

ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL PELA VIA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE DE AMARTYA SEN

PROFESSIONAL HIGH EDUCATION IN BRAZIL VIA THE DEVELOPMENT AS FREEDOM BY AMARTYA SEN

Wallace Rodrigues¹, Lucas Lopes Pinto²

e2115125

<https://doi.org/10.33947/educacao.v21i1.5125>

PUBLICADO: 08/2026

RESUMO

Este escrito busca pensar sobre o Ensino Médio profissionalizante no Brasil em relação ao pensamento de desenvolvimento social para o economista Amartya Sen. Nossa perspectiva para este escrito é analítica e baseada em uma bibliografia na área da Educação e do Desenvolvimento, principalmente. Os resultados deste artigo mostram como o ensino profissionalizante no Brasil foi moldado num período ditatorial para segregar a população mais vulneráveis aos cargos menos qualificados e que a educação, entendida como uma liberdade seniana e substantiva, quando respeitada, direcionada ao exercício dos direitos sociais dos cidadãos e focalizada no bem-estar dos sujeitos, pode abrir caminhos para uma verdadeira humanização dos grupos sociais mais vulneráveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho. Liberdade.

ABSTRACT

This paper seeks to think about professional high education in Brazil in relation to social development thinkings by economist Amartya Sen. Our perspective for this paper is analytical and based on a bibliography in the areas of Education and Development, mainly. The results of this article show how professional education in Brazil was shaped in a dictatorial period to segregate the most vulnerable population to the least qualified positions and that education, understood as a Senian and substantive freedom, when respected, directed to the exercise of citizens' social rights and focused on the subjects' well-being, can open the way for a real humanization of the most vulnerable social groups.

KEYWORDS: Education. Work. Freedom.

"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele."

(Hannah Arendt)

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir de nossas indagações sobre como nasce o Ensino Médio profissionalizante de nível técnico no Brasil e como ele poderia ser compreendido pela via do desenvolvimento de Amartya Sen, quando este entende a educação como uma liberdade que pode melhorar a vida das pessoas, gerando instrumentos e capacidades para o exercício da autonomia e da

¹ Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) e da Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLit/UFNT). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – CAPES/CNPq.

² Doutorando em Linguística e Literatura no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLit), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

soberania de se fazer escolhas de acordo com suas necessidades e potencialidades, viabilizando o agir libertário do indivíduo (Sen, 2000).

Neste rumo, buscamos pensar aqui um pouco sobre a história da educação brasileira, sobre as liberdades substantivas para Sen, incluindo aí a educação, e finalizamos com uma visão humanista de educação e que pensamos ser um caminho possível a trilhar para termos um mundo mais ético e igualitário.

A pesquisa para este artigo foi bibliográfica e de caráter qualitativo e analítico. Alguns autores que utilizamos aqui foram Amartya Sen (1990, 2000), Valéria da Hora Bessa (2008), Renata Domingos (2014), Lucilene Cury (2012), entre outros.

ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL

Começamos este texto a partir da visão do professor Benerval Santos sobre como a escola brasileira sempre “cumpru um papel de triagem social e não o de constituir-se como um espaço/instituição para a construção de cidadãos afinados com seus anseios, desejos e problemas relacionados às necessidades sociais” (Santos, 2011, p. 313). Tal discurso de triagem social da educação brasileira pode ser lido nos entrelaçamentos entre educação e política, como nos mostra a seguinte passagem de Leonel Brizola, em 1986, quando na abertura de seus famosos CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), onde, claramente, informa sobre a pouca atenção que se dá à educação dos mais vulneráveis no Brasil:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, **esta realidade social injusta, desumana e impatriótica**. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, **a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material, assistência médica e dentária**. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família. **Mais de 50% de nossas crianças, depois de anos de repetência, deixam a escola mal assinando o nome. Noutras palavras, analfabetas e ressentidas**. Por quê? Deficiente de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz. Os alunos dos CIEPs vêm alcançando cerca de 90% de aprovação. Só este alto rendimento justifica, inclusive economicamente, os Centros Integrados de Educação Pública (Brizola *apud* Ribeiro, 1986, p. 9, negrito nosso).

A escola que, historicamente, no Brasil, sempre foi ofertada aos ricos, passou, no final do século XIX, a ser um local onde as crianças tinham suas necessidades mais básicas atendidas, como alimentação, higiene pessoal, assistência médica e dentária e outros cuidados que elas não recebiam em suas casas.

Para além da aprendizagem, a escola pública, a partir dos finais do século XIX, preocupava-se com as vulnerabilidades sociais de seus estudantes e buscava atendê-las dentro de suas possibilidades. No entanto, temos que compreender que uma escola não pode se transformar somente em centro de assistência social, mas era aí que os governos encontravam os mais pobres e carentes, aplicando, a partir das escolas públicas, suas políticas de governo. Todavia, devemos sempre lembrar que a escola

se apresenta como fonte de onde acontece ativamente a socialização de conhecimentos para o (des)envolvimento e as (trans)formações dos sujeitos em um seres pensantes, críticos e empoderados.

Neste caminho, vemos que as leis educacionais brasileiras também sempre colocaram foco na formação educacional para o mundo do trabalho, ou seja, formar os mais pobres para que estes pudessem entrar no mercado de trabalho o mais rapidamente possível. E esta visão também pode ser verificada na nossa “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, já nos seus primeiros artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho** e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (Brasil, 1996, s.p, negrito nosso).

Entendemos, portanto, que a educação escolar brasileira tem como um dos seus focos, talvez o mais importante deles, a formação para uma vida no mercado de trabalho. A pesquisadora Valéria da Hora Bessa conta-nos um pouco sobre como o Brasil necessitava de mão de obra mais especializada para as indústrias na década de 1960:

Com tantas modificações [mais de 200], ela [a LDBEN de 1961] foi considerada pelos intelectuais escolanovistas da época uma vitória pela metade, frustrando muitos educadores, já que não atendia, de fato, às necessidades das escolas brasileiras. Além disso, em 1960 o Brasil já não era mais agrário e a industrialização crescia apoiada, inclusive, pelo operariado, que considerava o processo de industrialização responsável pelo aparecimento de novos empregos (Bessa, 2008, p. 21).

Não podemos nos esquecer de que foi durante a década de 1960, mais precisamente em 1964, que a ditadura militar se apodera do país. Apoiada pelo governo e grandes empresários norte-americanos, a ditadura buscava gerar mão de obra para as indústrias internacionais que aqui prometiam instalar-se. As políticas educacionais ditatoriais priorizaram um processo educacional profissionalizante conduzido e orientado para uma política econômica nos moldes de racionalização do sistema capitalista, onde havia interesse em produzir indivíduos para ajustarem-se à modelagem do mercado de trabalho vislumbrado pelos militares. No entanto, os militares no poder tinham planos muito mais nefastos para a educação brasileira do que somente fomentar o ensino técnico. Segundo Bessa:

A Ditadura Militar, por meio de mecanismos de repressão, privatização do ensino, exclusão de parcelas das classes populares das escolas públicas de boa qualidade, tecnicismo pedagógico, desqualificação e desvalorização do magistério, **por meio das legislações educacionais e institucionalização do ensino profissionalizante, tratou de sufocar as organizações da sociedade civil em torno da Educação**, como fez também com vários outros segmentos sociais (Bessa, 2008, p. 22, negrito nosso).

Assim, nosso ensino profissionalizante é fruto da repressão da ditadura e de suas políticas públicas no campo da educação e da criação de um caminho no mercado de trabalho para os mais pobres e que não teriam como acessar as universidades públicas (estas eram vistas como lugares dos filhos das elites e que formariam os futuros engenheiros, arquitetos, advogados, médicos etc), segregando a população mais vulnerável já na sua base educacional. Novamente, Bessa nos informa:

Na verdade, o sistema educacional foi o locus de desenvolvimento da idéia de exploração do trabalho por meio da aplicação das Leis 5.540/68 e 5.692/71. As reformas educacionais promovidas por estas leis instituíram modos de funcionamento burocratizados e desligados das questões sociais mais amplas, dando corpo ao que conhecemos como pedagogia tecnicista. **A Pedagogia Tecnicista, tendo sido introduzida a partir da base técnica de produção taylorista/fordista, era tida como o modelo de educação capaz de preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas e visava a separação do intelectual do instrumental, delimitando funções para trabalhadores e para dirigentes** (Bessa, 2008, p. 22, negrito nosso).

Com a educação pública voltada para atender os anseios de um regime militar, que minimizou as capacidades e liberdades de escolhas dos cidadãos, havia uma ótica de transformar pessoas em objetos de trabalho para fins de lucratividade, em seres heterônimos em relação às obrigatoriedades que lhes eram impostas. Assim, o ensino técnico oferecido para as classes populares delineou muito bem a sua função social: atender exclusivamente as necessidades do mercado, freando as manifestações políticas e contribuindo para que o ensino superior continuasse reservado às elites (Souza, 2018).

Neste caminhar, percebemos que os mecanismos de repressão, controle de ensino, aplicação da pedagogia tecnicista, repressão intelectual, desqualificação e depreciação do magistério, a produção de mão de obra barata e a crescente para a industrialização do país, entre outros fatores, fizeram com que esse regime repressor atuasse por meio de leis educacionais e da institucionalização do ensino técnico/profissionalizante.

Indo na contramão da visão educacional da ditadura militar, Amartya Sen (2000) ressalta que o desenvolvimento econômico não deixa de ser importante, porém, este não pode ser um fim em si mesmo. É preciso considerar os meios para tal desenvolvimento, pois este deve ocorrer com “a expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (2000, p. 17). Isto por intermédio do incremento de suas capacidades, ou seja, um conjunto de “fazeres e seres” para qualidade de vida humana e bem-estar social.

Compreendemos que a educação brasileira sempre separou, também por meio da educação, os mais vulneráveis de alcançar postos mais altos. Vale lembrar que entendemos como vulnerabilidade as condições e circunstâncias de desvantagens sociais que podem ser revertidas, também a precariedade de recursos materiais ou simbólicos, de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade, e de estratégias de uso dos ativos (físicos, financeiros, humanos e sociais).

Percebemos que no Brasil e no mundo ainda há desigualdades latentes, onde pessoas vivem em condições sub-humanas, desprovidas de políticas sociais que as amparem. Na verdade, elas são

vítimas do descaso político e social. São “homens, mulheres, crianças e adultos” (Sen, 2010, p. 248) vulneráveis.

Vale ressaltar que o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas em 2014, que tinha como temática a vulnerabilidade, estudou maneiras de minimizar e identificar as ameaças que impedia o desenvolvimento do sujeito, conforme o texto descreve:

A abordagem do desenvolvimento humano é incompleta se não incluir a vulnerabilidade e a resiliência na análise. O progresso sustentado no desenvolvimento humano implica alargar as escolhas das pessoas e manter essas escolhas seguras. (...) **Quando os indivíduos experimentam a vulnerabilidade e as suas vidas são persistentemente limitadas no rescaldo de um choque, as suas capacidades podem ser prejudicadas a longo prazo**, e esse agravamento das condições, sobretudo para as crianças e as mulheres, podem ter consequências intergeracionais (ONU, 2014, p. 18, negrito nosso).

Dessa forma, um sistema focado no capital e que vem desconsiderando o desenvolvimento humano, com uma mirada somente para o econômico, é o oposto de um sistema que deveria “alargar as escolhas das pessoas e manter essas escolhas seguras” (ONU, 2014, p. 18). Assim, pelo dito até aqui, vale ser crítico do Ensino Médio profissionalizante a nível técnico que temos hoje, pois ele nasceu de bases ditatoriais e com claras intenções de segregação estudantil, econômica e social, sempre pensando a sociedade brasileira como uma pirâmide, onde a elite está sempre no topo e a grande massa de cidadãos mais vulneráveis está sempre na base social mais facilmente manipulável.

A EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE SUBSTANTIVA PARA AMARTYA SEN

Para falar de Sen e suas teorias, precisamos apresentá-lo formalmente: Amartya Kumar Sen, nascido em 03/11/1933, é um professor indiano da Universidade de Harvard. Ele trabalha preferencialmente nas áreas de economia e da filosofia, buscando pensar um modelo de desenvolvimento distinto daquele do mundo ocidental capitalista. Podemos pensar o modelo econômico de Sen como daquilo que para nós seria um “mutirão”. Um mutirão pode ser entendido como um sistema de colaboração gratuita e mútua de pessoas, que, de maneira coletiva, trabalham para executar serviços e/ou projetos que beneficiem sua comunidade. Seu trabalho busca revelar que as oportunidades podem trazer liberdades de escolha para a melhoria de condições de vida, mas não somente de vida material, mas também numa visão humanista de completude das potencialidades humanas.

Compreendemos que o percurso educacional de uma pessoa é um dos mais relevantes para que ela tenha a seu dispor direitos civis e liberdades de escolhas sociais, corroborando com o que nos diz Gadotti (2005, p. 1), que a educação “é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade”. Tais bens e serviços devem estar à disposição das pessoas e não o contrário.

Para Sen, o papel fundamental das pessoas seria poder escolher o que é melhor para elas e não serem dominadas pelo que lhes é determinado pelas condições de vida a que são submetidas involuntariamente:

A capacidade reflete a liberdade de uma pessoa escolher entre diferentes formas de vida. A motivação subjacente – com o foco na liberdade - é bem captada pela alegação de Marx de que o que precisamos é “substituir a dominação das circunstâncias e o acaso sobre os indivíduos pela dominação dos indivíduos sobre o acaso e as circunstâncias” (Sen, 1990, p. 44, tradução nossa, negrito nosso).

Sen vê como “necessidades básicas” para todo ser humano suas possibilidades, capacidades, funcionamentos e liberdades de modificarem suas vidas. Para ele, a literatura econômica que baseia o bem-estar mínimo das pessoas somente na posse de mercadorias deve ser duramente criticada:

A visão da vida humana vista como uma combinação de vários funcionamentos, capacidades e a análise da liberdade humana como uma característica central da vida fornecem uma rota fundacional diferente para o exercício avaliativo. Essa base informacional contrasta com as bases avaliativas incorporadas nos fundamentos mais tradicionais usados na economia do bem-estar. A literatura sobre “necessidades básicas”, na verdade, tendeu a sofrer um pouco com as incertezas sobre como as necessidades básicas deveriam ser especificadas. As formulações originais muitas vezes tomavam a forma de definir as necessidades básicas em termos de necessidades de certas quantidades mínimas de produtos essenciais, como alimentos, roupas e abrigo. Se este tipo de formulação é usado, então, a literatura permanece aprisionada aos moldes da avaliação centrada no produto e, de fato, ela é acusada de adotar uma forma de “fetichismo da mercadoria”. (Sen, 1990, p. 47, tradução nossa, negrito nosso)

Nesta visão, os meios de funcionamento num ambiente social, as capacidades de aprimorar-se e as liberdades são meios que podem assegurar uma melhor compreensão das “necessidades básicas” de cada pessoa, deixando de lado somente as avaliações acerca dos bens materiais e monetários necessários à vida de cada um.

Sobre as capacidades e liberdades dos indivíduos em relação ao seu bem-estar, Renata Domingos diz-nos que:

Em síntese, para se garantir o desenvolvimento de uma pessoa, o investimento não pode ser só monetário, porque discutir a igualdade de oportunidades pressupõe analisar a desigualdade do leque de capacidades de cada pessoa, e as desiguais possibilidades reais que ela tem para fazer as escolhas para ter uma vida em que realize os funcionamentos que mais lhe interesse e lhe tragam bem-estar (Domingos, 2014, p. 10-11).

Assim, para começarmos a falar sobre igualdade, temos que nos ater às desigualdades e às capacidades dos indivíduos de se desvencilharem de situações subalternizadoras e de vulnerabilidades. Neste sentido, acreditamos que dar oportunidades para que as pessoas tenham as condições de escolherem o que desejam para suas vidas é o caminho para o bem-estar delas mesmas.

Nem tudo se compra com dinheiro ou se satisfaz com mercadorias, pois há uma dimensão humana maior em nós que não pode ser reduzida a bens. Maurício Pinheiro, explica-nos um pouco sobre os pensamentos de Sen, deixa ver que:

Desse modo, a abordagem de Sen (2010) não possui como foco principal o desenvolvimento em seu aspecto econômico ou em relação à riqueza de um país. **Para o Sen o desenvolvimento deve estar diretamente ligado ao aspecto social, ao bem-estar da população, devendo proporcionar liberdades substantivas de seus**

cidadãos, tais como oportunidades sociais de participação política, acesso à saúde, à educação etc. Assim, desde os anos 1970 o termo desenvolvimento expandiu seu significado, não se limitando apenas a aspectos econômicos, “tais como o aumento do produto real per capita ou o aumento da produtividade dos fatores de produção”, passando a abranger uma diversidade de fatores, como por exemplo “desenvolvimento sustentável” e “desenvolvimento humano”, etc (Pinheiro, 2012, p. 10, **negrito nosso**).

Vale lembrar que vivemos em um mundo onde muitas pessoas sofrem com carências básicas e onde poucas pessoas detêm imensos privilégios. Neste sentido, evidenciar as vulnerabilidades dos indivíduos e grupos sociais pode auxiliar a evidenciar ameaças e fragilidades que estas pessoas sofrem, começando a pensar meios de desfazer estas fragilidades e ameaças. Pensar, pois, em superação de vulnerabilidades seria buscar e viabilizar ferramentas sociais para lidar com os problemas enfrentados, principalmente por meio de políticas públicas que criem direitos e espaços de visibilidade e reafirmação sociais.

Partindo desse ponto, na busca de ações que venham a combater a vulnerabilidade social, remetemo-nos a uma reflexão que o direito a educação está intrinsecamente ligado à ideia de igualdade, onde o Estado deve fornecer atendimento educacional de forma justa e igualitária (Reymão; Cebolão, 2017) e onde cada cidadão tenha a oportunidade de almejar seus propósitos. Nesse sentido, o Estado precisa disponibilizar alternativas e oportunizar escolhas sociais aos sujeitos, que, conforme Sen:

[...] são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas da educação, saúde, etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada (...), mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. Por exemplo, o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos em atividades políticas (Sen, 2000, p. 56, **negrito nosso**).

Pensando, pois, a partir da educação como uma liberdade substantiva e como um mecanismo de superação de vulnerabilidades, Wallace Rodrigues explica-nos como a educação escolar pode ser uma porta de saída de situações vulneráveis e de incremento de capacidades:

[...] a educação pode funcionar como um mecanismo de abertura de oportunidades sociais para os estudantes menos favorecidos sócio e financeiramente. Vemos que a vulnerabilidade educacional que atinge as crianças em fase escolar infantil pode levar a mais desigualdade social do que já temos hoje. Além de aumentar o *gap* educacional entre ricos e pobres de nosso país (Rodrigues, 2019, p. 81, **negrito nosso**).

Indo na mesma direção de Sen, Rodrigues fala-nos sobre a educação como um caminho de oportunidades:

Compreendendo que a educação pode ser um mecanismo de oportunidades para estudantes pobres e vulneráveis socialmente, fazemos aqui um exercício de busca bibliográfica para o entendimento da vulnerabilidade educacional. Nesse sentido, a educação popular se coloca como um caminho para uma vida melhor, com mais oportunidades, mais acesso a serviços sociais de qualidade e com sucesso escolar.

Esses fatores levarão os cidadãos de áreas vulneráveis a melhores empregos e salários mais altos (Rodrigues, 2017, p. 18).

Nessa mesma temática, podemos destacar, uma vez mais, que as ausências de capacidades podem fazer com que os cidadãos despertem à constatação crítica de exclusão ou disjunção social. Sendo assim, o papel do Estado em fornecer aos sujeitos uma educação primária gratuita pública e de qualidade, não pode deixar os mais pobres ou vulneráveis em uma situação de ignorância e ausência de conhecimento, inviabilizando seu êxodo da pobreza (Rego; Pinzani, 2013).

Vale lembrar que o objetivo máximo do capitalismo é despersonalizar os seres humanos e os transformar em meros consumidores de mercadorias. No mundo capitalista tudo acaba por se transformar em bens de consumo, até nossos próprios corpos. Por esta via, o homem parece que deixou de compreender seu lugar no mundo e deixou de lado muito de sua ética, como nos explicam Santiago Rico e Alba Liria:

A razão ilustrada prometeu cidadania universal: igualdade, liberdade, fraternidade. Mas é o capitalismo, e não a iluminação, que deixou o homem para trás para instalar os corpos em uma realidade pós-humana. Agora são os próprios seres humanos que correm atrás da História, com a língua para fora. E quando conseguem alcançá-lo, sua pele permanece apenas ou, pior ainda, sua imagem: **ao longo do caminho deixaram seus ritos, deuses, ancestrais, laços tribais, densidades culturais, até sexo ou idade. Em vez disso, encontram a proletarianização de empregos e prazeres e a ameaça de destruição planetária** (Rico; Liria, 2010, p. 26, tradução nossa, negrito nosso).

A degradação das condições de humanidade do ser humano acabaram por fazer parte da dinâmica do mecanismo de exclusão capitalista, que se utiliza de categorias como renda, gênero, raça, origem, entre outras, para subjugar pessoas (geralmente os mais pobres e com as mais baixas escolaridades) e subalternizá-las.

EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE HUMANIZAÇÃO

Se compreendermos a educação como um importante mecanismo de melhoras na vida das pessoas, a falta dela pode levar à degradação das condições mínimas de humanidade na atualidade. Vale lembrar que quando falamos de humanização, falamos a partir do pensamento de Antonio Candido, como ele nos deixa ver na passagem a seguir:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor (Candido, 2004, p. 180, negrito nosso).

Dessa forma, a humanização passa não somente pelo *fulfilment* de nossas necessidades básicas, mas também pela nossa sensibilidade, intuição, afetos, etc, enxergando o homem como um todo e não como uma soma de partes estanques. Lucilene Cury fala-nos, a partir dos pensamentos de Edgar Morin, sobre o homem e a ética necessária ao ser humano na atualidade:

A condição do homem no planeta está sempre presente no pensamento universal, que busca entender como se constrói a consciência da espécie humana. Em um tempo marcado pela racionalização e pela lógica cartesiana, o autor se propõe a ir à busca de um sujeito responsável, ético, solidário e, ao mesmo tempo, poético – um sujeito autônomo cujo conhecimento “progride não tanto pela sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar”. Assim, **o ser humano reencontra-se na união das suas dimensões naturais (biológica, física, viva) e supranaturais (pensamento, cultura e consciência)**. Morin entende a razão, a consciência, o homem, o planeta e o cosmos como sistemas vivos que alimentam e realimentam a condição do pensamento em uma tetralogia: ordem, desordem, interação e reorganização. Trata da incerteza como condição natural do pensamento e da produção humana. Fator gerador do avanço das ciências e do entendimento da espécie e do planeta, **a incerteza presente em tudo que foi criado pelo homem enfatiza a necessidade de consciência e de compreensão da nossa condição de seres humanos, bem como da consciência ética e da sociedade**. No seu pensamento integrado, ele não separa o ser humano, que denomina sujeito responsável de suas atitudes em relação a si mesmo, do mundo e das coisas. Por isso, **também a ética faz parte do ser e do agir na sociedade**. Nesse sentido, as finalidades não são impostas como nas sociedades individualistas (Cury, 2012, p. 44-45, negrito nosso).

Nesse sentido, evidenciamos que a educação, como fator primordial e sua finalidade, deve vislumbrar o desenvolvimento crítico das pessoas e a redução das desigualdades sociais, oportunizando capacidades de crescimento pessoal. Neste ponto, corroboramos com a ideia de que:

A educação deve ser tratada como um processo de humanização do sujeito, que contribua na construção de políticas que efetivem melhorias da condição humana. Ao assegurar a qualidade educacional no País, busca-se promover o crescimento da sociedade e a redução das desigualdades (Wheshthal, 2009, *apud* Reymao; Cebolao, 2017, p. 99, negrito nosso).

Portanto, pensar a educação pela via das capacidades e liberdades das teorias seniana requer pensar o homem muito além das suas necessidades materiais e monetárias, mas pensar um homem com necessidades sensíveis, afetivas, cognitivas, etc, e enquanto um ser que deve buscar ser crítico e ético. Não somente consigo mesmo, mas para com os outros e para com o ambiente que habita.

Assim, a educação pensada pelos militares era uma que se voltava ao “enriquecimento, e que necessita de alunos dóceis, estudantes que não pensam criticamente e, particularmente, alunos que aprenderam a ignorar sistematicamente as desigualdades, que são favorecidas por uma política baseada no crescimento econômico por si só” (Nussbaum, 2009, p. 10). Ao contrário, precisamos hoje de estudantes que almejem a valorização da liberdade, o pensar crítico e reflexivo, enfim, uma humanização efetiva pela via da educação voltada para interações e integrações eticamente sociais.

Desse modo, a necessidade premente é de reencontrarmos “na união das suas dimensões naturais (biológica, física, viva) e supranaturais (pensamento, cultura e consciência)”, como bem nos disse Cury (2012, p. 45), inspirada em Morin. Assim sendo, o homem não pode ser educado somente para o trabalho na sociedade capitalista, mas para que a educação dê a ele/ela oportunidades de escolha e de melhorias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou compreender um pouco sobre os benefícios que a educação pode oferecer, principalmente, para os mais vulneráveis, em relação à aquisição de capacidades que propiciem liberdades de escolha e de vida. Nossa análise partiu do Ensino Médio profissionalizante, que, historicamente, nasce durante a ditadura militar e que foi pensado para os mais vulneráveis (aqueles que nunca chegariam às universidades públicas). Essa segregação pela via da educação escolar e profissional revela um país pensado a partir das desigualdades sociais e na perpetuação destas desigualdades.

Ainda, buscamos explicar um pouco sobre como funciona o pensamento de Amartya Sen em relação às capacidades e liberdades substantivas, tendo a educação como uma destas liberdades. Para Sen, as liberdades substantivas devem fazer com que o indivíduo viva melhor, pois podem dar-lhe mais oportunidades de escolha. A educação coloca-se, portanto, como um mecanismo de incremento das capacidades dos indivíduos na busca de uma vida melhor para si mesmo.

Levantamos, então, a bandeira da necessidade de um humanismo ético do homem para consigo mesmo e para com o seu ambiente pela via educacional. Isso porque o homem parece ter perdido a noção de que ele também é natureza e dela faz parte. A racionalidade que queria dominar a natureza a todo custo acabou por nos mostrar que somos natureza e a educação tem papel fundamental nesta mudança de concepção.

Finalmente, compreendemos que a questão de viver num mundo capitalista requer uma ética que nos leva a refletir sobre como sermos e agirmos em sociedade em relação ao que nos cerca. Vemos, portanto, a educação como um mecanismo social essencial para que os homens aprendam a respeitar-se e a criarem capacidades e liberdades que melhorem suas vidas, principalmente dos grupos socialmente mais vulneráveis de nossa sociedade, e a educação profissionalizante como um caminho, mas não um fim, para o percurso educacional destes grupos.

REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996. Atualizada até mar. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 27 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COELHO, Rodrigo Batista. **Direitos fundamentais sociais e políticas públicas**: subjetivação, justiciabilidade e tutela coletiva do direito à educação. São Paulo: Habermann, 2017.

CURY, Lucilene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. **Comunicação & Educação**, Ano XVII, n. 1, p. 39-47, jan./jun. 2012.

DOMINGOS, Renata Martins. Programa Bolsa Família: críticas à política pública que busca assegurar o direito ao desenvolvimento. *In: Anais do XXIII Congresso Nacional do CONPEDI*. Direito econômico, energia e desenvolvimento. Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 22-41.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In: Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, (Suisse), 18 aug 22 octobre 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.*

NUSSBAUM, Martha C. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Ano I, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=NUSSBAUM%2C+M.+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+o+lucro%2C+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+a+Liberdade&cvid=3c1c7d980acc4bb4ac2ca73e28168f43&ags=edge..69i57.317j0j1&pglt=299&FORM=ANNTA1&PC=NMTS>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH)**. [S. l.]: ONU, 2014.

PINHEIRO, M. M. S. As Liberdades Humanas como Bases do Desenvolvimento: uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. *In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Texto para Discussão, n. 1794*. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

REGO, Walquiria G. Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CEBOLÃO, Karla. Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, v. 3, n. 2, p. 88-104, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadspp/article/view/2520>. Acesso em: 09 abr. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RICO, Santiago Alba; LIRIA, Carlos Fernández. **El naufragio del hombre**. Hondarribia, Espanha: Editorial Hiru, 2010.

RODRIGUES, Wallace. Lançando um olhar relacional para a vulnerabilidade educacional e a educação popular. **Revista Didática Sistêmica - FURB**, v. 19, n. 1, p. 17-28, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/6983/4785>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RODRIGUES, Wallace. Vulnerabilidade Educacional na Educação Infantil: Um Problema de Políticas Públicas. **Revista Porto das Letras**, v. 05, n. 01, p. 75-84, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5276/14836>. Acesso em 27 mar. de 2020.

SANTOS, Benerval Pinheiro. A escola brasileira: um mecanismo de triagem social. *In: SANTOS, Benerval Pinheiro; NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Lázara Cristina da (org.). Educação popular em tempos de inclusão: pesquisa e intervenção*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 291-315.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. Development as Capability Expansion. *In: GRIFFIN, Keith; KNIGHT, John (Eds). Human Development and the International Development Strategy for the 1990s*. [S. l.: s. n.], 1990.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, 2018. ISSN: 1984-6290. DOI: 10.18264/REP Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 06 abr. 2021.