

FORMAÇÃO E DEFORMAÇÃO: CONEXÃO E DESCONEXÃO NO CONTEXTO DE EXPERIÊNCIAS DESEUCATIVAS

FORMACIÓN Y DEFORMACIÓN: CONEXIÓN Y DESCONEXIÓN EN EL CONTEXTO DE EXPERIENCIAS DESEUCATIVAS

FORMATION AND DEFORMATION: CONNECTION AND DISCONNECTION IN THE CONTEXT OF DISEDUCATIONAL EXPERIENCES

Recebido em: 12/11/2024

Aceito em: 30/11/2024

Publicado em: 23/12/2024

Leandro Machado dos Santos¹ 
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo: Nosso trabalho consiste em apresentar o momento em que as reformas educacionais foram pensadas para colocação em prática na periferia do sistema, a influência direta das ideias produzidas por Robert McNamara, como presidente do Banco Mundial e ex-secretário de defesa dos EUA, na elaboração do projeto que serviria de horizonte para a construção da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, bem como a forma como esse projeto chega no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Experiência deseducativa; Educação Popular; Teoria da semiformação.

Resumen: Nuestro trabajo consiste en presentar el momento en que las reformas educativas fueron diseñadas para ser puestas en práctica en la periferia del sistema, la influencia directa de las ideas producidas por Robert McNamara, como presidente del Banco Mundial y ex secretario de Defensa de los EUA, en la elaboración del proyecto que serviría de horizonte para la construcción de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia en 1990, así como la forma en que este proyecto llegó al contexto brasileño.

Palabras clave: Reformas educativas; Experiencia deseducativa; Educación popular; Teoría de la semiformalización.

Abstract: Our work consists of presenting the moment when educational reforms were designed to be put into practice on the periphery of the system, the direct influence of the ideas produced by Robert McNamara, as president of the World Bank and former US secretary of defense, in the elaboration of the project that would serve as a horizon for the construction of the World Conference on Education for All in Thailand in 1990, as well as the way in which this project arrived in the Brazilian context.

Keywords: Educational reforms; Diseducational experience; Popular education; Semi-formalization theory.

INTRODUÇÃO

De 2016 em diante, sobretudo após a aprovação da medida provisória que reformava o ensino médio, durante o governo do presidente Michel Temer, tanto os intelectuais quanto os movimentos sociais e sindicais que lutam por uma educação brasileira pública, laica e de

¹ Professor do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: marxcs@gmail.com

qualidade, iniciaram um movimento de crítica radical aos resultados que a reforma poderia produzir se chegasse a sua fase de implantação pelos governos estaduais.

A ideia de que a reforma contribuiria com o esvaziamento das capacidades de formação do senso crítico serviu de mote e de elemento de aglutinação em torno das reivindicações que poderiam e deveriam surgir. O tempo passou, o projeto se consolidou, e a medida provisório se tornou lei (Lei nº 13.415/2017). Mas o movimento de crítica ao processo e aos supostos resultados se mantiveram firmes, como deveria ser. Mas algumas questões deveriam ser colocadas para pensar se a reforma do ensino médio possui toda essa capacidade de destruição que os críticos ao projeto defendem. A primeira delas, o que a reforma iria destruir? A educação Escolar? Os projetos de sociedade? A formação escolar que deveria ser reformada pela lei possuía tantas virtudes formativas assim? Ou uma parte da sociedade começava a enxergar o aprofundamento do problema?

Não tenho qualquer pretensão de tentar responder essas questões, mas me proponho a pensar, que, se Paulo Freire (1993) estava correto em entender educação e política de maneira dialética, e que os projetos de indivíduo e de sociedade precisam em algum momento encontrar compatibilidade, a educação escolar, no Brasil, parece ter alcançado exatamente esse momento. Mas, por mais incrível que isso possa parecer, ao chegar nesse patamar, a barbárie seria a materialização de todo processo. E a escola teria a função de formar o indivíduo para não perceber as contradições que marcam radicalmente o nosso tempo, homogeneizando tudo e todos como se fossem uma coisa só.

O problema é que na nossa visão isso não começa com as reformas recentes que foram pensadas e aprovadas para organizar a educação e o processo de escolarização. Na nossa leitura, o projeto foi gestado a mais de 40 anos atrás e vai influenciar diretamente a forma e o projeto colocado em prática na educação escolar, no Brasil, após a década de 1990, especificamente pós 1993, quando seria aprovado o Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Afinal os anos de 1980 haviam dado sinais de que alguma coisa tinha mudado e as lutas sociais se espalhavam pelos 4 cantos do globo.

Nossa reflexão aqui consiste em evidenciar as preocupações daqueles que comandavam o capitalismo a partir do seu centro com a formação das classes populares dos países que se encontravam na periferia do sistema, de modo que, projetando um modelo de educação padronizado, a longo prazo o grau de aceitação ao conjunto de reformas liberais que estava por vir seria progressivamente maior. A ideia consiste em desconectar a formação

do cotidiano dos indivíduos que vivem e se relacionam nesses espaços, contendo a revolta e impossibilitando qualquer movimento de resistência aos objetivos estabelecidos a partir do centro. Afinal a segurança nacional dos países centrais e a tranquilidade econômica para o mercado passava necessariamente pela formação de indivíduos de outro tipo, dóceis, colaborativos, empreendedores, responsáveis pelos seu sucesso e fracasso, pronto para experimentar a escassez como projeto contínuo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: HOMOGEINIZAÇÃO E DESCONEXÃO COMO PROJETO

Se considerarmos as contribuições de Gaudêncio Frigotto (1984), teríamos uma escola produtiva, voltada para a formação de mão de obra, para a capacitação do que os agentes financeiros convencionaram chamar de capital humano, preocupada com a satisfação das necessidades impostas pelo mercado de trabalho, tanto formal quanto não formal, na contemporaneidade, mais informal do que formal. Mas ao mesmo tempo, essa produtividade, que formava de maneira tecnicista (nem sei se podemos usar esse termo sem cometer algum erro conceitual), mostrara-se improdutivo na sua capacidade de formar os indivíduos na perspectiva de um sujeito completo, sem fraturas, capaz de entender o mundo a sua volta e ao mesmo tempo se entender nesse e com esse mundo.

O detalhe é que essa reflexão não aconteceu ontem. O texto a que faço referência foi escrito e publicado na primeira metade dos anos de 1980, em um momento bastante peculiar da história recente do país, já que as reformas que influenciariam e mudariam para sempre a nossa formação aconteceriam formalmente na primeira metade da década seguinte. O que ficava claro, nas reflexões de Gaudêncio Frigotto (1984) era o risco de que a perspectiva de qualquer projeto de sociedade futuro pudesse ser inviabilizada pela formação que poderia, e mais tarde seria oferecida para as novas gerações, sublimando tanto as lutas quanto os sonhos que estavam sendo colocados nas ruas pela massa de despossuídos que se mobilizava em defesa da abertura democrática.

Naquele momento, na primeira metade dos anos de 1980, talvez pela primeira vez no horizonte das massas, a educação brasileira passava em revisão. E nas palavras de Maria da Glória Gohn (1992), a população brasileira saía às ruas para exigir mudanças efetivas na forma de governar o país, mas só reconhecia esse projeto como viável se ele estivesse acompanhado por uma nova forma de enxergar a formação, pensando que essas duas

mudanças devessem acontecer simultaneamente. De modo que essa demanda não se resumisse apenas aos processos de educação formal, no espaço da escola, mas também e principalmente no âmbito da vida social geral.

A politização da vida social era retomada à medida que o colapso da ditadura empresarial-militar se consolidava. E a população, que havia permanecido calada pelos 20 anos de repressão, colocava-se no espaço público para discutir coletivamente que tipo de país deveria ser construído. As discussões que estavam sendo travadas em outras partes do mundo desembarcam por aqui, e as pautas eram as mais diversas possíveis, partindo da ideia que a democratização da vida social passava principalmente pela democratização da escola, com formação de massas, sem exclusão das classes populares. De modo que, mesmo aqueles indivíduos que, em períodos anteriores precisou interromper sua formação, pudessem retomar sem produzir qualquer prejuízo para sua vida funcional. Até a abordagem de temas mais genéricos e importantes que não passavam necessariamente pela educação escolar no seu sentido restrito, como é o caso da educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação para cidadania, entre outras (GOHN, 1992)

Se por aqui o debate público aponta para a necessidade de produzir um projeto de educação que tivesse contribuição efetiva na sociedade que entrara em fase de reconstrução, no hemisfério norte, principalmente no prédio do Banco Mundial, em Washington, nos Estados Unidos da América (EUA), acabara de deixar a presidência do Banco, em junho de 1981, um intelectual orgânico - para fazer referência ao pensamento gramsciano – alinhado com os interesses particularistas do governo estadunidense, ex-secretário de defesa que havia liderado a campanha do país na Guerra do Vietnã, e durante os anos que esteve à frente da presidência do organismo multilateral se dedicou a pensar outras formas de intervenção nos países periféricos que não produzissem o prejuízo financeiro e material que a guerra do Vietnã havia produzido.

Em “A Essência Da Segurança”, Robert McNamara (1968), desenvolve toda sua doutrina voltada para manutenção da segurança nacional e garantia dos interesses dos Estados Unidos da América, sobretudo junto aos seus vizinhos próximos. E sua atuação externa começa a refletir a política adota internamente para acabar com os conflitos e protestos sociais ao longo das décadas de 1960 e 1970. Robert McNamara (1968), diferente de seus antecessores percebia todo potencial da formação no cumprimento da missão de

pacificar a população, já que observava a forma como o próprio Departamento de Defesa, sob seu comando, atuava. Segundo ele (MCNAMARA, 1968, p. 153)

O Departamento da Defesa é, atualmente, o maior complexo educacional de que tem registro a história. As forças armadas proporcionam aos convocados, aprendizagem profissional em cerca de 1.500 ofícios e funções diferentes, em mais de 2.000 cursos separados. Além disso, 65.000 oficiais, por ano, continuam sua educação profissional. O Departamento dirige 327 escolas no mundo, a ele subordinadas, e emprega 6.800 professores para 166.000 estudantes, formando com isso o nono dos maiores sistemas escolares dos Estados Unidos, com um orçamento de noventa milhões de dólares. Mais de 30 centros de escolas por correspondência tem patrocínio dos departamentos militares e oferecem mais de 2.000 cursos; neles estão escritos mais de um milhão de alunos espalhados pelo globo.

A proposta era claramente voltada a formação de jovens, de modo que formados e orientados pelos professores e técnicos alinhados ao pensamento produzido pela secretaria defesa e colocado em prática pelas forças armadas estadunidenses, os jovens integrados a esse sistema assumissem a segurança nacional como prioridade e compromisso cívico. Se internamente essa política produzia seus resultados na direção da garantia de um grau mais elevado de coesão, qual seria o sentido da expansão dessa política para outras partes do planeta? Se no primeiro momento essa política servia de instrumento de recrutamento dos maiores intelectuais do planeta para abastecer as universidades estadunidenses, com a intenção de subsidiar suas pesquisas para competir com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) nas corridas espacial e armamentista, paralelamente essa estratégia começa a ser observada como um instrumento de atuação eficiente dos Estados Unidos da América nas políticas internas de seus vizinhos próximos, considerando que assim a segurança nacional estaria completamente garantida.

Assim, os imperativos da segurança nacional e nossa era tecnológica tornam o departamento da Defesa o maior educador mundial de homens altamente habilitados. Esses mesmos imperativos exigem seja ele, também, o educador mais eficiente do mundo. Como resultado, o Departamento da defesa tem sido o pioneiro das mais adiantadas técnicas de ensino. Na verdade, tem estado na vanguarda de uma série de inovações da tecnologia educacional. Suas descobertas e sua filosofia estão contribuindo significativamente para a modernização que se está estendendo por todo o sistema escolar dos Estados Unidos (MCNAMARA, 1968, p. 154).

A pretensão inicial era garantir a expansão das unidades no país, afinal a primeira fase do projeto consistia na construção de laços mais sólidos com a pátria, assumindo seus

princípios e valores como uma bússola moral, consolidando internamente um elevado grau de consenso e coesão, de modo que os objetivos da formação voltados para a garantia da segurança nacional produzissem um cidadão estadunidense permeável a esse pensamento, mas ao mesmo tempo garantir que essas mudanças tivessem um resultado efetivo na melhoria da produtividade do trabalho dos indivíduos formados a partir dessa perspectiva. Novos métodos e técnicas começam a orientar a formação nacional com a finalidade de eliminar progressivamente “todas as informações não-essenciais, constatamos que poderíamos não só encurtar substancialmente o período de aprendizagem como, o que é mais importante, aumentar extraordinariamente o êxito dos estudantes no ensino” (MCNAMARA, 1968, p. 155).

Depois de sair derrotado da Guerra do Vietnã, Robert McNamara é indicado para assumir a presidência do Banco Mundial, onde permanece entre 1968 e 1981. Mas a colaboração de McNamara mudaria radicalmente a forma de intervenção dos Estados Unidos da América nas políticas internas de seus vizinhos. A orientação do antigo secretário de defesa, para garantir que fiascos militares como o acontecido no Vietnã não voltassem a se repetir, é que as formas de intervenção deveriam ser mais duradoras e sutis, de modo que as populações locais dos países sob intervenção não tivessem a menor noção de que ela estava acontecendo. McNamara (1968, p. 166) é propositivo quando fala da eficiência dessa estratégica nas relações pacíficas que os Estados Unidos da América estabelecem com o Canadá, pois de acordo com ele, os dois países “vivem em paz, em verdadeira paz, um com o outro, por causa do vasto acervo de crenças compatíveis, de princípios comuns e de ideias que compartilham”.

Essa troca cultural pode acontecer naturalmente com o convívio diário entre os indivíduos, no entanto, para se chegar esse grau de compatibilidade espontaneamente seria exigido um longo período, e tempo era um recurso escasso quando se trata de um tema com tamanha urgência. Nesses termos, ao invés de deixar que esse processo acontecesse a disposição do acaso, o projeto foi formulado e articulado nos corredores e salas do Banco Mundial e levado a cabo como proposta impositiva na Conferência Mundial de Educação Para Todos. A partir daí, para os países signatários do documento produzido em Jomtien, a educação escolar se transformaria em um instrumento de contenção do pensamento divergente e dos movimentos insurgentes que perturbam a paz interna dos países que os Estados Unidos da América tomaram como aliados.

A Conferência é apresentada em regime de urgência, já que inúmeros movimentos políticos e sociais espalhados pelo mundo observavam o colapso das políticas de bem-estar como o momento de se avançar nas reivindicações de pautas prioritárias, mas também, e no caso brasileiro principalmente, a exigência de uma mudança radical na forma de se governar, mostrando que a manutenção duradoura de ditaduras ou governos totalitários não deveriam mais prosperar.

O surgimento dos movimentos sociais por aqui parecia perturbar a ordem das coisas, pois uma parte considerável dessas instituições tinham influência direta ou indiretas do pensamento de esquerda, alinhado com as ideias produzidas no campo da teoria crítica. Isso poderia colocar em risco a paz interna e servir de espelho para a organização do pensamento e os movimentos insurgentes entre os nossos vizinhos próximos. Assim sendo, a transição precisava ser lenta, gradua e segura. Afinal, a democracia deveria ser reivindicada, desde que ela fosse compatível com os interesses das frações globais e locais dos setores de detém o poder, nas palavras de Florestan Fernandes (1986), o resultado desse processo é uma democracia com pouca mobilidade, fraturada e truncada, considerando que a forma de governar havia mudado, mas as estruturas e figuras que concentravam o poder permaneciam nos seus devidos lugares.

Nessa direção, se no primeiro momento se reivindica uma escola básica capaz de construir o pensamento democrático entre as massas com a perspectiva de inviabilizar qualquer aventura ditatorial futura, no segundo momento, a escola que chega as massas tem de enfrentar uma série de problemas estruturais que poderiam inviabilizar a construção de um país diferente. Em Educação na Cidade, que narra a experiência de Paulo Freire (2006) à frente da secretaria municipal de Educação de São Paulo, logo após seu retorno do exílio, durante a gestão da Preita Luiza Erundina (1989-1993), o próprio Paulo Freire nos mostra que a escola que havia chegado até as classes populares, até aquele momento, tinha sido incapaz de enfrentar o problema da desigualdade social e do racismo. De modo que, tudo o que circulava pela escola e nos livros trabalhados naquele espaço refletiam e reforçavam a existência de ambos, pois as classes populares nas instituições daquela rede não encontravam lugar. O Detalhe é que as reformas educacionais dos anos de 1990 ainda não haviam acontecido. Os primeiros documentos começam a surgir a partir de 1993, com a publicação do Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993).

CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE VALORES COMPATÍVEIS COM AS NECESSIDADES DO MERCADO

O pensamento liberal chega com toda força nas escolas brasileiras a partir de 1993, já que o nosso Plano Decenal de Educação para Todos, refletia integralmente as orientações dadas pelo Banco Mundial, sob influência direta do pensamento de Robert McNamara, e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990. No entanto, no cotidiano brasileiro o pensamento liberal começava a se fortalecer na década de 1970, ainda durante os anos da ditadura empresarial-militar. De acordo com Gabriel Onofre (2014), ao longo dos anos de 1970, intelectuais orgânicos ligados ao pensamento liberal passariam por aqui para produzir cursos de formação, entre eles o prêmio Nobel de 1974, o economista britânico Friedrich Hayek.

Importante destacar, que durante a década de 1980, quando os movimentos sociais ocupam as discussões no espaço público, o liberalismo também encontra o seu lugar, e paralelamente à fundação de organizações importantes para a luta das classes populares, como foi o caso do Partido dos Trabalhadores (PT), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), dois partidos surgem para arregimentar a fração liberal pulverizada por aqui, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL). Cabendo à composição política formada por esses dois últimos partidos levar a cabo o projeto de reforma da educação brasileira a partir de 1994.

A Conferência Mundial de Educação para Todos inaugura uma nova forma de atuação dos organismos multilaterais sobre o tema da educação. O modelo de conferência, como se ele representasse uma ampliação do debate começa a vigorar em todo mundo ocidental disposto a reformar seus sistemas nacionais de ensino, já que o anseio popular por democracia era uma das reivindicações dos movimentos insurgente, sobretudo na parte sul do planeta, com ênfase na América do Sul, onde a forma de governo preferencial era a ditadura. Organizar uma conferência mundial passava a ideia de que todos os participantes poderiam opinar da mesma forma, sem contar que o documento que emergiria do evento nasceria carregando um elevado grau de legitimidade, considerando a perspectiva de que ele seria fruto de uma construção coletiva.

A justificativa para realização do evento seria de que todo indivíduo teria direito à educação, ratificando o que havia ficado acordado no ato da assinatura da declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948. Dito isso, o discurso se sustenta com a argumentação de que a universalização da educação fundamental seria uma condição básica para a melhoria das condições de vida de uma parcela significativa das crianças e adultos espalhados pelos quatro cantos do planeta. De acordo com a narrativa dos organizadores, exposta no preâmbulo do documento que emerge como resultado da conferência (UNICEF, 2024, n.p.)².

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

O que nos leva a crer que de fato algo deveria ser feito, considerando as contradições apresentadas como justificativa. Não seria possível admitir que crianças em idade escolar fossem totalmente privadas do acesso à educação escolar, nem que a condições de analfabetismo ainda fosse uma forma de classificar uma quantidade inumerável de adultos oriundos das classes populares. O cenário apresentado revelava uma preocupação em minimizar as desigualdades sociais, mas também as disparidades de gênero quando o assunto se refere ao acesso à educação escolar em vários países.

No começo de 1958 houve 23 prolongadas revoltas pelo mundo. Em fevereiro de 1966, havia 40. Mais ainda: o número total de conflitos violentos tem aumentado todos os anos: em 1958, houve 34; em 1965, 58.

O mais significativo de tudo é que existe direta e constante relação entre a incidência da violência e a situação econômica dos países afetados. O Banco Mundial divide as nações, com base na renda per capita, em quatro categorias: ricas, de renda média, pobres e muito pobres. Nações ricas são as que possuem renda per capita de pelo menos 750 dólares por ano. O nível atual dos Estados Unidos vai para além de 2.700 dólares e existem 27 dessas nações ricas. Elas

² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> (Consulta realizada em: 03/04/2024)

possuem 75 por cento da riqueza do mundo, embora, aproximadamente, só 25 por cento da população mundial. Desde 1958 somente uma dessas 27 nações sofreu convulsão em seu território (MCNAMARA, 1968, p. 170).

Mas analisando minuciosamente, ainda no preâmbulo, já era possível identificar alguns traços que marcam uma mudança de postura na estratégia de pacificação das populações pobres, que se transformavam no campo frutífero para disseminação do pensamento insurgente. Afinal não se tratava de uma proposta voltada para a produção de conteúdo escolar sem intencionalidade, já que a pretensão ultrapassava de maneira significativa os limites estabelecidos pela definição de conteúdo disciplinares explícitos, mas apontava para a necessidade de se desenvolver outras aptidões e principalmente conduzir os educandos a se prepararem para as mudanças sociais e culturais que o mundo começava a viver. Fica perceptível que as preocupações de Robert McNamara (1968) estavam sendo levadas integralmente em conta, sobretudo se considerarmos que a pacificação dos seus vizinhos era uma das preocupações principais do ex-Secretário de Defesa e ex-Presidente do Banco Mundial. E tudo isso não passaria de discurso vazio se as frações nacionais dos setores dominantes no mundo não assumissem para si a responsabilidade de realizar as reformas necessárias que apontariam nessa direção, como nos fala Robert McNamara (1968, p. 176), quando fala da necessidade de manter um ambiente pacífico internamente:

Somente as nações em desenvolvimento podem tomar medidas fundamentais que tornem valioso o auxílio exterior. Tais medidas são as vezes desagradáveis e, frequentemente, exigem coragem e decisão de ordem política. Deixar, no entanto, de empreender reformas duras, porém essenciais, conduz inevitavelmente a violências revolucionárias mais duras.

As palavras de McNamara (1968) antecedem ao seu período a frente do Banco Mundial, mas mostram perfeitamente que os Estados Unidos deveriam se comprometer com esse tipo de projeto se quisesse garantir segurança e contenção do movimento insurgente. Nesse sentido, entre as necessidades básicas de aprendizagem proposta durante a conferência mundial estão, além do domínio do idioma nacional, tanto na sua forma escrita quanto falada, e do acesso aos conhecimentos relativos ao pensamento matemático básico, conhecendo e fazendo uso diário das quatro operações fundamentais, o documento que nasce da conferência, traz nas suas primeiras linhas a preocupação com conteúdos não disciplinares,

com o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes que encontrem confluência com o restante do mundo civilizado e pacífico.

Na realidade brasileira o cenário se aproxima bastante do quadro político e social pintado como justificativa para mobilizar os países em torno de uma proposta de conferência, já que hiperinflação, desemprego, pobreza, analfabetismo etc., faziam parte da nossa realidade, pois os efeitos da crise da dívida haviam produzido o cenário perfeito para a disseminação do pensamento insurgente e a luta por democracia e direitos sociais poderia facilmente se converter em uma luta estrutural.

A quantidade de organizações criadas e mobilizadas, dispostas a participar ativamente da vida pública mostravam exatamente isso (GOHN, 1992). Associações de moradores e favelas com suas federações, os novos movimentos sociais e partidos políticos alinhados ao pensamento de esquerda se apresentavam como um risco iminente aos interesses compartilhados entre os setores dominantes nacionais e internacionais, e seguindo a cartilha escrita por McNamara (1968), essa configuração poderia se revelar em um risco real ao estilo de vida e aos valores estadunidenses impostos como cultura para seus vizinhos latino-americanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para John Dewey (2023), toda experiência educativa que se preze precisa estabelecer conexões com outras experiências vividas e produzir algum conhecimento coerente que nos habilite a pensar sobre o presente e o futuro. Assim, a experiência seria uma espécie de ponte capaz de ligar, conectar esses momentos, garantindo que o passado se transformasse naquilo que Walter Benjamin (1987) definiu como material explosivo, capaz de abastecer o presente.

Por meio da educação, tanto escolar quanto extraescolar, as sociedades passam o conhecimento produzido por essas experiências de uma geração a outra. Garantindo que os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores não se percam no tempo e no espaço, permitindo que, na maioria das vezes, não tenhamos que partir de um ponto zero na busca para as respostas do nosso tempo. Nesse sentido, a educação sempre fala do passado, das experiências de uma geração que não é aquela que está sendo educada, de problemas e questões formuladas pelos sujeitos do passado com a finalidade de dar conta das suas

demandas sociais, culturais, estéticas, tecnológicas, emocionais, geográficas etc. Isso não significa que, sendo o conteúdo e ou a forma de educar formulados no passado, eles precisem permanecer nele eternamente, como se o tempo estivesse parado e o espaço e os indivíduos não tivessem mudado.

A ideia de educar envolve principalmente a capacidade de superar esse desafio. Afinal, nem o tempo ficou parado e muito menos os espaços e os indivíduos permaneceram inalterados. O que nos leva a crer que ensinamos com os conhecimentos e métodos produzidos pelas experiências do passado para um presente que pode ser completamente diferente, tanto no que diz respeito ao espaço quanto em relação aos sujeitos com suas projeções de vida e relações nesse espaço.

Essa visão, em alguma medida, é compartilhada por Theodor W. Adorno (2005), mas também por Paulo Freire (1993). Já que segundo Adorno (2005), qualquer educação escolar ou não escolar que produza um processo de desconexão entre a vida do indivíduo e os conteúdos, princípios e valores ensinados, não produz formação, mas deformação social, pois aprofunda a distância entre as projeções individuais do sujeito e a construção de qualquer projeto de sociabilidade que favoreça ao grupo social que ele faz parte, inviabilizando a possibilidade de construção de algo coletivo.

Paulo Freire (1993), aponta na mesma direção, afirmando que texto e contexto precisam encontrar compatibilidade, do contrário, o sujeito deixa de se reconhecer como agente de sua própria formação, pensando o conhecimento sempre como algo alheio as suas experiências individuais e coletivas, sem lastro tanto com seu passado quanto com seu presente e possível futuro.

Nesses termos, o conceito de experiência se distorce e converte em algo completamente diferente e contraditório com seus fundamentos, separando sujeito e realidade, educação e projeto de sociedade minimamente humanista, produção do conhecimento como ferramenta de entendimento das nossas experiências futuras, esses seriam os fundamentos do que John Dewey (2020) convencionou chamar de experiência deseducativa, o que não significa que não exista educação nesse processo, mas que toda experiência produzida aponta para a desconfiguração total do indivíduo e para o seu olhar sobre o espaço e as relações que ele estabelece nele.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. PRIMEIRA VERSÃO. ANO IV, Nº 191.

PORTO VELHO. v. XIII, maio-ago. 2005. Disponível em: https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o Conceito de História In: BENJAMIN, **Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Vol. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis (RJ): Vozes, 2023.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MCNAMARA, Robert S. **A Essência da Segurança: reflexões de um secretário de defesa dos Estados Unidos**. São Paulo: IBRASA, 1968.

ONOFRE, Gabriel. Friedrich Hayek e os Liberais Brasileiros na Transição Democrática. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10, dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2956/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - conferência de Jomtien**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 abr. 2024.