

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO DEBATE ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO

ASPECTS OF BRAZILIAN EDUCATION AND THE DEBATE BETWEEN MODERNISM AND POST-MODERNISM

Tiago Anderson Brutti^I

Fábio César Junges^{II}

Elizabeth Fontoura Dorneles^{III}

Gabriele Maidana Roesler^{IV}

^IUniversidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutor em Educação nas Ciências. E-mail: tbrutti@unicruz.edu.br

^{II}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutor em Teologia. E-mail: fabiocesarjunges@gmail.com

^{III}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutora em Letras. E-mail: edorneles@unicruz.edu.br

^{IV}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Cruz Alta, RS, Brasil. Graduanda em Direito. E-mail: cgaberoesler@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa destaca aspectos da instituição do direito à educação no Brasil em diferentes períodos históricos e aborda o debate modernista versus pós-modernista no campo educacional. A relevância dessa discussão está na compreensão da singularidade do contexto político brasileiro, da crise de valores enfrentada pela sociedade na atualidade e das consequências para a área da educação. A partir de revisão bibliográfica foi possível abrir um debate a respeito da política e da legitimação de valores para a educação do indivíduo enquanto ser social.

Palavras-chave: Modernidade. Educação. História. Pós-modernidade.

Abstract: This research highlights aspects of the institution of the right to education in Brazil in different historical periods and addresses the modernist versus postmodernist discussion in the educational field. The relevance of this discussion lies in understanding the uniqueness of the Brazilian political context, the crisis of values faced by society today and the consequences for the area of education. From a bibliographical review it was possible to open a discussion about the politics and legitimation of values for the education of the individual as a social being.

Keywords: Modernity. Education. History. Postmodernity.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3114>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 12.05.2019

Aceito em: 19.05.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Considerações iniciais

Este artigo busca descrever, por um lado, as críticas desenvolvidas por Gadotti (1986) a respeito da educação historicamente oferecida à sociedade brasileira; e, por outro, com base em Goergen (2005), discutir sobre o embate e os reflexos dos ideais modernistas *versus* pós-modernistas no campo da educação.

As críticas elaboradas por Gadotti (1986) à época da ditadura militar ainda nos intrigam pelo que representam como denúncia e manifesto de sentimentos políticos de resistência à opressão e de luta pela igualdade. Compreende-se, por essa perspectiva, que as políticas públicas implementadas desde a redemocratização brasileira viabilizaram a ampliação das oportunidades de acesso à educação e, por conseguinte, a integração de grupos subalternos à sociedade do conhecimento.

Releva, todavia, que os propósitos da educação brasileira sejam politicamente esclarecidos e concretizados continuamente na relação social (ação social com sentido compartilhado) que constitui os âmbitos escolar e universitário.

O embate dos ideais modernistas *versus* pós-modernistas, por sua vez, tem seus reflexos sentidos em diversos campos da sociedade contemporânea. A latente crise de valores estende seus efeitos para o campo da educação. Trata-se de uma análise relativa ao contexto de época e das ideias modernistas, bem como sobre a instrumentalização da razão e seus efeitos na sociedade. Observa-se, ao lado disso, o contexto atual e os ideais pós-modernistas, passando-se, então, à discussão do problema da ética na educação.

2 Aspectos históricos da política educacional brasileira

A história da educação brasileira pode ser classificada em dois períodos distintos. Primeiramente, a educação populista, entre os anos de 1930 e 1964, marcada por movimentos sociais e políticos, transformações econômicas e debates em torno de reformas educacionais. Na primeira fase do período populista alguns liberais se opunham ao ensino oligárquico, de monopólio católico. De acordo com Gadotti (1986), suas apostas se voltavam para uma educação básica universal. Defendiam a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino primário.

A Constituição de 1934 instituiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, facultando-se a disponibilidade do ensino religioso e tornando obrigatória a disciplina de educação moral e política. O ensino profissionalizante também foi implantado. Em quase todo o vasto território brasileiro, foram criadas escolas profissionalizantes, atendendo às exigências industriais por qualificação e diversificação da mão-de-obra. Para Gadotti (1986), a escola, nesses moldes, se transformou num aparelho reprodutivo da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, o que logrou consolidar a estrutura de classes.

Nesse período o capital estrangeiro aos poucos foi se constituindo num inimigo interno, momento em que surge do interior da sociedade uma inclinação antipopulista, com discursos contrários à participação popular sob a alegação de que a crise foi motivada pela ameaça do comunismo (GADOTTI, 1986).

Na década de 1950 foi criado o projeto de lei “substitutivo Lacerda”, que propunha que o ensino fosse privatizado. Dessa forma, a educação continuaria sendo financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la. Intelectuais e educadores reagiram a esse projeto com o “Manifesto dos Educadores”, de 1959, essa que foi a segunda importante campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito (GADOTTI, 1986).

Posteriormente, em 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual garantiu o direito e o dever da educação fundamental para todos. Segundo Gadotti (1986, p. 114), “[...] parece ser essa a herança do período populista: tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais. Os ricos obtêm vagas do Estado, enquanto os pobres pagam o ensino particular”.

O segundo período foi o da educação autoritária. Nessa época um modelo de desenvolvimento nacional foi violentamente implantado pelo regime dos militares. Essa certamente foi a causa principal da desistência dos investimentos públicos no sistema educacional. Nessa época, amplia-se o ensino superior (terceiro grau) para preencher a necessidade originada da nova sistemática econômica por uma competição maior entre forças de trabalho especializadas. Valoriza-se, sobretudo, o *status* social do profissional com ensino superior, o que, por conseguinte, gerou uma grande procura por essa formação (GADOTTI, 1986).

Com a crise dos excedentes (1968), ou seja, aquela dos candidatos que foram aprovados no vestibular, mas não obtiveram vaga para cursar a graduação, a burguesia resolveu, já que estava no poder do aparelho de Estado, expandir a rede de ensino privado. Isso fica consagrado com a reforma universitária realizada no ano de 1968, que estende à empresa privada a possibilidade de explorar o ensino superior pago (GADOTTI, 1986).

Neste período foram contratados pelo Ministério da Educação os serviços de uma equipe de profissionais norte-americanos, a fim de que reformulassem a estrutura das universidades brasileiras. O documento elaborado por esses “peritos” ficou conhecido como Relatório Atcon. Dentre outras coisas o relatório indicava que era preciso desenvolver uma filosofia educacional para o continente americano, ou seja, uma ideologia que propiciasse a formação de novos quadros voltados para a efetivação de um desenvolvimento capitalista orientado pelo capital americano; que a universidade latino-americana deveria ser autônoma, em outras palavras, deveria adquirir um grau maior de independência, indicando-se para tanto que as universidades fossem transformadas em fundações privadas; que para uma reforma administrativa deveriam ser excluídas as interferências estudantis tanto na administração colegiada quanto na gremial (GADOTTI, 1986).

Já havia naquela época uma grande crítica à essa posição considerada autoritária. Por isso, o governo militar frisava que estava reestruturando as instituições de ensino superior, perseguindo um fim social, quando na verdade a intervenção ditatorial na universidade brasileira não parou de crescer.

Para Gadotti (1986), a educação é um bem social inalienável, justificando-se nessas condições a exigência político-democrática de que seja pública e gratuita em todos os níveis, devendo conduzir a uma consciência para a participação social. A educação deve orientar as pessoas ao comprometimento com o mundo, com a busca de soluções para os problemas da sociedade. Dessa forma, deve o Estado tratar o ensino como prioridade e promover os meios para que as pessoas tenham oportunidade de estudar.

Gadotti (1986) ressalta que é necessário reestruturar a universidade a fim de promover condições de valorização da docência, agente de provocação e mobilização da aprendizagem. A educação, em outros termos, deve viabilizar uma consciência reflexiva crítica, pois compete à educação a produção da autonomia e da maioridade de cada indivíduo.

Durante o governo autoritário os defensores de uma educação democrática e favorável às classes subalternas se opuseram às políticas educacionais de interesse da burguesia, propondo antes de tudo uma postura firme na luta pela ampliação das oportunidades educacionais, na luta pela livre associação e liberdade de expressão, enfim, na luta pela extinção dos meios organizados de controle ideológico instituídos pelo Estado. A educação, segundo Gadotti (1986), só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a autonomia e a participação, se representa um processo de transformação do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, o professor não deve ser um mero enunciador de conteúdos.

3 Modernidade, pós-modernidade, ética e educação

Para os modernistas, a superioridade humana é caracterizada pela capacidade de saber e pensar racionalmente. A modernidade substitui o teocentrismo por uma cultura antropocêntrica, baseada na razão do homem, utilizada para resolver seus problemas e desvendar os mistérios da natureza (cf. FENSTERSEIFER, 2001). Dessa maneira, a partir da razão humana o homem se livra da alienação religiosa. Na concepção modernista, conforme Gatti (2005, p. 600), a homogeneidade é o ideal de referência, aplainando-se as diferenças. Em busca de um geral e universal abstratos, o modernismo fundamenta o conhecimento científico, as relações sociais de trabalho, a arte, a ética e a moral. Ao homem é permitido se servir de seu próprio entendimento, de sua própria razão, para a criação de normas, o exercício do pensamento e a ação política.

Acredita-se que, com isso, a sociedade observará novos e indefinidos progressos. O que aconteceu antes desse despertar é visto normalmente como um tempo de ignorância e superstições. O ideal do mundo, todavia, continuou sendo a salvação, mas agora ela é atingida

por meio da racionalidade. Tal concepção tem suas raízes no Renascimento, em que pese tenha se consolidado gradativamente, conforme Goergen (2005, p. 12):

[...] sua realização concreta foi acontecendo somente aos poucos através das contribuições de pensadores importantes como Roger Bacon (1214-1294) que, separando a teologia das ciências profanas, colocou três pilares mestres destas últimas, a experiência, o experimento e a matemática [...]; Nicolau Copérnico (1473-1543), que substituiu a imagem geocêntrica (ptolomaica) pela heliocêntrica (copernicana); Francis Bacon (1561 -1626), representante moderno do empirismo inglês, foi quem propriamente abriu caminho para a moderna ciência da natureza, declarando como tarefa máxima da ciência o domínio da natureza e através de seu conhecimento a conformação utilitária da cultura através do conhecimento da natureza [...] René Descartes (1596-1650), fundador do racionalismo moderno, acreditava na soberania da razão [...] Isaac Newton (1642-1727), além de descobrir a lei da gravidade, reforçou uma estrita interpretação mecanicista, causal e matemática da natureza; Immanuel Kant (1724-1804) foi o fundador do criticismo [...] transformou o conceito de metafísica, entendida como a ciência do absoluto, no estudo dos limites da razão humana.

Dessa forma, o pensamento moderno se consolidou de maneira gradativa, acreditando-se na evolução do ser humano a partir da razão e do domínio da natureza (cf. BOUFLEUER, 2016). No entanto, com o passar do tempo, a racionalidade acabou por ser reduzida ao conhecimento técnico e científico. A respeito disso, Goergen (2005, p. 17) anota que o “[...] equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma de conhecimento claro e seguro”. Pensada dessa forma, a racionalidade se tornou um padrão de conhecimento. Em outros termos, o que importa sobre o conhecimento, agora, é sua utilidade. Trata-se do fenômeno da instrumentalização da razão. A partir disso, Goergen (2005) acentua que o poder do homem se tornou incontrolável com o uso da razão, não encontrando barreiras na destruição da natureza nem na escravização das criaturas ou da própria raça humana.

Já a crítica pós-moderna confere uma abertura às demais vozes culturais do planeta, geralmente emudecidas pela cultura europeia. Para essa corrente de pensamento, as fronteiras culturais estão se desfazendo. Gatti (2005, p. 599) assevera que a pós-modernidade surgiu pela invalidação histórica dos relatos de emancipação humana. As amplas visões unicistas que deveriam reger as coletividades passam a ser vistas como narrativas estilizadas, distantes da realidade objetiva.

Para Goergen (2005), os pensadores pós-modernos, em que pese reconheçam os avanços trazidos pela modernidade, veem o ideal racionalista como principal responsável pelas atrocidades e sacrifícios cometidos em nome da ciência e do progresso. Negam a construção de um projeto social coletivo e determinado, um novo objetivo do ser humano enquanto grupo, estruturado e fundamentado em princípios éticos e políticos racionalmente legitimados (GOERGEN, 2005), até porque as promessas de salvação foram desqualificadas pelos totalitarismos, pela dizimação de populações e demais eventos históricos. O pós-modernismo vem com a proposta de perceber os contextos locais, com suas singularidades (GATTI, 2005).

Em relação ao problema da ética, Goergen (2005) destaca as noções de discurso prático e de agir comunicativo. O discurso prático, aquele que trata do agir humano, está sujeito às mesmas condições e assume os mesmos pressupostos do agir comunicativo. O agir comunicativo, por sua vez, segundo a teoria da ação comunicacional, é a concepção de que o agir não consiste em objeto único de nossa escolha, senão que constitui uma característica da convivência humana, ou seja: reproduzem-se os comportamentos uns dos outros.

O que ocorre, atualmente, na visão de Habermas, destacada por Goergen (2005), é que os espaços que deveriam ser dominados pelo agir comunicativo estão sendo dominados pelo agir instrumental, pelo poder e pelo dinheiro. Não mais existe diálogo para validação das normas éticas:

Traduzindo para o campo da ética, é pela argumentação que se tematizam as pretensões da validade pelas quais os agentes morais se orientam na prática cotidiana. As proposições éticas (normas, leis e valores) são tematizadas e problematizadas à semelhança do que ocorre nas questões da verdade no campo das ciências. É a partir de convenções morais que as pessoas constroem seus conceitos fundamentais que as orientam no seu agir prático (GOERGEN, 2005, p. 39).

Por outro lado, a ética ganhou grande visibilidade nos últimos tempos: “[...] fala-se em ética profissional, ética médica, bioética, ética empresarial e, mais recentemente, até mesmo em cibernética” (GOERGEN, 2005, p. 49). Dentro desse contexto, o filósofo ressalta que é possível distinguir dois discursos opostos. Enquanto alguns acreditam que da ética está nascendo uma nova cultura caracterizada por uma “utopia moral”, outros insistem na predominância do individualismo e na falência dos valores.

Este fenômeno, segundo Goergen (2015), é explicado pelo fato de que, após a revolta contra os regimes autoritários do século XX, o tema da ética retornou com força às discussões, no entanto, este retorno não se configura como uma retomada da antiga moral, fundada no ideal de virtude como sacrifício de si mesmo. Desse modo, o principal problema da nova ética se encontra em sua fundamentação. Goergen (2005, p. 37) questiona, a esse respeito, se ainda há, “[...] depois que desmoronaram os fundamentos metafísicos e religiosos da ética, alguma possibilidade de fixar orientações e princípios gerais para o agir humano”. Faz-se necessário princípios que legitimem o agir ético dentro do contexto multicultural e globalizado em que vivemos nos dias atuais, que possuam a generalidade e a universalidade necessárias para se sustentarem dentro deste contexto, que superem a angústia e a crise de valores que nos é apresentada hodiernamente.

Há de se reconhecer que, não obstante a existência de uma crise de valores universais, nem tudo no contexto social atual se configura como permissividade. Resistem alguns valores éticos de ampla aceitação como a honestidade e a não-violência. Outros valores como o direito das minorias, o respeito pelas diferenças e pelo meio ambiente vêm ganhando espaço. Uma tolerância maior, segundo Goergen (2005), não significa a derrocada completa dos valores.

4 Considerações finais

A investigação e sua exposição permitiram um aprofundamento da compreensão dos pesquisadores sobre a singularidade da educação brasileira ao longo da história republicana do Brasil. Os espaços educacionais foram avaliados por Gadotti (1986) à época da ditadura militar como espaços privilegiados para propiciar a tomada de consciência, para o desvelamento de contradições e das artimanhas de um regime sem sustentação popular. A educação, nas palavras de Gadotti (1986, p. 130), “[...] significa consciência de direitos, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência. Têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público”.

A instituição de um sistema público de educação gratuito e igual para todos os cidadãos é politicamente justificada se entendermos que o homem não está preparado para a complexa vida civil logo ao chegar no mundo; que ele deve, a fim de viabilizar uma convivência segura com os outros, aprender a se comunicar com a sociedade, entender sua ciência, seus hábitos e costumes, entre outras habilidades e capacidades exigidas pela tradição na qual está inserido.

O desafio da educação ainda hoje parece estar no propósito de estimular o pensamento e o cultivo das ciências e das artes; de formar consciências transformadoras e de resistência que tencionem reduzir a dominação e as desigualdades sociais; de difundir valores como os da tolerância, do respeito à autonomia e à integridade físico-psicológica de cada cidadão; enfim, de garantir condições mínimas de liberdade às gerações que se sucedem no mundo.

No que diz respeito ao modernismo, Goergen (2005) considera que os cientistas se tornaram os novos sacerdotes. A educação passou a visar a felicidade do homem a partir do saber científico e do entendimento acerca das forças da natureza, tudo de maneira a beneficiar essa busca pela felicidade. O aprimoramento da razão transformaria a humanidade em uma sociedade mais justa e igualitária. Por essa compreensão, a relação pedagógica moderna visa a escola como instituição de propagação de ideais unificadores, que, por assim dizer, impõem a cultura dominante. O conhecimento é burocratizado pela organização em níveis e tarefas no processo de aprendizagem.

A educação foi o principal meio de realização do ideal iluminista/modernista, que, por sua vez, acabou por sucumbir à instrumentalização. Assim sendo, existe consenso entre os modernistas e pós-modernistas quanto a defasagem das verdades básicas do modernismo. No entanto, estas mesmas verdades ainda são pressupostos do discurso e das práticas educacionais.

Por conseguinte, a afirmação dos pós-modernistas de que a modernidade está superada implica em um abandono, pela educação, das práticas tradicionais, da preocupação em formar cidadãos dispostos a se responsabilizarem pela criação de uma sociedade melhor, em favor da satisfação de necessidades individuais. A educação terá, então, que abandonar o projeto social para se concentrar na realização do indivíduo.

Isso não deslegitima totalmente a argumentação pós-moderna, conquanto há questionamento em torno da validade de um projeto social unitário, universalizante e totalitário. No entanto, é preciso estar atento ao discurso pós-moderno que fala de um “anarquismo didático” (GOERGEN, 2005), segundo o qual as escolas devem se submeter às leis do mercado, tornando-se um produto, um sistema onde seus pais-clientes possam decidir o que as crianças devem ou não aprender, o que significa uma redução do controle estatal ao mínimo no campo da educação. Cada escola seria uma organização única e deveria ensinar segundo seus próprios recursos e horizontes, o que poderia significar uma diminuição das perspectivas dos alunos de escolas com rendimento mais baixo, bem como um alargamento das desigualdades sociais no mercado de trabalho.

De outro lado, cabe salientar que muitos paradigmas éticos do passado perderam sua validade na atualidade. Conforme Gatti (2005), a multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos rebate na educação, em que pese os currículos ainda se encontrarem bem sustentados no discurso científico da modernidade. Assim, além dos conhecimentos técnico-científicos, faz-se necessário que o educando se oriente numa sociedade que apresenta por todo lado um excesso de informação e um cenário caótico no campo dos princípios orientadores.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. *O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3338--Int.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2016.

FENSTERSEIFER, Paulo E. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a04n126.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. Crítica à educação brasileira. In: GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.