

# O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ATUAL MUDANÇA DAS FUNÇÕES SOCIAIS DO CONHECIMENTO<sup>1</sup>

Bernd Fichtner

## Resumo

Este artigo discute o direito à educação e a atual mudança nas funções sociais do conhecimento. Problematisa a reivindicação política de "Educação como direito para todos" tomando como base três teses: 1- A forma ahistórica e abstrata como a reivindicação "Educação como direito para todos" acaba por conferir valor normativo e moralizante as lutas políticas atuais; 2- A educação pública é essencial para qualquer sociedade; 3- É preciso criar um espaço não euro-cêntrico para a luta para a educação pública. Aponta a experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre como uma alternativa real e concreta onde surgem novas possibilidades na relação entre conhecimento, educação pública e comunidade.

**Palavras-chave:** escola cidadão, educação pública, conhecimento, comunidade.

## THE RIGHT TO THE EDUCATION AND THE CURRENT CHANGE OF THE SOCIAL FUNCTIONS OF THE KNOWLEDGE

### Abstract

This article discusses the right to the education and the current change in the social functions of the knowledge. Problematising the political claim of "Education as a right for all" based on these three theories: 1- The abstract and Historical forms as claim "Education as a right for all" turns to ensure the normative and moral values to the political effort; 2- The public education is essential for any society; 3- It's necessary to create a non Eurocentric space to the effort for the public education. Point out the Porto Alegre Citizen School as a real and solid alternative where new possibilities arising on the relation between the knowledge, public education and community.

**Key words:** citizen school, public education, knowledge, community.

Atualmente, pode-se perceber a transformação do sistema público de Educação em instituições de mercado, transformação que está se alastrando por quase todos os países do Globo, apresentando-nos um panorama de onde surge a pergunta dramática: qual será o futuro da

---

<sup>1</sup> Texto originalmente apresentado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2003.

educação pública e gratuita para todos? Uma das respostas nos é dada pela Organização Mundial do Comércio através do GATS – *General Agreement on Trade in Services*, que iniciou e continua atuando com uma energia incrível. Em 1996, este organismo estendeu suas atividades ao Setor Educacional. Atualmente, mais de 38 países assinam a proposta da OMC de “liberalizar” os seus sistemas de Educação, ocupadíssimos em reduzir ou eliminar barreiras existentes para que possa ser dada à Educação a categoria de um serviço que responda às necessidades do livre mercado. Os países que lideram esta proposta são Austrália, USA, Nova Zelândia e Inglaterra.

A aplicação destas propostas de “educação pública” vemos acontecer em: China (Kwong, 1997), África do Sul, Argentina, México, Chile (Carnoy, 1996), Canadá, Nova Zelândia (Fiske, 2000), (Verg Anderson, 2001).

Independentemente dos resultados apresentados nos países acima mencionados, os efeitos da reestruturação neoliberal da educação pública são três:

- 1- As verbas dos sistema público de educação diminuem;
- 2- A desigualdade social em relação ao conhecimento aumenta dramaticamente;
- 3- A classe média apoia estas iniciativas e simpatiza com o fato de que seus filhos não compartilhem com as classes menos favorecidas as salas de aula.

“*Public Citizen*”, uma revista americana da “*global trade watch organization*”, constatou, há pouco tempo atrás (2002), que as propostas e atividades já realizadas pelo GATS são extremamente complexas e abrangentes, incluindo todas as formas de serviços que tenham relação com: meio ambiente, cultura, recursos naturais, água potável, saúde, segurança social, transporte, correios, telecomunicações e um grande número de serviços públicos, não somente em relação à Educação. Até final de março deste ano, os membros da OMC (Organização Mundial do Comércio) deverão definir quais são as áreas que serão “liberalizadas”.

Desde 1996, paralelamente com a sua atuação na perspectiva de “liberalização” do setor de educação, trabalham também intensamente com áreas essenciais do conhecimento, como tecnologias da informação e comunicação. Faz-se previsão de que as suas propostas para tecnologias da informação e comunicação sejam levadas a cabo. As chances de salvar os sistemas de educação pública em nível mundial são

mínimas. Nesta situação, a reivindicação política de “Educação como direito para todos”, com acesso livre, para mim se apresenta um pouco problemática. E fundamento isto com três teses:

1- A reivindicação “Educação como direito para todos” colocada nesta forma é a histórica e abstrata, é normativa e moralizante, não contém nenhuma perspectiva para as atuais lutas políticas contra a transformação em mercadoria do conhecimento, a ciência e a educação.

2- Educação pública não é somente fundamental e essencial para as necessidades básicas de cada indivíduo mas ela é, ao mesmo tempo, fundamental e essencial para qualquer sociedade com respeito ao seu desenvolvimento tecnológico e cultural.

3- É preciso criar um espaço público numa esfera global, não-eurocêntrica, para a luta para e pela educação pública. Atualmente, são desenvolvidas novas formas de uma educação pública a partir de uma Práxis.

Podemos definir um algo em comum nestas novas formas. Elas têm como núcleo “a escola como instrumento coletivo”:

- na qual conhecimento popular e conhecimento científico são complementares;

- na qual se ensinam e se aprendem métodos para criticar, para descobrir e para aplicar conhecimento no contexto social;

- na qual objetos da aprendizagem e do ensino não são textos, mas fenômenos da realidade no contexto de crítica, de descoberta e de aplicação social;

- na qual o resultado do ensino e da aprendizagem é uma compreensão do conhecimento como prática socialmente construída.

Assim, para que estas três teses possam ser discutidas e criticadas, eu mostro primeiro, numa perspectiva histórica, contradições internas da “educação pública”; discuto, depois, alguns aspectos da atual transformação da função social do conhecimento e apresento, finalmente, uma prática na qual aparece o novo e o futuro de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens e mulheres.

## **1- As contradições da “educação pública” numa perspectiva histórica.**

Todos os sistemas de uma educação pública não têm mais do que 200 anos. A “Declaração dos Direitos Humanos” na Revolução Francesa não determinou somente um sistema de garantias políticas para um espaço público da sociedade burguesa, mas também, pela primeira vez, o direito para a educação como direito social. O artigo 22 diz: “O ensino é uma necessidade geral. A sociedade deve providenciar, com toda a sua força, o progresso da razão pública e abrir a educação para todos os seus cidadãos”.

Condorcet, no ano 1792, legitimava detalhadamente, em frente à Câmara Legislativa, uma proposta de lei que providenciou a realização de todas as condições institucionais para a execução deste direito fundamental. No dia 03 de julho do mesmo ano, Robespierre apresentou à Câmara do Senado o plano do Deputado Lepeletier que, pela primeira vez, propôs um sistema educacional do ponto de vista dos despossuídos, com o intuito de chegar a uma igualdade real e de fato na área educacional.

A proposta de Lepeletier era dar para todas as crianças uma educação comum, igual e obrigatória: “Todas as crianças sem distinção de classe social e sem exceção devem ser educadas em comum, às custas da República”. Todas ganham sob a proteção da Santa Lei da Igualdade a mesma roupa, a mesma comida, a mesma educação e o mesmo cuidado”. No início, foram grandes os aplausos, mas, quando a situação política mudou, o plano foi criticado e desfeito e, posteriormente, não foi realizado de modo algum. O monopólio da educação das classes abastadas foi assegurado pela liberdade concedida às escolas e aos professores privados.

Na queda do regime jacobino, eliminou-se definitivamente toda e qualquer possibilidade de uma reforma radical da educação. A educação elementar ficou sob a supervisão das comunidades, quer dizer, foi colocada praticamente sob a supervisão da Igreja. O Ensino de segundo grau foi controlado e supervisionado pelo Estado, ou seja, pela classe dos proprietários; as massas deveriam contentar-se com a “escola pública elementar”, isto é: ensino da moral, ler, escrever e contar.

A França (o país clássico da revolução burguesa) é um exemplo claro de que a educação pública já foi, relativamente cedo, uma área de lutas sociais e do problema da igualdade de oportunidades para todos.

Os sistemas de educação pública tinham, na Europa, uma função importante para a constituição da classe burguesa e do Estado como

Nação. A Educação pública tinha sempre o objetivo de reproduzir os interesses da burguesia nacional, embora apresentassem formas diferentes em cada país. Esta relação entre educação pública e propriedade foi analisada e criticada detalhadamente por Bourdieu & Passeron e muitos outros. Desde o início, os sistemas da educação pública foram, e são até hoje, uma área de luta política. Para mim, não existe nenhum motivo para glorificar a forma existente tradicional de educação pública. Esta forma é um fenômeno transitório.

O que é novo, atualmente, é o fato de que a transformação da educação em operações comerciais, tomando o conhecimento como uma mercadoria a mais, não se detém em frente ao conceito de liberdade e autonomia do indivíduo, porém, o agride fundamentalmente:

Desde a Revolução Francesa, o indivíduo é reconhecido como uma pessoa com o direito de dispor, que está garantido pelo Estado. O indivíduo pode dispor sobre a sua propriedade individual, ideal ou material, sobre a sua força de trabalho, etc. Isso foi sintetizado no conceito da “liberdade da pessoa”. A categoria da propriedade comparada com isso é secundária.

Na modernidade, a pessoa é juridicamente protegida para não vender a propriedade de si mesma como aval para um crédito, quer dizer, colocar-se como uma propriedade negociável. A transformação atual do conhecimento em mercadoria destrói o direito garantido de dispor, de uma maneira brutal. Nós estamos no início histórico de uma nova escravidão. Esta escravidão acontece muito frequentemente com a aprovação dos próprios indivíduos quando esperam obter vantagens disso na concorrência do mercado.

## **2- As transformações da função social do conhecimento.**

Apresento aqui três tendências, não pretendendo abranger em toda a sua complexidade a atual globalização neoliberal. Estas tendências caracterizam as perspectivas que são propostas para nossas crianças e jovens como o mundo onde construirão o seu futuro. Com isso, pergunto implicitamente em que medida a educação pública tradicional será capaz de perceber ou reagir, em geral, a estas tendências.

A base para a formulação destas tendências é uma construção teórica. Karl Marx, na sua obra “*Grundrisse*”, resolveu-nos o grande mistério da produção da mais-valia. Nesta análise eu vejo a possibilidade de compreender a nova qualidade da produção da mais-

valia globalmente organizada, nas suas múltiplas formas. O capital tradicional conseguiu somente submeter de uma maneira limitada o trabalho assalariado. As novas tecnologias de informação e comunicação oferecem, pela primeira vez, para o capitalismo global, a possibilidade de submeter complementemente os sujeitos, isto é, submeter o homem total como pessoa desta atividade. O novo livro de Jeremy Rifkin explica isso no seu título “*The New Culture of Hypercapitalism. Where all of life is a Paid-For Experience*” (2000). O capitalismo das multinacionais transforma, a todo instante, uma vida humana numa mercadoria. Esta ideia genial de uma produção de mais-valia total e global tem como objetivo comprar os nossos dias e noites como o pacote mais barato possível e quer vendê-los para nós como fatias, as mais caras possíveis.

A seguir, são estas as minhas tendências:

1- Dentro da etiqueta da globalização, realizam-se atualmente processos radicais de uma homogeneização da sociedade. Sistemas particulares da sociedade, como saúde, justiça, esporte, cultura e com especial interesse o sistema de educação, perdem passo a passo a sua relativa autonomia. Eles lentamente degeneram em mecanismos de reforço e ajuda ao Mercado. A economia de mercado, quer dizer, o lucro, converte-se rapidamente (e sem muita resistência), na medida de tudo. Transformam-se, assim, dramaticamente, a forma e a modalidade nas quais o contexto interno e externo de nossa sociedade é produzido.

2- Nestas mudanças, são dissolvidas as formas e funções tradicionais da cultura como meio das relações existentes na vida social. A indústria de publicidade e propaganda encobre em nível mundial a nossa realidade na forma de imagens que efetuam uma ficcionalização da realidade e uma conversão dos homens em sujeitos mascarados.

3- Na polarização entre individualização e homogeneização, encontra-se uma separação rígida entre a razão – materializada na produção técnico-científica – e o processo de desenvolvimento das emoções, dos sentidos e da fantasia. A razão está desenvolvendo formas altamente socializadas e as emoções ficam sendo quase que privadas, isoladas e referidas somente aos indivíduos. As emoções e os sentidos adquirem um caráter privado que os torna cegos, com a consequência que a razão perde a sua força de ver e olhar.

A reação das crianças e jovens a essas tendências ou a esse drama da homogeneização e desintegração do social está claramente refletida no seu atual comportamento. Vemos, assim, como vai desaparecendo lentamente o contexto onde são produzidas as diferentes formas de conhecimento, no qual a compreensão de conhecimento como sistema de relações se tornam cada vez mais problemáticas, porque uma grande parte do conhecimento de um objeto é alienada da sua relação com o sujeito.

Podemos ver então duas mutações: a) o conhecimento muta-se em informação e b) a apropriação de conhecimento muta-se numa questão do acesso “*cash*” para o conhecimento. Perde-se, assim, um quociente comum para a experiência da realidade bem como para a experiência de si mesmo. O mundo externo fica para o sujeito cada vez mais alheio e o mundo interno é cada vez mais vazio de significados.

Mas essa perspectiva pessimista, atualmente, está refutada por uma prática na qual se articula algo novo, de uma maneira revolucionária, prática esta que mostra alternativas concretas e reais que não aceitam o que aparentemente seria o necessário e lógico, que não aceita o que está posto como única via. Alternativas onde surgem possibilidades de um contexto entre conhecimento, educação pública e comunidade. E isso, gostaria de concretizar no último trecho deste texto, colocando o caso da Escola Cidadã de Porto Alegre.

### **3.- Alternativa: O Projeto Escola Cidadã de Porto Alegre.**

Este projeto foi o primeiro que despertou o nosso interesse como estudiosos preocupados com a crise atual da Educação Pública, mas, antes de falar especificamente no caso Porto Alegre, gostaria de destacar que, em pesquisas que desenvolvemos em Cachoeirinha e Alvorada, as Secretarias de Educação destas cidades também estão atualmente engajadas em propostas alternativas. Fora o Estado do Rio Grande do Sul, conheçemos em Campinas, através de sua Secretaria de Educação propostas revolucionárias de educação, e, em Cuiabá, existem projetos que atualmente estamos pesquisando sobre: formas de inverter a hierarquização tradicional dos processos de educação pública.

No Brasil, vemos, sobretudo através de nossas pesquisas, como se reivindica, de fato e numa Práxis concreta, as possibilidades de novas formas de educação que não se atenham às normas da globalização neoliberal, mas que, ao mesmo tempo, permitam superar as crises que a mídia despeja sobre os modelos tradicionais de educação.

Na América Latina, as formas de exploração baseadas no modelo de globalização neoliberal são mais explícitas que na Europa, com a seguinte consequência: o que é democracia recebe um novo significado (haja vista o último resultado das eleições no Brasil). Democracia significa a tarefa de como o povo conquista o controle das condições políticas da reprodução da vida social.

Então: Como o projeto Escola Cidadã apresentaria uma resposta aos processos de globalização neoliberal?

Aceita a tese da submissão da totalidade do sujeito às leis do mercado, a resposta do Projeto Escola Cidadã não foi a de formar o sujeito autorreflexivo, crítico, individualista, mas o de devolver a escola à comunidade. Este Projeto, com todos os seus déficits, problemas, contradições e, por vezes, mal compreendido e aplicado, representa, para mim, um potencial para/de uma nova perspectiva para a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Gostaria de terminar o texto, analogamente como o início, com três teses:

1- A Escola Cidadã, com a sua concepção pedagógica e sobretudo com a sua prática cotidiana, encaminha-se para oferecer algo que ainda não existe na sociedade. Os alunos serão formados para ser cidadãos, sujeitos das suas relações sociais, capacitados a compreender a si mesmos, as suas relações e compreender como estas relações poderiam construir ou mudar.

2- A qualidade especial da Escola Cidadã não se compreende partindo de uma relação tradicional entre escola e sociedade. A Escola Cidadã reorganiza aprendizagem e ensino como sistema de atividades: alunos, professores, funcionários e pais trabalham num processo contraditório e conflitante para transformar a escola num instrumento coletivo da comunidade.

3- A realidade da escola cidadã, na sua concepção pedagógica, na sua prática cotidiana, representa uma forma de conhecimento na qual a realidade social e política da globalização neoliberal é compreendida com rara clareza.

A forma como estas escolas apresentam uma resposta transgride a realidade posta.



A experiência da Escola Cidadã é incompreensível e inviável sem a aplicação paralela do Projeto do Orçamento Participativo. A base ética de ambos os projetos mostra como é possível radicalizar a democracia ao máximo. A “gente” de Porto Alegre entra no processo do Orçamento Participativo pelos problemas e necessidades práticas. No debate sobre estas necessidades as pessoas desenvolvem interesses coletivos, aprendem a falar, a ouvir, a planejar, descobrindo causas e efeitos – sobretudo porque as suas próprias atividades provocam mudanças que têm a ver com a sua vida.

A consciência de ser causador das mudanças nas próprias ruas, ou na própria cidade, provavelmente é base fundamental para a construção de uma ética.

Talvez o conceito de Baruch Spinoza de “multitude” permita compreender mais claramente este processo. Spinoza elaborou o seu conceito de ética nas suas obras Tratado Teológico Político e nos últimos três capítulos da sua Ética.

A sociedade política não é, para Spinoza, uma ordem que é colocada de fora para atingir os desejos, sonhos e iniciativas individuais. A sociedade política também não é, para Spinoza, uma transferência do direito para um representante, delineando um contrato social. Assim, não existe, no pensamento de Spinoza, uma separação entre sociedade civil e sociedade política, muito menos a idealização do Estado, assim seja do Estado democrático.

“Multitude” representa, em Spinoza, a capacidade constitutiva que se encontra numa comunidade como relação reflexiva dos diversos indivíduos como uma relação do povo com si mesmo. Numa metáfora belíssima, Spinoza caracteriza esta capacidade como “Amor intelectual de Deus”, sendo ela uma prática humana que dá a autonomia pelo conhecimento de seu próprio potencial.

À primeira vista, as escolas públicas de Porto Alegre têm tudo que normalmente encontramos em todas as escolas: alunos, professores, funcionários, pais, um currículo, um sistema de avaliação, uma estrutura institucional e organizacional, mas tudo o que tem a escola tradicional está a serviço de si mesma. No contexto de uma democracia radical na relação concreta e prática com a comunidade, professores, alunos, funcionários e pais transformam estas escolas num instrumento coletivo a serviço da própria comunidade; assim, o conhecimento e sua função social, as relações entre ensinar e aprender e o papel do professor adquirem um novo e radical significado.

Cada escola, neste contexto, reorganiza-se reflexivamente como sistema de atividades. Pode-se esclarecer esta sua nova qualidade, se compararmos este projeto com escolas baseadas na *Community Education*, na Inglaterra ou USA e Alemanha, ou mesmo com o projeto das Cidades Educadoras. A *Community Education* quer abrir a escola para o bairro da cidade, para:

- usar os equipamentos materiais e temporais da escola para o bairro;
- usar os equipamentos dos bairros para objetivos pedagógicos e didáticos da escola.

Estas concepções são relevantes e importantes para uma reforma da escola e da educação, mas ainda estão num nível de métodos e tecnologia aplicada, como forma de compensar a separação entre escola e comunidade. A radicalidade da Escola Cidadã tem a ver com a transformação da escola num instrumento coletivo da própria comunidade.

A experiência de uma contradição real, quer dizer, a oposição entre a prática de uma radicalização da democracia e a prática tradicional da escola motivou este projeto. Partindo de querer achar respostas para a pergunta “que escola nós temos e que escola nós queremos?” na Constituinte da Educação realizada em Porto Alegre, em 1995, foram elaboradas diretrizes para uma nova organização do ensino-aprendizagem. Foram formulados então os seguintes princípios: democratização do acesso para a escola, democratização do conhecimento escolar, democratização da administração escolar. (ver Silvio Rocha (1999); Clovis de Azevedo (2000); Heron da Silva (1999)).

Desde ponto de vista, Porto Alegre entendeu muito bem as perspectivas apontadas pela globalização neoliberal e articulou uma resposta. Em vez da privatização da educação pública, Porto Alegre realizou a devolução da escola para a comunidade.

Com isso, os professores construíram na sua práxis algo real e concretamente novo. Educação não é somente a capacitação de um indivíduo com os conhecimentos, as habilidades e os hábitos de que uma sociedade precisa. Educação é a sua participação numa cultura. Educação também obriga a uma formação dos sujeitos, capacitando-os para serem atores da transformação da sociedade de acordo com os seus anseios e necessidades.

Esta tarefa – segundo minha conclusão – só pode ser realizada quando a escola se organiza a si mesma de uma forma reflexiva como sistema de atividades. O sujeito deste sistema de atividades não é mais o aluno individual; o sujeito deste sistema é o coletivo no qual estão inseridos não somente os alunos, mas os professores, funcionários, pais e todos os membros dessa comunidade. O objeto deste sistema de atividades não é mais o conhecimento como texto; o objeto deste sistema é o conhecimento no contexto de descoberta crítica e aplicação prática. O resultado deste sistema de atividades se orienta para uma compreensão de conhecimento como prática socialmente construída, orientada para uma aprendizagem que reflete a relação consigo mesma e com a realidade.

Estas escolas partem do princípio de que são os homens os que fazem a comunidade, que são os homens os que vivem na comunidade, que são eles os que produzem as relações sociais na qual a escola está inserida. São esses os homens que sentem, pensam, que constroem possibilidades de conhecimentos e práticas sociais.

O cotidiano desta Práxis representa o geral; quer dizer que, para qualquer prática social, hoje, as formas de uma auto-organização coletiva e reflexiva são uma necessidade fundamental. E, dentro de um contexto educacional desta natureza, poderíamos concordar com a tese de Spinoza do significado do "*amor intellectualis dei*".

---

---

**Bernd Fichtner** é Diretor Geral do INEDD - Programa Internacional de Doutorado em Educação, da Universidade de Siegen/Alemanha.

E-mail: [fichtner@paedagogik.uni-siegen.de](mailto:fichtner@paedagogik.uni-siegen.de)

---

---

Submetido em dezembro de 2008 | Aceito em março de 2009