, em 18 de setembro de 2003, no I Seminário Regional de Ciência e Tecnologia, realizado em Toledo/PR, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná – Núcleo Regional de Educação de Toledo. – **Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia – EST/ São Leopoldo/Rs. Área – Religião e Educação.

Endereço: Alvori Ahlert R. Pernambuco 1777, Centro - Marechal Cândido Rondon - PR - Brasil; 85970000

KEY-WORDS: public politic; education; citizenship; democratic.

1. Introdução

As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho etc. Para Cunha e Cunha, “*As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo.*”¹ Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos.

Entretanto, numa sociedade de conflitos e interesses de classe, elas são o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis.

No Brasil, estas políticas públicas, hegemônicas pelas elites, levaram historicamente para a exclusão social, pois sempre impuseram, em cada período, com matizes próprias, as regras do jogo. Da década de 30 até a década de 70 foi hegemônica a linha de um Estado nacional forte, comprometido com um sistema econômico nacional. Abortado o projeto nacionalista, que se articulava ao redor do Presidente João Goulart, as elites deram um golpe de classe utilizando, para isso, o braço armado, sob a aparência de um golpe militar. Assim, mergulharam o Brasil na lógica do capitalismo transnacionalizado, altamente excludente.

A partir da década de 70, com a inovação tecnológica (informatização e comunicação), tomou corpo, na América Latina, um Estado liberal que transformou os sistemas tradicionais de produção e que pregou e prega a diminuição do Estado o que, segundo sua doutrina, levaria para uma distribuição do bem estar social através das relações capitalistas do mercado, de salários, de consumo.

Entretanto, as análises sócio-econômicas davam conta que, em 1998, na América Latina, o número de indigentes crescera de 63,7 milhões em 87 para 78,2 milhões, perfazendo 15,6% da população do continente. No Brasil, segundo dados recentes do IBGE, mais de 50 milhões de pessoas viviam abaixo da linha de pobreza. O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

¹ Edite de Penha CUNHA, Eleonora Schettini M. CUNHA. *Políticas públicas e sociais*, p. 12.

(Pnud), de 1998, atestava que a posição do Brasil, no índice que mede a pobreza, havia caído e a distribuição de renda entre a população havia piorado. Enquanto 20% mais pobres ficavam com 2,5% da renda do país, os 20% mais ricos detinham 63,8%. Uma pesquisa do jornalista Aloysio Biondi² apontou para o empobrecimento do Brasil através das privatizações, afirmando que as informações publicadas, entre 1994 e 1999, sobre o processo de privatização brasileiro mostram que o governo desembolsou R\$ 87 bilhões e recebeu R\$ 85 bilhões, deixando um saldo negativo de R\$2 bilhões no período. Porém, o próprio jornalista afirmava que, provavelmente, o governo tenha gastado R\$200 bilhões.

Enquanto isso, além dos milhões de analfabetos absolutos, mais de 40 milhões de brasileiros continuam analfabetos funcionais, pois não sabem mais do que desenhar o próprio nome o que, numa sociedade tecnológica, não passa de analfabetismo. É um processo de exclusão que resulta numa expulsão através do trabalho (desemprego, subemprego etc.), social (fragmentação das relações humanas), cultural (negação da alteridade), humana (proscrição – animalização), política (privatização do jogo político, legislações excludentes).

Neste contexto, a educação sofreu grande influência, nas últimas décadas, quando incorporou o ideário neoliberal nas políticas educacionais, empreendidas pelos Estados, orientados por estas concepções.

2. As reformas educacionais no bojo dos programas neoliberais

A grande depressão, na década de 30, atingiu duramente o sistema capitalista³. Na década de 60 e início dos anos 70, após um breve período de reação e crescimento, o sistema voltou a sentir um processo depressivo na economia. Uma das características gerais dessa depressão foi a queda significativa da taxa de crescimento, de renda nacional e de produção. Isto trouxe uma grande onda de desemprego. Era, portanto, o momento de se experimentar novas formas de organização do trabalho, da produção e do gerenciamento de negócios, e um novo modelo de Estado dentro do sistema capitalista mundial.

“Surge agora o neoliberalismo antiestatal que corresponde a esta

² Aloysio BIONDI. **O Brasil Privatizado** – Um Balanço do Desmonte do Estado.

³ De forma sucinta, Vieira lembra esta trajetória das políticas públicas em cada contexto das fases do capitalismo. *“Embora a produção agrícola norte-americana se mantenha na mesma situação, a produção industrial tomba, passando do índice 100 em 1929 ao índice 55 em 1932. Nos Estados Unidos existem 14 milhões de desempregados em 1933, incluindo numerosos funcionários graduados. Os salários caem de 0,55 de dólar a hora para 0,44, enquanto a renda nacional desce de 87 para 41 bilhões de dólares neste período.”* (Evaldo VIEIRA. *Democracia e política social*, p. 84).

nova visão do sistema mundial. A ideologia imperial das décadas anteriores era mais a de um capitalismo intervencionista, que sustenta toda uma política reformista do Estado burguês. A Aliança para o Progresso é uma das expressões desta orientação política geral. É no final dos anos 60, e especialmente durante os anos 70, que muda profundamente esta orientação. Aparece então um ceticismo profundo em relação ao intervencionismo capitalista e surge a impressão de que o reformismo do Estado burguês tende a subverter o próprio caráter burguês da sociedade. O próprio reformismo burguês parece ter uma lógica que acabará destruindo a sociedade burguesa.”⁴

As idéias neoliberais, no campo acadêmico, tiveram sua origem com Friedrich Hayek que, em 1944, lançou um livro intitulado *O Caminho da Servidão*. Hayek analisou o modelo de Estado soviético e o modelo de Estado nazista e concluiu que nas sociedades onde o Estado avançava cada vez mais sobre o controle do sistema, necessariamente viria a ter início uma sociedade servil. Sob esta ótica analisou todo o modelo social, político e educacional. Friedrich Hayek e Milton Friedmann atacam o gigantismo do Estado e propõem sua redução ao máximo para dar toda a liberdade ao mercado. O livre mercado deve auto-regular-se, com leis próprias, dentro da oferta e procura dos grandes mercados consumidores. Segundo eles, é preciso minimizar o Estado.

A longa história de lutas de classe, dentro destas sociedades, lutas armadas ou institucionais, obrigou o sistema capitalista, nos países desenvolvidos, a criar um Estado de Bem Estar Social com um conjunto de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, e em setores estratégicos para o Estado (Empresas Estatais de transportes, energia e comunicações).

São estas as políticas públicas, de um Estado forte, intervencionista, que Hayek passa a criticar. Juntamente com Milton Friedmann, constituem uma sociedade de intelectuais para pensar as novas concepções filosóficas com o objetivo de salvar o sistema capitalista do seu próprio declínio. Também Karl Popper faz parte desta linha de pensamento. Mas, estas idéias permaneciam bastante restritas até que se constituiu a Comissão Trilateral, no período da administração Carter, nos Estados Unidos.

“Essa Comissão Trilateral foi fundada no ano de 1973 por David Rockefeller, presidente do Chase Manhattan Bank. Seu ideólogo principal é Zbigniew Brzezinski. Consta de três ramos, ou seja, de

⁴ Franz J. HINKELAMMERT, *A teologia do império*, p. 100-101.

um ramo norte-americano, um ramo europeu e um ramo japonês. Seus membros são recrutados principalmente entre chefes ou altos executivos de grandes empresas. Ao lado deles encontram-se representantes parlamentares, intelectuais, jornalistas, editores, sindicalistas etc.”⁵

A Trilateral trabalha com um conceito particular de interdependência. Esta proposta está baseada nas novas tecnologias em constante formação e visa organizar uma nova divisão internacional do trabalho. No século XIX, a divisão do trabalho criou centros de produção nos próprios Estados. Esta produção compete com a produção de outros Estados. Mas, com o aparecimento de novas tecnologias, criou-se uma interdependência entre os centros produtivos do mundo. Por isso, necessitou-se de uma reorganização internacional do comércio, da produção, da política e das relações culturais e sociais. Para Brzezinski,

*“O Estado-Nação, enquanto unidade fundamental da vida organizada do homem, deixou de ser a principal força criativa: os bancos internacionais e as corporações multinacionais agem e planejam em termos que leva muita vantagem sobre os conceitos políticos do Estado-Nação.”*⁶

Começava aqui a substituição das regras do jogo do Estado capitalista pelas regras do jogo das grandes corporações internacionais. Mas, o Estado-Nação não desapareceria totalmente nesta fase de transição. Ele continuaria a ter uma presença forte, não mais através da tradicional política de desenvolvimento, mas pelo aumento de sua função repressora. Para Schilling, os homens da Trilateral *“confessavam descaradamente que, para manter o bem-estar do mundo rico, era necessário liquidar com todo o sistema de sustentação dos estados Nacionais periféricos, eliminando as defesas que os diferenciavam das colônias tradicionais.”*⁷

Esta nova visão do capitalismo mundial abriu caminho para as idéias de Hayek e Friedmann. A primeira região do mundo onde foram testadas estas teorias foi a América Latina. Em 1973, Pinochet deu início a este programa, no Chile, através de sangrenta ditadura, deixando um rastro de 10 mil mortos entre os que se opuseram ao regime. Seguiu-se o mesmo programa na Argentina, onde 30 mil pessoas opositoras ao sistema perderam sua vida. As indústrias nacionais

⁵ Franz J. HINKELAMMERT, *As armas ideológicas da morte*, p. 122.

⁶ Franz J. HINKELAMMERT, *As armas ideológicas da morte*, p. 125.

⁷ Paulo R. SCHILLING, *Origem, avanço e crise do neoliberalismo*, p.8.

foram liquidadas, o que acabou com a economia local.

Estava, enfim, aberta a estrada para efetivar a implantação das teorias genuinamente neoliberais. A primeira grande experiência foi realizada na Inglaterra, onde Margaret Thatcher incluiu, em seu programa conservador, a receita dos neoliberais. Seu programa de governo foi essencialmente privatista, acabando com a economia estatal e liquidando com os direitos sociais forjados na luta dos trabalhadores ao longo de um século. O mesmo programa foi seguido pelo governo Reagan, em 1980, nos Estados Unidos; na Alemanha, em 1982, com Helmut Kohl; na Dinamarca, em 1983, com Schlutter. Hoje, a grande maioria dos países ocidentais adota o programa neoliberal. No Brasil, ele foi introduzido pelo governo de Fernando Collor de Melo e teve importante destaque com os programas de privatização nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As características principais desta fase do capitalismo estão centradas na globalização da economia; no fim das fronteiras econômicas; no desmonte do Estado; na destruição dos direitos sociais, como saúde, educação, habitação, transporte, comunicação, estabilidade de emprego, aposentadoria digna, destruição das economias micro-regionais etc. Essa globalização competitiva cria um jogo de poder onde as mega-empresas transnacionais, ao invés de levarem ao desenvolvimento povos e nações, apenas buscam maximizar os seus lucros através da tecnologia e de engenharias altamente racionalizadas. Sua política investe contra o autodesenvolvimento dos povos.

“Afeta comunidades e nações de ambos os hemisférios. Um clima de incerteza e instabilidade se avoluma no próprio mundo rico. Os avanços tecnológicos e organizativos da produção, a maré sempre mais abundante de produtos de consumo, e sobretudo a hipertrofia da atividade financeira especulativa resultante da desregulação e do progresso telemático, têm sido acompanhados de crise financeira e fiscal dos estados, do crescimento econômico sem aumento da oferta de emprego e de deterioração ambiental. Isto lança no desespero um número crescente de famílias trabalhadoras e nutre um crescente abismo social nos países ricos. Enfraquece as organizações dos trabalhadores e alimenta sentimentos xenófobos e racistas contra os imigrantes vindos dos países pobres.”⁸

Estas políticas públicas, globalizadas pelo neoliberalismo, levaram contingentes humanos a uma brutal exclusão social. Conforme Escorel, esta exclusão ocorre através de dois eixos principais: o mundo do trabalho e o mundo

⁸ Marcos ARRUDA, *Globalização e ajuste neoliberal*, p. 6.

das relações sociais e em âmbito político (cidadania) e cultural. Escorel define como exclusão social aquelas “*situações e condições nas quais há um processo social ativo de discriminação, estigmatização e expulsão de um conjunto de âmbitos sociais não determinado por decisões individuais.*”⁹ O Desenvolvimento Humano – DH, de meados da década de 90, testifica os resultados mais agudos destas políticas de concentração de renda e poder. Segundo dados da ONU, que fazem parte do Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU), coletados em 101 países em desenvolvimento, 21% destas populações está abaixo da linha de pobreza e, 37% sofrem privação de capacidade, isto é, pessoas que não possuem instrução, condições de saúde e alimentação adequadas, submetidas a níveis degradantes de qualidade de vida. São cerca de 1,6 bilhão de miseráveis entre estas populações.¹⁰

Mas, o neoliberalismo não se refere somente a questões econômicas, comércio internacional e proteção aos blocos econômicos. Ele é um programa global e filosófico que atenta para todas as esferas da vida humana. Uma de suas áreas estratégicas é a educação.

Para Azevedo, a política educacional apregoada pelos neoliberais exige novas regras para a educação.

*“Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.”*¹¹

A educação passou a ter um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir sobre o sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direcionando a formação para atender aos objetivos da produção capitalista preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usou-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo, como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

A concepção neoliberal, no contexto das políticas públicas, passou a forçar melhores desempenhos educacionais básicos nos países em desenvolvimento para dar condições para a globalização. Organismos internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, deram prioridade ao

⁹ Sarah ESCOREL, *Exclusão social no Brasil contemporâneo*, p. 6.

¹⁰ Cf. ONU dimensiona..., *Zero Hora*, 19/06/1996, p.41.

¹¹ Janete M. Lins de AZEVEDO. *A educação como política pública*, p. 15.

financiamento da Educação Básica.

“O BIRD no Brasil, concedeu empréstimos para a educação escolar, associado a outros Organismos, a partir de 1971. Dos cinco projetos aprovados de 1971 a 1990, dois foram especificamente para a Educação Básica, compreendida sempre pelo Banco como educação do primeiro ciclo do ensino fundamental ou o ciclo como um todo. E nos anos 90, os seis projetos em andamento foram direcionados para a Educação Básica.”¹²

Estes projetos e reformas, na educação, começaram a assimilar e incluir o discurso neoliberal que atacava o gigantismo do Estado e sua incompetência geral e total em conduzir a produção e a sociedade. Tudo o que é estatal não presta e o Estado é o culpado pelas péssimas estradas, pelo péssimo atendimento à saúde, pela falta de produção. Por isso, ele deve deixar tudo isso nas mãos da iniciativa privada. Só os empresários é que sabem, em verdade, o que é bom e importante para o povo. Daí a necessidade de uma reforma total na educação, porque a educação no país é péssima, a reprovação é alta, as escolas não sabem formar pessoas para o mercado. Tudo isso é culpa do Estado, que é incompetente em preparar a população para o trabalho e para a capacidade de desenvolvimento pessoal e crescer no sentido de enriquecimento. Na ótica liberal, o fracasso da escola pública nada tem a ver com o desemprego, o subemprego dos pais, com o salário de fome. Por isso, é preciso reformar a educação e chamar, para isso, quem, de fato, entende: os empresários e os administradores.¹³ Eles é que devem produzir a formação das pessoas para o mercado de trabalho. No Brasil, esta concepção tomou forma na retórica sobre a qualidade total introduzida pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Eovaldo Lodi (IEL), ligado à CNI.

“A CNI dispõe de um instituto - IEL - especificamente encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor no plano da educação e formação técnico-profissional. Trata-se de um instituto criado em 1969 com o objetivo precípuo de funcionar como uma espécie de embaixador para sensibilizar e envolver as universidades públicas e privadas na defesa das necessidades da indústria

¹² Francis Mary Guimarães NOGUEIRA. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. p. 164.

¹³ Sintomático para isso é a literatura liberal. A revista Exame, da Editora Abril, de setembro de 1997, dedica sua capa e metade da edição à educação. Em longos artigos, economistas e administradores dão receitas para solucionar o problema da educação.

nacional. Só no ano de 1992 o IEL elaborou o projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio da CNI, SENAI e SESI, coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre a Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992), realizou mais 16 encontros estaduais sobre educação para a qualidade e 15 cursos sobre qualidade total (Relatório do IEL de 1992).”¹⁴

Por isso, é preciso privatizar, pois, como diz Tomaz Tadeu da Silva (1995:19) em sua crítica e esta teoria,

“Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas tecnificadas (tal como a privatização, por exemplo).”¹⁵

Tudo é mercantilizado. A vida é mercantilizada e como produto é padronizada. Não há nenhum respeito para com as diferenças regionais, a cultura, o saber local. Tudo cabe numa pesquisa e, a partir daí, resolvem-se todos os problemas da educação. Instiga-se a sociedade a exigir qualidade em educação. Os professores são culpados pela sua ausência, mas sua remuneração é miserável. Privatizando, transforma-se a educação em produto comercializável em qualquer esquina, ou, como diz Michael Apple,

“A escola virou supermercado. Porque as elites dominantes do mundo têm tratado a educação como tal. Quem tem dinheiro entra e compra. Quem não tem fica do lado de fora, olhando o grupo privilegiado aproveitar o que comprou.”¹⁶

O processo privatista é um programa sincronizado que perpassa todos os instrumentos que compõem a força ideológica do neoliberalismo. O planejamento prevê a necessidade de reestruturar as condições produtivas, o que demanda uma mão de obra mais qualificada. Daí que os projetos de financiamento

¹⁴ Gaudêncio FRIGOTTO, *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*, p. 48.

¹⁵ Tomaz Tadeu da SILVA, *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*, p. 19.

¹⁶ [ENTREVISTA com Michel Apple], *Zero Hora*, 07/07/1996. p. 40.

¹⁷ Ver Francis M. G. NOGUEIRA. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*, p. 143-166.

externo para a educação voltam-se todos para a Educação Básica.¹⁷ E, no melhor estilo positivista, parte-se para quadros comparativos como os apresentados, periodicamente, nas revistas da Editora Abril, a principal divulgadora do ideário neoliberal. Na já citada edição da revista Exame, Nely Caixeta, ovacionando o crescimento econômico de países asiáticos, como Cingapura e Coréia do Sul, assevera que,

*“Enquanto países como o Brasil e a Índia deram ênfase ao ensino universitário, a Coréia e seus vizinhos preferiram centrar a atenção no ensino fundamental, que é compulsório, mas gratuito só até a quinta série. A partir daí, as famílias arcam com 40% dos custos de manter seus filhos nas escolas até o final da 8ª série. Hoje, apenas 10% dos recursos destinados à educação ficam com as universidades. O restante é canalizado para o ensino básico. Aí está a medida que deveria ser copiada integralmente pelos brasileiros.”*¹⁸

Na mesma direção, bate o então diretor do Banco da Bahia e professor de economia da Fundação Getúlio Vargas, Sérgio Ribeiro da Costa Werlang, defendendo a política de privatização do Ensino Superior, afirma que:

*“Os recursos públicos que fossem poupados com essa política deveriam ser direcionados para os níveis mais básicos de ensino – especialmente o primário I e o secundário. O investimento no primário I é, de longe, o mais importante.”*¹⁹

A mesma cantilena é retomada constantemente pela revista Veja, como a edição de 27 de agosto de 2003, onde Mônica Weinberg²⁰ desafia o Brasil a repetir a experiência da Coréia do Sul em educação.

Estas posições orquestradas objetivam preparar o caminho para as grandes transformações que os Estados Unidos, com o apoio do Japão, Nova Zelândia e Austrália, estão propondo para o campo educacional, ou seja, transformar a educação, historicamente entendida como um direito, em serviço, entenda-se negócio, dentro das normas da Organização Mundial do Comércio – OMC. *“A idéia é que os serviços de ensino sejam comercializados livremente, facilitando operações como a atuação de grupos educacionais estrangeiros e a aprovação de*

¹⁸ Nely CAIXETA. Como gatos magros podem virar tigres. *Exame*, Setembro/1997, p.14.

¹⁹ Sérgio R. C. WERLANG. Chegou a hora de pagar a faculdade. *Exame*, Setembro/1997, p. 334.

²⁰ Mônica WEINBERG. Brasil entre Gana e Coréia. *Veja*. 27/agost/2003, p. 104-107.

cursos a distância.”²¹ A principal área de interesse é o ensino superior. Segundo Leandro Rodrigues,

*“A intenção é de que ensino superior entre na roda do comércio mundial como um produto qualquer, riscando o principal do texto da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, aprovada durante a Conferência Mundial de Ensino Superior, em 1998, que diz que a educação superior é um serviço público.”*²²

Esta ofensiva neoliberal, da OMC, contra a educação pública foi a principal preocupação no 2º Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2003. A seguir há a reprodução de partes das entrevistas concedidas pelos principais conferencista do Fórum:

*“As estratégias da Organização Mundial do Comércio, ao contrário do que reza a cartilha do discurso único da globalização que se apresenta como abertura de fronteiras, constitui-se num poderoso organismo de mundialização do grande capital para impor ao mundo os seus produtos. Mediante o monopólio de patentes em mãos de um reduzidíssimo número de países e, sobretudo, mega organizações mundiais, instauram uma nova fase de dependência e de colonização. Este é o objetivo fundamental da ALCA: Abrir o mercado especialmente para os negócios das grandes empresas americanas.”*²³

*“O deslocamento de uma definição de educação como um ‘direito’ para a sua conceptualização enquanto ‘serviço’ tem visado, em vários países, fragilizar e reduzir os direitos sociais e de cidadania, retirando do Estado o papel central de garantia do direito à educação, diminuindo ou suspendendo as suas obrigações em termos de provisão e financiamento da educação pública e, por essa via, abrindo caminhos para medidas de liberalização e privatização.”*²⁴

No entanto, esta avalanche privatista não pode paralisar a sociedade,

²¹ OMC discute novas regras para educação. *Folha de São Paulo (Folha Cotidiano)*, 30/março/2003, p. 1.

²² Leandro RODRIGUES. A educação como negócio. *Ensino Superior*. Março/2003, p. 15.

²³ [ENTREVISTA com Gaudêncio Frigotto]. <http://www.forummundialdeeducacao.com.br/interna>.

sobretudo os educadores. É necessário reunir forças, em toda a sociedade, para fazer frente a esta ameaça mais ou menos próxima. Significa, sob a experiência de um governo democrático e popular, ampliar e aprofundar os debates para construir proposições a partir das experiências acumuladas pelos inúmeros fóruns sobre educação realizados nacional, estadual e municipalmente, em todo o país, que se definam políticas públicas em educação e que garantam uma escola e uma universidade, democráticas, cidadãs, públicas e universais de qualidade. Fundamentalmente, isso passa pela radicalização da democracia participativa. E a educação deve ser seu ensaio e experiência fundante.

3. A cidadania participativa como caminho para a construção de políticas públicas educacionais

A cidadania é, hoje, um termo popularizado. As três últimas décadas permitiram o crescimento do debate das grandes questões sociais voltadas para a construção de mais cidadania. Entretanto, proporcionalmente, à velocidade com que se popularizou, o termo cidadania tornou-se refém do discurso das elites, que têm mantido o poder com toda a astúcia que lhes é própria. Elas incorporaram o termo aos seus discursos de promessa para enganar o povo e mantê-lo sob o domínio de seus interesses. O melhor viés que seus teóricos encontraram para “camuflar” seus interesses foi através da educação, transformando-a na terapia para a cura dos males da exclusão.

Por outro lado, a cidadania é uma das grandes questões da educação, mas esta concepção traz justamente o perigo de uma abstração deste conceito.²⁵ Daí a necessidade de construir uma definição com um consenso mínimo sobre seu significado no contexto educacional, para que esse conceito permita significar os valores e objetivos necessários para a sua vivência.

As raízes da cidadania estão na sociedade grega, mais especificamente na cidade grega.²⁶ Cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida: a família, a fratria, a tribo. Na sociedade grega, a democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembleias onde podia argumentar sobre suas posições.

²⁴ [ENTREVISTA com Licínio Lima]. <http://www.forummundialdeeducacao.com.br/interna>.

²⁵ Cf. Nilda Teves FERREIRA, *Cidadania: uma questão para a educação*, p. 6.

²⁶ Aqui é importante observar que quando falamos de cidadania grega estão citados apenas os cidadãos. Entre eles havia democracia. Porém, a sociedade não é protótipo de cidadania, pois “*Vale lembrar que Atenas, nos tempos de seu maior desenvolvimento, possuía noventa mil cidadãos livres, entre homens, mulheres e crianças; enquanto isso, o número de escravos para ambos os sexos alcançava a soma de 365 mil pessoas*”. (Alvori AHLERT. *A eticidade da educação*. 2003, p. 39).

Mas, o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade. O cidadão passou a se ligar ao Estado. Com essa ligação, ampliaram-se os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo. Moura Ramos, citado por Libâneo, afirma que,

*“A cidadania (o status civitatis dos romanos) é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a pertença de um indivíduo ao Estado, o constitui perante este num particular conjunto de direitos e obrigações [...] A cidadania exprime assim um vínculo de caráter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política: o Estado.”*²⁷

A modernidade, inaugurando a nova sociedade da democracia burguesa, vinculou a cidadania com os direitos de liberdade, de pensamento, de religião, de comércio, de produção, de propriedade privada. Individualizando o indivíduo, alienando-o dos outros pares, a burguesia pôde limitar o alcance da cidadania. Marx, nos seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, tratando da Questão Judaica mostra que a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, reduz a questão da cidadania a questões políticas.

*“O assunto torna-se ainda mais incompreensível ao observarmos que os libertadores políticos reduzem a cidadania, a comunidade política, a simples meio para preservar os chamados direitos do homem.”*²⁸

Leia-se, portanto, direitos do homem burguês. Para o autor, o homem egoísta da sociedade civil burguesa é o homem natural. A revolução política, a mera defesa da questão política apenas dissolve a sociedade civil sem revolucionar o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados. Para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista, em que cada qual cuida dos próprios interesses.

Já para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros. Comparato, no prefácio do livro de Pinsky, caracteriza a diferença entre a perspectiva capitalista e a socialista.

“Para o socialismo, muito ao contrário, constitui rematado absurdo imaginar que a harmonia social pode resultar de uma concorrência de egoísmos. Sem o respeito ao princípio de solidariedade (solidum, em latim, significa a totalidade), isto é, sem que cada cidadão seja,

²⁷ Apud, João Batista LIBÂNEO, *Ideologia e cidadania*, p. 18.

²⁸ Karl MARX, *Manuscritos econômico-filosóficos*, p. 58.

efetivamente, responsável pelo bem-estar de todos, jamais se chegará a construir uma sociedade livre e igualitária."²⁹

As idéias, acima expostas, evidenciam que a cidadania não se dá por decreto. A cidadania não pode ser visualizada como algo dado, pois seus pressupostos são a história e a filosofia. Ela se permite ver, notar, conceituar, quando é vivida, exercida pelo cidadão.³⁰ Cidadania implica uma luta ferrenha dos seres humanos para serem mais seres humanos; significa a luta pela busca da liberdade; a construção diária da liberdade no encontro com o outro, no embate pelos espaços que permitam a vivência plena da dignidade humana. A cidadania compõe-se de um conjunto de direitos fundamentais para a existência plena da vida humana: direitos civis, que significam o domínio sobre o próprio corpo, a livre locomoção, a segurança; direitos sociais, que garantam atendimento às necessidades humanas básicas, como alimentação, habitação, saúde, educação, trabalho e salário dignos; direitos políticos, para que a pessoa possa deliberar sobre sua própria vida; expressar-se com liberdade no campo da cultura, da religião, da política, da sexualidade e, participar livremente de sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais, conselhos populares etc.³¹ Braga, discutindo a qualidade de vida urbana e cidadania, resume bem um conceito atual de cidadania necessária.

“O sociólogo britânico T. H. Marshall, em seu conhecido ensaio ‘Classe Social e Cidadania’, definiu a cidadania como um conjunto de direitos que podem ser agrupados em três elementos: o civil, o político e o social, os quais não surgiram simultaneamente, mas sucessivamente, desde o século XVIII, até o século XX.

*O elemento civil é composto daqueles direitos relativos à liberdade individual: o direito de ir e vir, a liberdade de imprensa e pensamento, o discutido direito à propriedade, em suma, o direito à justiça (que deve ser igual para todos). O elemento político compreende o direito de exercer o poder político, seja indiretamente como eleitor. O elemento social compreende tanto o direito a um padrão mínimo de bem-estar econômico e segurança, quanto o direito de acesso aos bens culturais e à chamada ‘vida civilizada’, ou seja, é o direito não só ao bem estar material, mas ao cultural.”*³²

Na mesma medida, a cidadania exige o exercício de deveres para que os próprios direitos se efetivem. Isto significa que cada indivíduo deve fomentar a

²⁹ Fábio Konder COMPARATO, *Prefúcio*, p. 12.

³⁰ Cf. Nilda Teves FERREIRA, p. 19.

³¹ Cf. Maria de Lourdes MAZINI-COVRE, *O que é cidadania*, p. 11-15.

busca e a construção coletiva dos direitos; o exercício da responsabilidade com a coletividade; o cumprimento de regras e de normas de convivência, produção, gestão e consumo estabelecidos pela coletividade; a busca efetiva de participação na política para controlar seus governos eleitos dentro de princípios democráticos.

Teixeira e Vale³³ dão uma definição de cidadania que não permite uma abstração teórica. Entendem que a cidadania não pode estar desvinculada das reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Para uma cidadania efetiva, reúnem algumas categorias indispensáveis para o exercício da cidadania que implica, em primeiro lugar, a participação organizada para que as pessoas não sejam objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade até do Governo Federal. Por isso, ela é conquista e, como tal, torna-se o próprio processo emancipatório. A emancipação do ser humano é um processo contínuo de transformação da sociedade de exclusão. Segundo Adorno,

“... uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.”³⁴

A vivência da democracia exige uma crescente organização da sociedade civil para possibilitar e aprofundar a participação de todas as pessoas. A democracia vai além da democracia representativa que tem mantido no poder as elites dominantes. A história da democracia brasileira, pautada na democracia representativa, tem permitido o controle do Estado sobre a população, quando a verdadeira democracia é a democracia direta na qual o Estado está sob o controle da população. O exercício mais efetivo deste processo democrático tem sido o orçamento participativo que vem sendo praticado em várias cidades e estados do País. Trata-se de decisões políticas para a aplicação de recursos e distribuição de renda, conforme as necessidades das comunidades organizadas através de conselhos populares.

³² Roberto BRAGA, *Qualidade de vida urbana e cidadania*, p. 2.

³³ Cf. Paulo Marcelo Marini TEIXEIRA e José Misael Ferreira do VALE, *Ensino de Biologia e cidadania*, p. 24-27.

³⁴ Theodor ADORNO, *Educação e emancipação*, p. 141-142.

“O que se trata é de democratizar radicalmente a democracia, de criar mecanismos para que ela corresponda aos interesses da ampla maioria da população e de criar instituições novas, pela reforma ou pela ruptura, que permitam que as decisões sobre o futuro sejam decisões sempre compartilhadas.”³⁵

Tal proposta permite uma nova relação com as questões tradicionais referentes às outras duas categorias fundamentais da cidadania: os direitos e deveres, já anteriormente tratados. Levando a um crescendo, entra em cena uma nova categoria que é a questão do saber. Dominar os conteúdos da cultura e construir novos conhecimentos a partir deles, para dentro do contexto das necessidades das populações significa ter, na educação, seu principal instrumento, e no resgate dos valores humanitários como a solidariedade, a consciência do compromisso para com o bem-estar de todos, a fraternidade e a reciprocidade, a urgência mais fundamental.

4. A modo de conclusão, alguns princípios para a construção de políticas públicas democráticas e cidadãs para a educação no contexto da ciência e tecnologia

Para garantir-se uma educação libertadora e emancipacionista e não apenas de adaptação do indivíduo à sociedade constituída, não se pode cair no erro histórico de educar apenas para o trabalho, pois isto significaria dizer que a cidadania reduz-se ao trabalho. Por isso, a Educação Básica não pode ser carregada com a marca meramente da formação para o trabalho no contexto da ciência e tecnologia. Daí a necessidade de construírem-se políticas públicas, em educação, que possibilitem a formação em educação básica envolvendo ciências e tecnologias encharcadas por uma ética universal do ser humano. Isso, porque a situação na qual os seres humanos e seu entorno ambiental encontram-se constituem um urgente campo para a reflexão e questionamentos éticos. Trata-se de uma realidade que reclama uma postura. O ser humano necessita urgentemente de critérios para sua ação no mundo, mediatizada pela ciência e pela tecnologia que, cada vez mais, adentra o desconhecido. Andreola, fundamentado em Boff, Mounier e Ricouer, denomina-a de *“ética das grandes urgências”*, e questiona o avanço da ciência desconectada da ética.

“É possível pensar uma ciência neutra com relação à ética?” Ou numa dimensão mais decisiva ainda: ‘Pode-se pensar em autonomia da ciência com relação à ética?’ Reconhecendo, embora, que

³⁵ Tarso GENRO, *Orçamento participativo*, p. 18.

*o assunto é polêmico, eu responderia decididamente à segunda questão – ficando, por isso, respondida também a primeira – não é possível uma ciência autônoma. Ou ela é uma ciência comprometida com a vida, em todas as suas formas e dimensões, ou então não se justifica como ciência, (...) O progresso científico, fruto das magníficas descobertas e criações da inteligência humana, em si mesmo está destinado a melhorar as condições de vida dos seres humanos, individualmente, e da humanidade no seu conjunto. Mas isso não acontece automaticamente. Os avanços da ciência levantam numerosas e graves questões éticas. Como tais questões serão respondidas, no nível da reflexão teórica e no nível da ação, é uma pergunta cuja resposta não pode ser dada pela própria ciência”.*³⁶

Educar, com interesse para o trabalho, nos moldes da sociedade pós-industrial, seria assumir uma postura cínica e farisaica, pois a sociedade capitalista, calcada sobre uma ciência profundamente tecnologizada e instrumentalizada, tem sido a principal responsável pelo desemprego estrutural cada vez mais crescente no mundo. É um desemprego decorrente da globalização da economia e dos avanços tecnológicos. Por isso, Paulo Freire reivindica a dimensão da ética universal do ser humano para a ciência e a tecnologia.

*“O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior.”*³⁷

Neste sentido, a escola pública tem a tarefa de propiciar aos seus alunos o encontro com a ciência e a tecnologia para proporcionar, aos educadores e educandos, a construção de conhecimentos contra-hegemônicos e a exercitarem ativa e reflexivamente as novas formas de interação com o meio na intencionalidade de desenvolver habilidades e competências capazes de emancipação. Isso deveria

³⁶ Balduino A. ANDREOLA, *Ética e solidariedade planetária*, p. 33.

³⁷ Paulo FREIRE. *Pedagogia da autonomia*, p. 130.

levar à definição de um Plano Estadual de Educação com políticas públicas que defendessem o acesso às tecnologias para toda a rede pública estadual, com a finalidade de possibilitar a qualificação e a inclusão social. Isso significaria colocar as escolas e as universidades em rede, em toda a região, com equipamentos de última geração, e não sucatas doadas ou vendidas por empresas que já as consideram obsoletas. Significaria construir uma relação de cooperação científica e técnica entre as universidades e as escolas para que o conhecimento ocorra numa construção dialética, profundamente imbricada com a realidade regional.

Por tudo isso, coloca-se ao conjunto de educadores, educandos e demais envolvidos no processo de educação, a tarefa fundamental de resistência ante os ataques neoliberais contra a educação pública, e a efetiva tarefa de construir alternativas para uma educação pública e universal de qualidade mediante políticas educacionais democraticamente decididas e elaboradas. Políticas que tenham a educação como um direito de todos os cidadãos, a participação popular como seu método de gestão, o diálogo como princípio ético-existencial, a radicalização da democracia através de gestões públicas participativas e a utopia de que *Um Outro Mundo é Possível*, como preconizou o II Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2002. E o ponto de partida para essa construção deveria ser o das constituintes municipais e estaduais de educação, que precisam ser reivindicadas pela comunidade escolar e universitária.

O princípio fundamental a ser assumido é o da democracia participativa, que reafirme a educação como um direito de todos os cidadãos; que tenha uma concepção de educação emancipadora e libertadora, formadora de sujeitos livres e críticos e para transformar a realidade na construção de uma sociedade humanista, democrática e justa; uma educação que se torne a base para um desenvolvimento social socialmente justo, ambientalmente sustentável, economicamente justo, solidária, humanista e igualitária.

Outro princípio fundamental é a construção social do conhecimento a partir do acesso aos novos avanços da ciência e do desenvolvimento tecnológico acumulado, que são patrimônio da humanidade, mas que estão concentrados e monopolizados pelos países dominadores do planeta e pelas corporações empresariais espalhadas nos países em desenvolvimento. Isso significa a construção de um conhecimento que tenha a transformação social injusta como referência principal; que desenvolva práticas educativas democráticas, participativas, dialógicas e de formação permanente de educadores e educadoras.

Estes princípios requerem, por sua vez, políticas públicas em educação a serem construídas sobre princípios que garantam uma educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, com a participação da comunidade escolar, articuladas com um projeto de desenvolvimento social do Estado e dos

municípios, com capacidade de qualificar e incluir socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AHLERT, A. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

ANDREOLA, B. A. Ética e solidariedade planetária. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 41, n. 2, p. 39-58, 2001.

ARRUDA, M. Globalização e ajuste neoliberal: riscos e oportunidades. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 284, p. 5-9, nov./dez. 1995.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BIONDI, A. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BRAGA, R. Qualidade de vida urbana e cidadania. **Território e Cidadania**. Rio Claro: UNESP, n.2, p. 2, jul/dez., 2002.

CAIXETA, N. Como gatos magros podem virar tigres. **Exame**. São Paulo, p. 14, Set. 1997.

COMPARATO, F. K. Prefácio. In: PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Org.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

FRIGOTTO, G. Entrevista disponível. <http://www.forummundialdeeducacao.com.br>.

SCHMITZ, H. **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 jun. 1996. Caderno de Economia, p. 12.

LIMA, L. Entrevista disponível. <http://www.forummundialdeeducacao.com.br>.

APPLE, M. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 40, 7 jul. 1996.

SCOREL, S. Exclusão social no Brasil contemporâneo: um fenômeno sócio-cultural? ENCONTRO DA ANPOCS, XIX, Caxambu, out. 1995.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENRO, T.; SOUZA, U. de. **Orçamento participativo**: a experiência de Porto Alegre. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HINKELAMMERT, F. J. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Paulinas, 1983.

HINKELAMMERT, F. J. A teologia do império. In: ASSMANN, H.; HINKELAMMERT, F. J. **A idolatria do mercado**: ensaio sobre economia e teologia. São Paulo: Vozes, 1989.

LIBÂNEO, J. B. **Ideologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OMC discute novas regras para educação. **Folha de São Paulo**, (Folha Cotidiano), São Paulo, 30 mar. 2003.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 1999.

RODRIGUES, L. A educação como negócio. **Ensino Superior**. São Paulo: Segmento, março/2003, p. 15.
EDUCERÉ – Revista da Educação, p. 129-148, vol. 3, n.2, jul./dez., 2003

SCHILLING, P. R. Origem, avanço e crise do neoliberalismo. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 279, p. 8-10, jan/fev. 1995.