

Superar a educação cúmplice da exclusão da juventude

Allan da Silva Coelho*

Resumo

Pensar sobre a juventude em sua relação com a educação, evitando falsos problemas sobre a educação, na busca de qual proposta política-pedagógica é oferecida aos jovens. A sociedade capitalista oferece um modo de ser que aposta na humanização pelo consumo, na busca de saciar “todos” os desejos humanos que possam ser mediados pelo mercado e suas mercadorias. Este projeto social encontra uma pedagogia moderna a seu serviço baseada na compreensão antropológica do capitalismo que converge o sentido da vida humana mediado pelas mercadorias. Esta realidade, na perspectiva da juventude subalternizada, gera invisibilidade e criminalização de amplos setores juvenis. Uma proposta pedagógica divergente da antropologia capitalista deve romper com modelos de desejos humanos que potencializam a sociedade de consumo num universo simbólico específico. Buscar alternativas para a educação é pensar sobre a modificação dos sentidos do educar. A gestação de um processo educacional divergente, na perspectiva dos subordinados do sistema, deve considerar suas cumplicidades e explicitá-las.

Palavras-chave: Modernidade. Perspectiva subalterna. Modos de ser. Sentido da vida.



* **ALLAN DA SILVA COELHO** é Professor de Filosofia no Unifeg e doutorando em Ciências da Religião na UESP. É professor também na rede estadual de ensino. Foi Secretário Municipal de Educação.

1. O modo de ser da juventude e da educação

Pensar sobre a juventude em sua relação com a educação permite uma reflexão bastante ampla¹, que se percorre por um caminho cheio de clichês e verdades duvidosas aceitas como sérias em diversos meios educacionais. Infelizmente, a imensa maioria dos educadores e gestores de políticas educacionais não reflete sobre suas práticas profissionais, sobre o que temos a oferecer aos nossos jovens.

Diversos ideólogos da sociedade atual destacam como problemas fundamentais da educação a formação dos professores e o desinteresse dos estudantes. No entanto, é uma dura constatação que a maior parte dos educadores, presentes nas salas de aula, não questiona a responsabilização coletiva de docentes e discentes pela falência da educação oferecida à nossa população juvenil. Os gestores das políticas educacionais, na imensa maioria de forma autoritária e repressiva, definem os rumos da educação brasileira sem muita competência para refletir um projeto de educação destinado à juventude.

A cada dia estamos mais refêns de “técnicos” que se propõem a melhorar a gestão e os objetivos da educação através de competências necessárias para que o educando possa adequar-se ao sistema produtivo. Esta é a voz dos empresários e de seus representantes.

Nossa pretensão é limitada ao “*status quaestionis*” dos temas de fundo que formam o contexto das relações entre a

juventude e a educação. Esta reflexão inicia-se em um ponto de vista divergente por opção, que escute a voz fraca da juventude e reconheça seus ecos no conjunto de valores que articulam (e desarticulam) os processos de formação humana.

A reflexão filosófica delimitada não é abstrata, mas situada e perspectivada. Situá-la a partir da juventude modifica a abordagem da educação. Não refletimos a partir de qualquer juventude (ou “toda” a juventude), mas da juventude violada em sua dignidade, experienciada na situação de exclusão, na dramaticidade de sua existência.

Nosso ponto de referência não é uma juventude idealizada, mas aquela que sofre no seu cotidiano a experiência de não ser. Toda a história das ideologias filosóficas constituem-se histórias do Ser, daquele que é considerado como humano em sua integralidade (DUSSEL). Esta mesma história é permeada pelas tentativas de resistência daqueles que são considerados como inexistentes, inautênticos, desprezíveis, o Não-Ser.

O critério fundamental para o Ser na ideologia capitalista neoliberal globalizada está na mercadoria. A posse de mercadorias identifica o sucesso e “realização” da pessoa enquanto ser humano pleno. A exclusão das relações de consumo identifica o *consumidor falho* (BAUMAN), incapaz de participar das benesses que a sociedade “oferece”. A mercadoria torna-se o marcador social das formas de realização dos indivíduos humanos. A vida da pessoa é avaliada sob a apropriação das mercadorias que significam a sua existência. A mercadoria, criada por mãos humanas para pessoas humanas, adquire a importância de definir o local social das pessoas, sua importância e, de forma

¹ As reflexões presentes neste artigo são derivadas dos estudos da disciplina “Educação, Cultura e Religião” ministrada pelo Dr. Jung Mo Sung, a quem credito as principais ideias apresentadas. Todos os exageros são exclusivamente de minha responsabilidade.

mais abrangente, direcionam o sentido de sua existência. É fetiche e reificação. Fetichismo da mercadoria elevada ao que não é. Reificação da pessoa humana, que passa a ter a vida condicionada pela propriedade de mercadorias, pela posse e defesa de um direito de ser proprietário que modifica sua percepção ontológica da realidade.

Esta condição desumanizante é a realidade da vida das pessoas como alienação, no dizer de Mészáros, também como uma

“subversão fetichista do real estado de coisas da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. (...) É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e conseqüentemente, toda a sua maneira de ser’” (2005, p. 59)

É justamente uma reflexão sobre como que a “maneira de ser” articula-se dentro das condições de nossa existência econômica e política que pretendemos relacionar com a Educação. Como Mészáros diz, o capital não tem outra forma de cumprir seu papel. O capital é “irreformável” por natureza, no sentido em que ou impõe uma “maneira de ser” (concepção antropológica, ética e estética, além de social) ou seu sistema deixa de ser viável (2005, p.27).

O modo de ser que a sociedade capitalista oferece é a proposta de humanização pelo consumo, na busca de saciar “todos” os desejos humanos que possam ser mediados pelo mercado e suas mercadorias. Este projeto social de humanização pelo fetichismo e pela reificação é uma aposta que recorda as imagens da “dança da morte”, onde a

participação plena no *modus vivendis* da sociedade leva às crises em que vivemos: crise social, produtiva-econômica e crise ecológica (BOFF), todas com características de inviabilização da vida humana.

Assim, a lógica do capital articula um projeto de sociedade não factível, com uma irracionalidade interna que esmaga a dignidade humana quando quer realizar a plenitude humana. Este esmagamento é a desumanização que Paulo Freire (1979) constata quando afirma a vocação à humanização que vem das relações desumanas.

A pedagogia de Paulo Freire apresenta como problema central da educação a possibilidade da humanização. Em sua teoria está o debate do sentido antropológico que emerge das rebeliões que a juventude realiza questionando “a injustiça, a exploração, a opressão e a violência” de quem legitima e mantém a ordem social. Pensar o processo educativo (pedagógico) está sempre referenciado na manutenção da “humanidade roubada” (FREIRE, p.30) ou na realização de sua vocação.

Se o ser humano é vocacionado à humanização, a realidade histórica permite-nos descobrir a concretude da possibilidade da desumanização. Mas, a humanização também é uma possibilidade, para as pessoas que são inconclusas e reconhecem sua inconclusão. É justamente a realidade concreta que impõe o sofrimento pela desumanização que impulsiona a busca da humanização. É a própria negação das possibilidades da vida da juventude que despertam no jovem em situação de exclusão a vontade de tornar-se mais, de viver mais plenamente.

É um processo dialético, onde a vocação negada provoca sua afirmação. É a experiência da injustiça, da

exploração, da violência cotidiana na vida dos jovens excluídos/marginalizados que permite a elaboração de um *imaginário utópico* (HINKELAMMERT) de transformação deste modo de viver.

Compreender a “maneira de ser” oferecida a juventude é refletir sobre as formas de desumanização instituídas por uma organização social implantada, como projeto de sociedade, por ação política. A desumanização não é casual, mero acidente, mas consequência de relações sociais reguladas pelo sistema.

2. Modernidade, capitalismo e pedagogias divergentes

O capitalismo utiliza-se, segundo Boaventura Souza Santos (2010), das diversas formas de submissões coloniais/culturais, mas não depende delas para existir. No entanto, a forma em que vivemos hoje é resultado da amálgama entre o sistema econômico capitalista e a ideologia da modernidade (com seus desdobramentos iluministas e positivistas).

A mentalidade moderna encontra sua continuidade e radicalização na pós-modernidade, conjugando uma série de princípios para a vida humana que articulam a cultura e os diversos níveis da vida na significação social da existência humana. Entre estes princípios podemos elencar a crença no progresso e no desenvolvimento como natural e benéfico, o culto à razão e à ciência moderna, a pretensa objetividade e neutralidade do saber humano, o questionamento aos projetos alternativos (utopias), às apostas religiosas, aos grandes relatos divergentes.

Estes princípios, que compõem o paradigma em que se pensa a vida humana hoje (a maneira de ser), uma vez que não são naturais, genéticos ou

inatos de nenhuma forma, são ensinados por um processo pedagógico social e institucional, através das formas de educação não-formal e também, em especial, no sistema de ensino formal.

Toda pedagogia moderna torna-se aliada fundamental do projeto de sociedade da modernidade. Seus métodos são científicos da ciência moderna, seus conteúdos e currículos são conteúdos da ciência positiva que preparam um ser humano do Esclarecimento. Sua análise da sociedade é baseada na ciência desumana em voga. Sua burocracia funda-se na racionalização abstrata da realidade. Uma pedagogia que é cúmplice do modelo de sociedade em vigor, que produz a desumanização como regra e não como exceção.

Para Freire, a desumanização é resultado do tipo de relação social, que surge das lógicas de dominação e exploração. Não há um sujeito “*em si*” desumano, mas uma relação de desumanização, uma vez que a humanidade não é uma ideia abstrata. A vocação de ser mais nunca surge de quem ocupa o lugar de opressão nas relações humanas. Surge de quem se descobre oprimido e/ou excluído. Surge como um clamor contra o que o “torna menos”.

A luta e o engajamento contra a opressão não necessariamente humanizam, pois a rebeldia pode reproduzir práticas de dominação, fundamentando-se na visão social de mundo dentro do paradigma moderno.

O ser humano subalternizado deve modificar sua mentalidade (metanóia), sua forma de compreender a realidade, sua visão social de mundo. É necessário um processo educativo que altere internamente, que modifique as lógicas que geram o sentido na vida. É preciso,

portanto, um **processo educativo divergente**.

Para Mészáros (2005), todo esforço por reformas educacionais, por mais lúcidas que sejam, estão destinadas ao fracasso no ponto de vista da transformação do modo de viver, se se limitam às determinações fundamentais do sistema capitalista. Então, um processo educativo realmente divergente, significativamente diferente, que rompe com a cumplicidade da desumanização como regra, deve necessariamente compreender-se a partir da ruptura com as lógicas fundamentais do sistema vigente.

3. Análise perspectivada referenciada na juventude

Considerando o termo “Juventude” como um conceito polissemântico, podemos pensar que há plurais maneiras da juventude compreender-se na dramaticidade da vida na dimensão educacional. Há uma juventude que debate políticas educacionais a partir de processos de inclusão prática e imediata, como o acesso à universidade, seja na lógica do Pró-Uni, das medidas reparadoras por quotas, seja nas bandeiras de acesso à universidade pública.

No entanto, muitas vezes a qualidade do ensino oferecido esconde outro nível de debate sobre a reprodução da desigualdade social. Coloca o esforço e os sonhos dos jovens subalternizados a serviço da dinâmica social que encontrou no conhecimento (e na Educação) uma forma de poderosa de geração de lucro.

Mercantiliza os processos de educação formal, seja na financeirização da qualidade de ensino ou na relação cliente-prestador de serviço da absoluta maioria das redes particulares. Expropria das possibilidades de

mudança de vida aqueles que são enganados diariamente com uma pseudo-prática pedagógica que mantém a imensa maioria de nossa juventude aquartelada em salas e prédios desprovidos de qualquer sentido real.

Se antigamente a ideologia dominante divulgava o aforismo “sem estudo não há bom trabalho”, hoje a realidade é desmascarada pelos próprios jovens que perceberam que a educação que recebem não serve nem mesmo como garantia que poderão ser explorados como mão de obra barata no mercado de trabalho do sistema vigente.

Centenas de pessoas ocupam as praças do mundo em manifestações bastante difusas para fazer-se notar. Em comum apresentam uma frustração ante o sistema social em que vivemos. Estes atos em Wall Street, em reitorias públicas ou praças de qualquer lugar do “mundo globalizado” desvelam uma negação da colonização das diversas dimensões da vida pela economia.

No entanto, apesar de serem indícios positivos, não passam de uma pequena amostra de potencial dentro de um contexto onde os jovens da periferia do sistema experimentam a dureza da *invisibilidade e da criminalização cotidiana*.

O processo de invisibilidade ocorre em diversos graus e possibilidades: seja na desqualificação pela inexperiência, pela imaturidade, pela irresponsabilidade; seja no desaparecimento da dinâmica de sua vida dos grandes meios de comunicação social e dos aparelhos produtores de símbolos culturais; seja pela não-percepção das aspirações e anseios negados diante de todas as oportunidades que a globalização neoliberal oferece a todos (que são “capazes” de conquistá-las e desfrutá-las).

Não pensamos na juventude dos programas de televisão ou das bandas em propagandas, dos shoppings ou protagonista de uma cidadania da realidade virtual. Pensamos na juventude que apesar de ideologicamente ser a “*promessa de futuro*”, possui seu presente (realidade atual) negado. Jovens que experimentam o “estado de exceção” em que vivemos como a verdadeira ordem. Jovens que fora do “padrão” tornam-se indesejáveis ou baderneiros.

A juventude, admirada em sua beleza, vigor e capacidade de sonhar, é o contraponto do jovem que vivencia a exceção permanente da exclusão e da violência. Juventude protagonista dos noticiários policiais e dos sistemas penitenciários. Juventude que experimenta a negação econômica e social. Uma exclusão da saúde pública, do mercado de trabalho, das possibilidades de ascensão social, marginalizada no mercado consumidor.

Esta parcela da juventude está criminalizada como responsável por sua exclusão e pela violência social. Dentro da cultura de consumo, este jovem é apontado como incapaz de seu próprio consumo, como “*consumidores falhos*” e têm sua frustração potencializada ao frequentar escolas que mesmo veladamente *reafirmam os valores* desta cultura (SUNG).

É punida preventivamente com medidas de exceção como os “toques de recolher” que se espalham pelo Brasil. Toque de recolher que atribui aos jovens a violência urbana, que aponta como alternativa à incapacidade do Estado em prover segurança uma medida de restrição de direitos individuais, além de prejudicar diretamente a juventude pobre que não possui condições financeiras para ser transportado por pais ou empregados

para shoppings ou atividades de entretenimento.

Juventude que não é protegida em seus direitos, mas responsabilizada pelos problemas da sociedade. Existe um velado *clamor ideológico* para que se imponham limites a “essa juventude” que “*está-aí*”, insistindo, existindo.

É fácil situar esta perspectiva subalterna, quando a taxa de mortalidade dos jovens de 15 a 19 anos é de 43,2 para cada 100 mil habitantes, mais que o dobro da média geral (20 homicídios/100mil). Se este jovem for negro, terá quatro vezes mais chances de ser morto. Também 14,8% dos adolescentes entre 15 e 17 anos está fora das escolas (precisa pesquisar a classe social destes jovens?). Se este jovem for indígena, terá três vezes mais chances de ser analfabeto, segundo dados da UNICEF (2011).

Estes não sentem a escola como um espaço seu. Não compreendem as lógicas da disciplina e da racionalidade. Não reconhecem a autoridade pré-constituída do professor ou diretor. Não encontram no currículo e nas avaliações algo significativo, mas compreendem a escola como um lugar onde para ter um futuro, devem entregar o seu presente. Neste sentido Jung Mo Sung afirma:

“Quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido de sua própria ação educativa. Estabelece-se assim uma circularidade dialética: educação tem sentido dentro de um horizonte de sentido que deve ser aprendido e/ou construído pelo processo educacional” (2007, p. 43).

Para Jung Mo Sung se o processo

educativo não conseguir mediar este sentido mais amplo da vida com sua aplicação, “passa a ser mera obrigação sem sentido” (2007, p.43). Com muito inconformismo e desorientação, vários de nossos jovens querem encontrar um sentido para sua existência já, e não em uma proposta de futuro. Desejam viver e buscam alternativas aos seus limites e frustrações.

Se a educação que a escola oferece, em sintonia com o paradigma moderno/iluminista, não corresponde aos sentidos que dão significado à luta pela vida em situações adversas (um significado como humanização, proposta de vida mais humana), torna-se mera formalidade, uma imposição. O direito à Educação converte-se na imposição de frequentar uma escola.

Mas a Educação que verdadeiramente tem potencial de colaborar na emancipação do ser humano, não está baseada no tradicional Iluminismo, mas referencia-se na “fé” de que todo ser humano é chamado (vocação) a ser mais (FREIRE, p. 95). A pedagogia desta fé não pode se limitar a alguns escolhidos, especiais, eleitos, mas deve apostar que o fazer-se plenamente humano é um direito de todos. Na maioria das vezes, um direito a ser conquistado.

4. Compreensão antropológica e fundamentação pedagógica

Compartilhamos a ideia de que todo debate sobre juventude e educação tem como pressuposto uma proposta pedagógica referenciada em uma definição prévia de como é o ser humano (antropológica). O jovem é a pessoa humana que precisa ser “adequada” (ensinada/pedagógica) a viver da melhor maneira possível (concepção ideologicamente formulada/ética).

Educar significa, num certo ponto de vista, preparar a pessoa humana, numa sociedade complexa, a discernir entre símbolos e desejos que melhor possibilitem a significação e concretização de sua existência enquanto humanos. Educa-se para que se tenha uma vida melhor e a ideia de vida melhor supõe que se responda qual é o melhor modo para o ser humano viver (SUNG).

Dizer que se educa para uma melhor forma de viver significa que existem formas de vida que não são consideradas tão boas para a sociedade humana (são sempre grupos sociais hegemônicos em seu contexto histórico que apresentam critérios sobre formas de vida consideradas adequadas ou não). De fato, é a visão antropológica imbuída em cada proposta educacional que, delineando o sentido da vida humana (qual vida é mais humana?), vai indicar quais os *conteúdos* e *métodos educacionais* que são necessários que se ensine para uma vida mais humana.

No mundo pré-moderno, onde a religião está no centro da organização societária, o processo educativo privilegia o uso de imagens e ritos em uma perspectiva de humanização pela religião. No mundo moderno, marcado pelo racionalismo, predomina no processo de educar o aspecto intelectual do ser humano, reforçando um dualismo antropológico que radicaliza a diferença entre mente e corpo. No Iluminismo, a razão ocupa o lugar central de todo o processo educativo, onde educar o humano é transmitir verdades conquistadas pela ciência. Enfim, no pós-moderno, hipertrofiando aspectos da modernidade, acrescenta-se uma crítica geral dos grandes relatos, das autoridades, das utopias, afirmando um relativismo bastante estratégico para a confirmação da sociedade atual como

única possibilidade de humanização.

Se as teorias educacionais estão integradas ao tempo em que se desenvolvem, a resposta ao questionamento antropológico (Que é o ser humano? Qual a melhor forma de vida para o humano?) relaciona-se com as utopias que dão significado para a vida nestes contextos. As utopias são condições necessárias para se pensar a realidade. Apontando qual é o modelo de sociedade perfeita, permite comparação com a realidade vigente e não só explica tal realidade, como estabelece metas para melhorá-la.

O conceito de utopia aqui apresentado é entendido como uma ferramenta epistemológica que aponta o sentido último da ação humana. É verdade também que concordamos com a crise da credibilidade das utopias no contexto pós-moderno. Mas, se o pensamento utópico constitui-se uma ferramenta epistemológica, a ideologia vigente apresenta como um meta-sentido para toda a humanidade a sua utopia como universal (como toda ideologia, de forma naturalizada, negando seus aspectos transcendentais).

A educação, numa compreensão mais ampla, apresenta-se como preparar possibilidades de futuro, a partir dos conflitos atuais, dentro das categorias indicadas por cada compreensão utópica. Neste sentido, o capitalismo e sua modernidade global oferecem categorias para a compreensão do que seria a vida boa para qualquer pessoa humana, uma vida que se realiza a partir do consumo das mercadorias, a partir de modelos de consumo.

Atraídos e referenciados pela noção do que é ter uma vida boa, existe um conjunto de possibilidades e a educação deve ajudar na escolha dos critérios para optar por algumas possibilidades

dentre as tantas existentes. Deve apontar uma *boa teoria que explica a vida*. Toda pedagogia define-se por um sentido geral para a vida em sua contexto existencial. Se, entre os pedagogos, não encontramos o debate sobre o sentido da vida e da educação, é porque um sentido (inspirado em uma utopia, como a do mercado global) encontra-se *hegemonicamente* implantado na sociedade.

É coerente com esta concepção que percebemos a afirmação de Mészáros:

“A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu –no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade...” (2005, p.35).

Não podemos limitar a compreensão da educação como simples formação de recursos humanos. De forma alguma os conhecimentos curriculares estão destinados exclusivamente ao conteúdo do que se ensina. Mas possuem uma missão importante na legitimação do quadro de valores dos interesses dominantes.

Porém, não é a escola que ensina o modelo da opressão como correto. É a contradição real da vida (FREIRE), que demonstra claramente a todos quem vence e vive melhor, sem escrúpulos ou modéstia. A escola reforça, justifica, legitima com ar de ciência, a ciência moderna, supostamente neutra.

5. Mudanças na antropológica capitalista

Qualquer processo educacional que visa ensinar a “ser mais” humano (seja na

perspectiva de aprofundar o paradigma vigente, seja na divergência como sua superação) deve preocupar-se não só com o conhecimento operacional e com técnicas pedagógicas, mas também com o sentido da existência (SUNG). Em geral, a escola moderna dedica-se à razão e à técnica, deixando de lado o aspecto existencial-simbólico. Acontece que pelos limites da razão, os símbolos ocupam lugar significativo na vida. Ou mais: somos, como humanos, seres profundamente simbólicos.

A dimensão existencial-simbólica de aprender a ser humano permite a articulação entre as práticas pedagógicas nas Escolas formais e as diversas formas de ensino não-formais, sejam meios de comunicação social, instituições religiosas ou comunitárias. Assim, torna-se fundamental na compreensão da dinâmica de inclusão ou exclusão da juventude a tarefa de refletir criticamente sobre os mitos/ritos e símbolos que dão coerência e significado à vida. É pertinente buscarmos conscientemente discernir critérios para a validade (ou não) destes mitos/ritos e símbolos que produzem sentido na vida de cada nova geração.

Porém, frequentemente, a ciência (e sua escola moderna) prefere trabalhar com leis gerais, métodos repetíveis e previsibilidade. Concentra-se no como acontece. Deixa de lado a finalidade ou a ética. Não questiona por valores e significados da existência. Não enfrenta o imprevisível universo do simbólico.

Esta é mais uma razão pela qual a ciência moderna (e seu modelo de ensino) prefere trabalhar com as necessidades, sem relacioná-las com os desejos humanos. Acontece que não há necessidade em si fora do desejo, pois o ser humano é ser de desejos, também. Mesmo as necessidades vitais só existem se houver desejo de viver.

Viver e sonhar a vida geram os desejos.

Desejos, porém, não são uniformes. Existem diferentes desejos e os seres humanos podem desejar coisas conflitantes entre si. Nem todo desejo, em si mesmo, é bom. É julgado eticamente dentro das relações sociais que o supõe. É preciso perceber o papel do aprendizado no *reforço de um tipo* exclusivo de desejos humanos que estão articulados com a produção e reprodução das condições de manutenção da sociedade capitalista. Desejos de consumo, potencializados por modelos de consumo.

Os desejos são uma realidade e devem ser considerados no processo educacional. Em especial, a educação enfrentará os desejos que dão força vital para cada ser humano no âmbito dos significados de sua vida. Sem esquecer que a contradição entre os desejos presente no ser humano gera conflitos, sendo preciso distinguir entre os desejos imediatos e os desejos de longo prazo, que melhor condizem com um projeto de realização da pessoa (bem como do bem comum da sociedade). Aqui está uma das urgências a ser discutida na superação do sentimento de frustração e fracasso que permeia como um fantasma a parte da juventude que estamos destacando nesta reflexão. Frustração e fracasso que são reforçados pelo sistema de valores fetichizado na relação com as mercadorias.

Assim, uma proposta de educação transformadora, como elaborou Paulo Freire, deve ser uma proposta de mudança de eixo antropológico. Não mais propor liberdade frente às necessidades, mas sim, liberdade em relação aos desejos (COMBLIN). Educar para escolher qual desejo realizar é estabelecer um espaço de escolha que é a condição para a liberdade humana.

Esta liberdade não é inata ao ser humano. Deve ser ensinada. Mesmo assim, nem todo tipo de conhecimento leva a um agir concreto. Alguns saberes não modificam a forma de viver do indivíduo. Superar esta diferença entre saber o bem e praticá-lo exige dedicação e direcionamento do processo educativo. Exige consciência dos limites do conhecimento racional moderno.

Se o ser humano divide-se entre desejos contraditórios e não sabe exatamente o que quer, educar deve levar à liberdade frente a desejos que nos tornam menos humanos ou que ameaçam as possibilidades de vida do sujeito. Modificar desejos, transformar formas de viver, não se dá sem uma autoridade que aponte outro desejo a ser seguido, nem sem disciplina de manter-se no caminho com esforço de percorrê-lo. Além de uma boa dose de senso de realidade humana, com seus limites e contradições.

Mas não reivindicamos uma autoridade qualquer, que reproduza lógicas de dominação, que imponham um modo de ser por força de domínio e senhorio. Precisamos de outro tipo de autoridade, que não se imponha ao jovem educando como superior, mas na possibilidade do *diálogo* que tem como pressuposto básico o amor que leva ao *compromisso*, a humildade que *des-aliena* da condição de sabedores e a fé que gera *confiança* na humanidade do outro (FREIRE). Uma compreensão fundamental do professor Paulo Freire que serve para todos os que se propõe a pensar intelectualmente a realidade de nossos jovens: diálogo sem fé na pessoa é uma *grande farsa*. É fundamental que o educador aposte nas possibilidades do educando.

6. Concepções de educação na encruzilhada

Dessa maneira a educação é pensada a partir de sua finalidade, sua teleologia. Para que educar as pessoas humanas, em especial os jovens? Já argumentamos que quando esta questão não é mais discutida, temos um sinal de que uma concepção de finalidade se impôs como hegemônica dentro de um contexto histórico. Assim, pensar sobre a finalidade da Educação no contexto de hegemonia de opiniões expressa muito mais o desejo de desconstruir uma proposta divergente do que legitimar as formulações em prática.

Volvendo nosso olhar para o jovem que diante de nós interroga pelo sentido do processo educativo, devemos expressar claramente a serviço de quem está cada proposta educacional. Quais cumplicidades e lealdades os currículos e metodologias possuem escondidas ou explícitas em si. Afinal, toda escola possui (ou deveria possuir) seu “projeto político pedagógico” como forma de planejamento e explicitação de seus objetivos.

Neste sentido, aqueles que refletem na perspectiva da juventude subalterna e subordinada, com a aposta e compromisso pela transformação radical das condições objetivas da vida, devemos considerar fundamental a questão proposta por Mészáros (2005): Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível?

Esta pergunta revela em si diversas perspectivas. Não compactua com a visão liberal positivista de educação neutra. Assume uma perspectiva de superação desta realidade como ela está configurada. Desconfia do iluminismo ideológico onde a razão e a consciência emancipam o ser humano. Assume o pressuposto de que a Educação pode desempenhar uma função na elaboração de projetos sociais.

É certo que “romper com a lógica do capital na área educacional” significa buscar alternativas possíveis e reais. Alternativas que modificam os objetivos operacionais da educação, colocando os processos educativos a serviço da dignidade humana e não da reprodução do comportamento que favorecem os objetivos gerais da sociedade do capital (cf. 2005, p.47-48).

O jovem inserido na dramaticidade de sua vida periférica pergunta-se sobre o porquê é necessário um processo educacional. Educar para quê? É uma pergunta teórica sobre projetos sociais para pedagogos e acadêmicos. É uma questão intrigante no seu processo de alienação laboral para os educadores que estão na sala de aula todos os dias. É uma questão de opção vital para o jovem que experimenta a educação como escolarização.

Educar para quê? Esta pergunta exige uma resposta mais complexa do que a dimensão de seu papel na internalização do *modus vivendis* do capitalismo e da modernidade. Tradicionalmente os jovens vêm recebendo respostas que se consolidaram na tradição moderna pelo Iluminismo, como uma possibilidade de emancipação e libertação. O esclarecimento levaria à emancipação humana e ao fim da exploração entre as pessoas e da subordinação a tutores. No entanto, o poder da razão na emancipação que elimina a exploração não foi comprovado historicamente. Apenas indica a quais senhores é melhor submeter-se à tutela.

A fria lógica do capital submete o sentido da educação também aos seus cálculos. Se o jovem estuda para ter uma vida melhor (e no quadro de valores do capitalismo o sentido último de uma vida boa acontece no mercado consumidor), a escolarização é compreendida como possibilidade de

acesso ao consumo (“melhorar de vida”, “ter um bom emprego”, “vencer e ter sucesso”). A educação não tem um valor em si ou associado a um processo de fazer-se humano independente de posição social, mas é um meio a serviço do consumo, referenciado nas classes sociais.

Neste ponto, destacamos os fundamentos presentes na justificativa da educação como processo necessário. O primeiro pressuposto está na convicção da educabilidade humana. A educação, como atividade de caráter bastante otimista, aposta no princípio de que o jovem é educável, isto é, como ser incompleto está aberto e necessita de um direcionamento para realizar a sua vocação de humanização (tornar-se humano). Como o ser humano nasce incompleto em sua programação biológica (SUNG), necessita do complemento cultural (fornecido no processo educativo) que preencha de significado a existência do ser humano, em uma direção de sentido que o plenifique de humanidade. Se o ser humano pode ser desumano, o processo educativo deve permitir escolhas que humanizam.

O segundo pressuposto: a vida humana possui sentido. Se o jovem não escolhe por opção o sentido que melhor lhe parece humanizador, é porque a integração social permite o compartilhamento de sentido. Esta orientação comum é oferecida, de modo não-formal, pela vivência coletiva, pela comunidade, pela moral vigente, pelos modelos sociais oferecidos como gente de sucesso.

O terceiro pressuposto supõe que educar é propor modificar ou confirmar os sentidos oferecidos para a vida de nossos jovens. O sistema social em que vivemos propõe um sentido para a vida e, conseqüentemente, valores morais

que legitimam o sentido apresentado como correto e bom.

É claro que a globalização do capitalismo tardio propõe uma concepção moral e um sentido para viver. Se a escola e outras instituições sociais como as famílias, Igrejas, organizações sociais deixam de propor confirmação ou modificação nesta visão social do mundo (abdicando de sua tarefa educadora), outras instituições sociais ocupam-se destas funções.

Se a juventude da periferia não vê sentido na educação que recebe do sistema obrigatório de escolarização é porque são capazes de intuir (ou discernir) a grande fraude que se tenta reafirmar hipocritamente: este modelo de escola não garante o passaporte para a realização humana. Na encruzilhada atual, no grande caminho do capitalismo tardio, permeados pela cultura pós-moderna, a realização humana acontece na satisfação de desejos mediados por mercadorias no consumo. Esta proposta de realização a escolarização não consegue assegurar.

Para Jung Mo Sung (2007), o velho preceito de que sem estudo não se encontra um bom emprego (que é proposto para a classe trabalhadora partindo de uma falsa noção de que quem está na classe dominante estudou e conquistou o que possui) já não encontra nenhuma verificabilidade junto à massa juvenil. Com o desemprego estrutural característico da sociedade capitalista atual, escolarização não é garantia de bom salário e nem mesmo de emprego. As atuais gerações de jovens se deparam com a dura realidade de que seu esforço em cumprir tarefas sem sentido para “formar-se” nas *formas* escolares não lhe garante nem mesmo a possibilidade de vir a ser mão de obra barata explorada duramente.

Neste sentido que estar na escola passa de direito à educação (ou oportunidade como preferem os neoliberais) a uma imposição de frequência, quase que um recolhimento obrigatório (prisões, muitas escolas já estão cada dia mais parecidas com aspectos de detenção). Para este autor, os jovens enfrentam um quadro complexo, mas compreensível:

“Baixa auto-estima, frustração, escola sem sentido, professores desestimulados (...) e poucas experiências prazerosas de aprendizagem por causa de didáticas inadequadas, etc.: um coquetel pronto para a indisciplina, violência e fracasso escolar” (2007, p.85).

Talvez, neste contexto seja possível afirmarmos que o processo de mercantilização da educação está além do sucateamento da educação pública, da transformação do conhecimento em fator de geração de lucros, da aplicação das lógicas de gestão do mercado nas instituições educativas. Está profundamente associada à modificação dos **sentidos do educar**.

7. Por outra mentalidade educacional

Baseada na mentalidade moderna e referenciada em sua ciência (moderna e positiva), as escolas não cumprem seu papel. Seus vínculos com o tecnicismo e a cientificidade “neutra” expressam-se na sua vontade de, através da “estrutura curricular (...) cumprir a sua tarefa de equipar os jovens com conhecimentos e informações necessários para o mundo do trabalho (...) baseado nas ciências modernas” (SUNG, 2007, p.87).

Esta vontade condiciona sua estrutura geral, onde defende

“a disciplinarização, a padronização, a precaução contra a incoerência, a indeterminação, a indefinição e tudo mais que possa desestabilizar a escola, insistindo

em manter sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças” (MANTOAN, p.32).

Não vamos insistir que estas características reproduzem um modelo de ser humano idealizado pela modernidade. Um ser humano baseado na igualdade, na liberdade e na fraternidade. Igualdade abstrata burguesa que não se revela no cotidiano escolar, onde cada jovem seria único. Liberdade mediada pelos desejos conformes a sociedade de consumo. Sociedade que reconhece fraternalmente todos os incluídos mediados pelas mercadorias.

Esta concepção permite pedagogias de padronização da aprendizagem, através do mínimo estabelecido, que utilizam de programas “embrutecedores da inteligência” (MANTOAN). Pois a modernidade e o capitalismo não submeteram somente a produção e a natureza aos cálculos científicos e econômicos, mas também “quase todos os aspectos da vida” (SUNG, 2007, p.98), incluindo as formas educativas. Assim, os processos educativos tornam-se indiferentes às diferenças, buscando a padronização e o controle pela burocracia escolar/acadêmica.

O desencantamento das dimensões da vida humana em um mundo totalmente frio, reduzido ao cálculo, para Jung Mo Sung, gera uma busca por outras formas de significação, como, por exemplo, o encantamento do mundo do consumo.

“Se não superarmos essa cultura do consumo, a subordinação da vida ao cálculo financeiro e a absolutização das leis do mercado em todas as esferas da vida e da sociedade, não poderemos reencontrar um sentido mais humano para nossas vidas e nem superar a crise mais profunda da educação” (2007, p. 99)

A crise educacional passa pela compreensão de sua fundamentação e de sua finalidade. Sua cumplicidade com o projeto de sociedade em que vivemos é reforçado pelos seus aspectos mais visíveis no cotidiano escolar, como a fragmentação da família, a substituição da autoridade das instituições e igrejas em conceder significados morais, o sucateamento da carreira do magistério, entre outros. Além disso, é visível que a juventude pode/deve sobreviver sem a escola (para ser explorado no sistema ou para acesso a outras formas de ascensão social).

Pensar práticas educativas que estejam na contramão da exclusão supõe reconduzir os jovens em suas diferenças ao lugar de saber de que foram excluídos, na escola ou fora dela. Uma política de inclusão verdadeira está sempre em divergência com o modelo de educação em que foi concebida a escola contemporânea.

Incluir a juventude na escola e nos processos educativos leva a atentarmos para a desescolarização desta escola (referência a Illich). É a superação de um modelo, que deve acontecer na sociedade e na instituição educativa. Modificar a lógica da exclusão não é mudança paliativa, é uma perspectiva de transformação da sociedade que funciona de forma excludente.

Supõe pensarmos a radicalidade de uma educação não-mentalista, mas integral. Integral não no período ou quantidade de dias, currículos e apostilas, mas considerando todas as dimensões do ser humano. Integral e integradora, um processo educativo que transforme a comunidade em espaço de saber e permita o empoderamento das estruturas da cidade e da sociedade.

Resgatar a educação como direito de educabilidade, não como direito à

matrícula. Educabilidade sincera e comprometida, rompendo as cumplicidades com as estruturas fetichizadas, assumindo uma aposta verdadeira de que o jovem, como qualquer pessoa humana, pode e deve ser mais. Recuperar a capacidade de esperar mais de nossos jovens, elevando as expectativas para além do consumo e do capital.

É preciso modificar os instrumentos de ensino e aprendizagem, onde o vínculo docente-discente, o planejamento e a avaliação estejam articulados na possibilidade de transformação da vida de cada educando. Transformação mediada pela ferramenta epistemológica da imaginação utópica (HINKELAMMERT).

Estas tarefas não são obrigações dos educadores, diante dos quais os jovens estão passivos aguardando serem transformados. Não podemos roubar-lhes a palavra (FREIRE). É necessário também re-significar o espaço social da juventude nos processos pedagógicos. Devemos contar com os jovens e docentes, comprometidos com/ na comunidade.

No entanto, os professores não podem abrir mão de seu papel fundamental na alteração da consciência. Neste sentido, também é desafiante pautarmos os debates sobre a ética na formação das consciências na prática educativa. Descobrir formas autênticas de autoridade, sempre referenciados em uma nova antropologia. Mulheres e homens novos em uma realidade nova.

Ainda, nesta lista de desafios mais gerais está a compreensão da pedagogia como um processo de modificação do modo de viver. Processo e não transmissão de verdades semi-absolutas, que nos tornam especiais. É pensar a educação como pesquisa do mundo e

modificação de si, não como convencimento.

Outra mentalidade educacional não deve abrir mão de tudo o que a modernidade produziu. Mas não precisa considerar-se dependente de seus limites. Pensar além, para humanizar, significa **disputar** o significado dos valores fundamentais da modernidade na perspectiva das vítimas desta visão social de mundo.

8. Considerações

Nossa educação está a serviço de um projeto político. Para estabelecer um tipo de sociedade, a capitalista, difunde-se uma antropologia de fundo baseada em desejos (e modelos de desejos) que afirmam que o critério fundamental para a vida humana é possuir objetos desejados por uma elite consumidora, no mercado: “no fundo, é uma corrida sem fim rumo ao consumo infinito para tentar satisfazer de modo pleno e definitivo todos os desejos” (SUNG, 1997, p 56).

O capitalismo estimula o desejo mimético de ser mais humano na medida em que se consomem as mercadorias que os modelos (no caso a elite ou as celebridades de plantão) desejam e têm. Difundir esta antropologia supõe um processo de educação para um tipo de desejos. Em geral este processo educacional é cumprido por diversas formas da cultura de consumo (JAMESON), alicerçados nos meios de comunicação de massas que difundem e confirmam os modelos a serem seguidos/desejados.

A gestação de um processo educacional divergente, na perspectiva dos subordinados do sistema, deve ser marcada pela recordação constante do serviço que se presta. Superar cumplicidades ou explicitá-las. Este é um desafio imediato. Todos os demais

grandes desafios que estão postos compõem a segunda dimensão do jogo, quando cada um já identificou de que lado está. A educação está sempre comprometida com algo/alguém. “É preciso ter a coragem de dizer”.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOFF, Leonardo. *Ethos mundial*. São Paulo: Letra Viva, 2000.

COMBLIN, José. “Perplexidades de quem educa: a educação cristã forma para a liberdade?”, In. *Vida Pastoral*, São Paulo: Paulus, janeiro-fevereiro/ 1998, n. 198, p. 07-12.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 2ª Edição, s/d [Edição mexicana de 1977].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HINKELAMMERT, Franz J. *Crítica à razão utópica*. São Paulo: Paulinas, 1986.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2011.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 3ª Ed., 2010.

SUNG, Jung Mo. *Desejo, Mercado e Religião*. Petrópolis: Vozes, 2ª Edição, 1997.

_____, *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2ª Edição, 2007.

UNICEF. *O direito de ser adolescente*. Brasília: UNICEF, 2011.