

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: é possível uma escola sem partido?

Prof. Dr. Leonardo José Pinho Coimbra

Leonardo.Coimbra@ufma.br

Profa. Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa

anapaularis@hotmail.com

RESUMO

O trabalho aborda a questão dos fundamentos da educação, a partir de três dimensões específicas: a dimensão histórico-material, a dimensão político-ideológica e a dimensão filosófico-cultural, no intuito de compreender como se materializam as práticas educativas, tanto formais quanto informais, no interior da sociedade. A compreensão a que chegamos, resultante das análises dos processos educativos em sociedade, é que toda educação/formação de indivíduos é condicionada por aspectos históricos e objetivos, que fazem desse processo uma prática subjetiva-objetiva responsável por imprimir nas pessoas valores, significados e conhecimentos que embasarão sua inserção na comunidade em que vivem; logo toda educação é política.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Política. Escola sem partido.

THE FOUNDATIONS OF THE EDUCATION: Is a School Without a Party Possible?

ABSTRACT

The paper addresses the fundamentals of education from three specific dimensions: the historical-material dimension, the political-ideological dimension and the philosophical-cultural dimension, in order to understand how both formal and informal educational practices materialize in the society. Our understanding, resulting from the analysis of educational processes in society, is that all education / formation of individuals is conditioned by historical and objective aspects, which make this process a subjective-objective practice responsible for imprinting on people values, meanings and knowledge. that will base their insertion in the community in which they live; therefore all education is political.

Key-words: Education's elements. Politics. School without party.

LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: es posible una escuela sin partido?

RESUMEN

El documento aborda los fundamentos de la educación desde tres dimensiones específicas: la dimensión histórico-material, la dimensión político-ideológica y la dimensión filosófico-cultural, para comprender cómo se materializan las prácticas educativas formales e informales dentro de la sociedad. Nuestra comprensión, resultante del análisis de los procesos educativos en la sociedad,

es que toda educación / formación de individuos está condicionada por aspectos históricos y objetivos, que hacen de este proceso una práctica subjetiva-objetiva responsable de imprimir los valores, significados y conocimientos de las personas. eso basará su inserción en la comunidad en la que viven; Por lo tanto, toda educación es política.

Palabras clave: Fundamentos de educación. Política. Escuela sin partido.

Introdução

Falar em fundamentos da educação é tarefa complexa, pois exige que delimitemos alguns aspectos de todo ato educativo (seja ele formal ou informal) que, necessariamente, se colocam como fundamentais, ou sem os quais os processos educacionais perderiam sua especificidade. Apreender a essência da educação, sua ontologia, é antes entender que a educação, como as demais práticas humanas, está relacionada ao contexto histórico-social de cada época, que é condicionado pela maneira como os homens se organizam para produzir aquilo de que necessitam para viver.

Assim, para uma primeira definição, a essência da educação, ou seus fundamentos, estão relacionados a atividade humana – ato de transformação da natureza (interna e externa) – para garantia da vida, tendo como consequência a construção e desenvolvimento do mundo da cultura, material simbólico que dá sentido à ação e a ressignifica. A educação é o processo de socialização do legado material e simbólico dos homens, que os capacita para se inserirem como sujeitos transformadores e ressignificadores da realidade da qual fazem parte.

Nesse trabalho desenvolveremos nossas análises sobre os fundamentos da educação a partir de alguns aspectos da prática educativa que se relacionam à três dimensões da vida em sociedade: 1. A dimensão histórico-material; 2. A dimensão político-ideológica; 3. A dimensão filosófico-cultural. Não compreendemos que tais aspectos possam ser compartimentalizados, senão didaticamente, como forma de melhor entender as relações que se efetivam entre eles no todo social.

1. O fundamento histórico-material

A educação é uma atividade humana que visa preparar as novas gerações para a vida em sociedade, habilitando-os, com os saberes necessários, para

atuarem nas mais diversas dimensões da vida humana: social, cultural, política, econômica, dentre outras. Podemos afirmar, assim, que a atividade educacional – mesmo aquela que se desenvolve informalmente, no seio da família, ou em outras situações e espaços em que ela não se efetive em prática institucionalizada – possui uma finalidade, que se constitui historicamente, sendo definida a partir das necessidades e anseios da sociedade na qual se materializa. A educação efetiva-se, fundamentalmente, a partir de um *télos*, uma finalidade “intencionalmente planejada” (SEVERINO, 2006, p. 289), que assume sentidos diversos, de acordo com o tempo e espaço em que essa se realiza.

Podemos, a partir do exposto, apresentar alguns aspectos que fundamentam toda prática educativa (seja ela formal ou informal). O primeiro deles é seu aspecto histórico. A educação é uma atividade que muda ao longo do tempo. Essa mudança se efetiva por meio da estrita relação entre a educação e a atividade humana. Para satisfazer suas necessidades, sejam elas do estômago ou da fantasia, os homens precisam entrar em relações necessárias com a natureza e com os outros homens. A atividade humana de transformação da natureza, no intuito da garantia da sobrevivência, constitui-se em fundamento de toda e qualquer prática educativa.

A questão é que a forma que essa relação assume em cada contexto específico não está dada *a priori* por algum atributo da nossa natureza, como é o caso dos animais. A nossa “memória genética”, os instintos humanos, não abrange a complexidade das relações humanas. Agimos sobre a natureza e em relação com outros homens, predominantemente, a partir de uma “memória cultural”, que nos é legada pelos processos educacionais.

A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura (SEVERINO, 2006, p. 289).

A produção da cultura – fruto da atividade humana – e sua reprodução – permitida pelos processos educativos – garantem às novas gerações os atributos básicos que lhes permitem não partirem do ponto inicial do seu processo de desenvolvimento. A atividade humana e a educação possibilitam

uma evolução dos processos produtivos, a construção de saberes, valores e ideias, uma acumulação da experiência – transformada em legado cultural – permitindo que os homens possam se libertar do simples ato de garantia da sua reprodução biológica – a práxis.

Mas embora a práxis ensejasse a promessa de vivermos sem trabalhar¹ e, nesse sentido, a libertação da necessidade do domínio da natureza – tanto a natureza interior aos homens quanto a exterior – também favoreceu a reprodução do trabalho como forma fantasmagórica sob a qual os homens se estiolam. O desenvolvimento das forças produtivas materiais e o consequente desenvolvimento da divisão do trabalho, permitiu que alguns poucos homens pudessem viver do trabalho, sem trabalhar.

A exploração do trabalho de outros homens criou, pela primeira vez na história, uma divisão dos homens em classes sociais antagônicas, permitindo que os frutos da nossa atividade criadora, antes coletivamente distribuídos entre todos os membros da sociedade, fossem privatizados por uma elite – propriedade privada dos meios de produção².

Essa desigualdade entre os homens, que se efetivou no mundo produtivo material³ – garantida pela apropriação privada daquilo que é produzido coletivamente – também produziu outros tipos de diferenciações: educacionais, políticas, culturais, sociais, dentre outras. Até o momento do surgimento da propriedade privada dos meios de produção, os homens viviam e se relacionavam produzindo e repartindo coletivamente os frutos da sua atividade sobre a natureza.

Os processos educativos que se constituíam nessa etapa do nosso desenvolvimento material seguiam a lógica do modo de produção⁴ destas

¹ Tomamos aqui o termo trabalho em referência a seu sentido etimológico *Tripalium*: instrumento de tortura romano. Nessa acepção o trabalho é destituído de sentido, reificado pela forma alienada em que se constituiu ao longo da história nas sociedades classistas, principalmente, sob o capitalismo.

² Os meios de produção constituem tudo aquilo que é necessário para produzir e reproduzir a vida biológica e cultural. Podemos citar alguns exemplos: terra, maquinário, ferramentas, conhecimento, dentre outros.

³ Base objetiva ou estrutura material responsável pela garantia da nossa existência. Para o materialismo histórico é a estrutura material a responsável pela produção das ideias que temos do mundo e não o contrário, como acreditavam os idealistas.

⁴ O modo de produção de cada época está relacionado a maneira como os homens produzem tudo aquilo que é necessário a manutenção da vida. Envolve uma relação complexa e dinâmica

sociedades, denominado de comunismo primitivo. As pessoas aprendiam fazendo, no próprio processo de produção e reprodução da vida. Não existiam diferenciações significativas na educação dos mais variados membros dessas comunidades. O que existia era uma educação baseada na simples divisão de tarefas, dada pelo sexo, o que não chegava a caracterizar desigualdades significativas entre os membros de uma mesma comunidade.

Com o surgimento da propriedade privada, a classe que vive do trabalho alheio passa a usufruir de uma educação também diferenciada: uma educação para o ócio. O próprio termo “escola”, de origem grega (*scholé*) e do latim (*schola*), remonta, em seu sentido etimológico, ao local onde quem estava livre do trabalho de produção e reprodução da vida biológica poderia ir para se educar.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολείο e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Se a educação nasce com o homem, atrelada a sua atividade vital, como forma de possibilitar a este a manutenção da sua vida, como já foi dito anteriormente, com o surgimento da propriedade privada erige-se uma cisão entre a educação e a atividade vital dos homens. Essa cisão, que ganha materialidade na forma institucionalizada onde a educação passa a ser oferecida a partir de então – a escola – acaba reforçando uma outra cisão, esta produzida

entre a posse dos meios e instrumentos de produção – as forças produtivas materiais – e as relações de produção – que são de dois tipos: as relações técnicas de produção (que se relacionam ao nível de desenvolvimento técnico-científico atingido por determinada sociedade) e as relações sociais de produção (que determinam o regime de propriedade de cada sociedade). As relações sociais de produção agem sobre as forças produtivas materiais, condicionando seu desenvolvimento. Essas relações tanto podem favorecer o desenvolvimento daquelas, como, também, se constituir em empecilho para sua evolução. Para Marx (2008, p. 45): “Em certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então”; essas contradições, segundo ele, promoveriam momentos de ruptura do sistema e de transformação radical dos modos de produção.

pelo desenvolvimento da divisão do trabalho: a contraposição entre trabalho intelectual x trabalho manual.

Dessa forma, a educação institucionalizada, formal, realizada na escola, passa a ser a educação dos proprietários, dos futuros dirigentes, governantes, que demandam, desta, conteúdos específicos para garantia e manutenção da sua dominação. Não por acaso, o currículo das primeiras escolas orientava-se pela necessidade de ensinar aos membros mais novos da elite aristocrática grega os conhecimentos considerados fundamentais para prepará-los para as posições de comando que iriam exercer futuramente.

Nelas se ensinava a ler e escrever, o domínio da oratória e da argumentação lógica, sendo que “esta educação intelectual é inseparável de toda educação física, à qual se acrescenta ainda a caçada com os cães. Aliás, esta educação física tem então quase o significado de um privilégio, como veremos, reservado aos aristocratas” (MANACORDA, 2004, p. 56).

Na Idade Média essa forma específica de educação não muda, a não ser por uma maior institucionalização do processo educacional, que agora ficava a cargo da Igreja Católica. É só na Idade Moderna, com o advento do capitalismo e da sociedade industrial, que a educação passará por profundas mudanças. Pela primeira vez na história a educação universaliza-se sob a responsabilidade e controle estatal. A revolução burguesa, que erigiu uma sociedade contratualista, requeria um novo tipo de homem e, conseqüentemente, um novo tipo de educação.

Era preciso impedir o retorno da ordem feudal, logo “transformar súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2017, p. 654). Isso se faria por meio do ensino formal e da escola, que teria como missão a socialização da instrução elementar (ensino das primeiras letras, a contar e a somar), para que os indivíduos pudessem se inserir, mesmo que de forma bastante precária, nos processos formais da democracia burguesa e na sua institucionalidade. É nesse contexto que surge a reivindicação de uma “escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema de ensino” (SAVIANI, 2017, p. 654).

Mesmo na sociedade burguesa, que universalizou a educação e a colocou sob a tutela estatal, nunca se colocou como problema a questão da universalização da cultura e do conhecimento, produzidos coletivamente pela humanidade. Na verdade, ciência, tecnologia, conhecimento, assumem sua forma mercadológica na sociedade burguesa, se constituem como valores de troca, meios de produção, monopólios dos que detém seu poder. Acirra-se, desta maneira, a cisão entre educação e trabalho, manifesto na separação entre trabalho manual e intelectual.

2. O fundamento político-ideológico

A palavra política, etimologicamente, deriva do grego *pólis* (a origem da política remonta ao século VI a.C.), que designava, na Grécia Antiga, a participação na tomada de decisões pertinentes a vida da cidade. O sujeito político é o “sujeito de direitos e deveres” (SAVIANI, 1994, p. 156), o contrário, portanto daquele que não participava das decisões políticas da sua cidade, para os gregos: *idiótes*, ou seja, “aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política” (CORTELA, 2012, p. 08).

A política, para os gregos, era uma forma de ação e organização dos homens livremente escolhida; expressava algo mais “que mera forma de ação necessária para manter os homens unidos e ordeiros” (ARENDT, 2007, p. 21). Com o seu desenvolvimento o termo passou a designar “poder” e, na Modernidade, mais especificamente o poder exercido pelo Estado.

O poder político, exercido por reis, déspotas, tiranos, imperadores, tanto na Idade Antiga, como na Idade Média, justificava-se, na maioria das vezes, por meio de explicações mitológicas e religiosas de mundo, que atribuíam ao líder um estatuto de privilégio de nascimento e nobreza, garantindo a manutenção daquela ordem social e sustentando a dominação sobre os demais membros da coletividade. Tal não foi o caso da Grécia, à época do surgimento da democracia, pois:

Em poucos momentos do passado encontram-se teorias políticas próximas de uma explicação mais concreta da realidade social. As condições da vida social nas pólis gregas, ao tempo da democracia, permitiram um avanço teórico a respeito da relação entre política e sociedade, como se pôde ver com Platão e,

mais ainda, com Aristóteles. O mesmo não se deu com a maioria das outras explicações do poder da Idade Antiga e da Idade Média (MASCARO, 2013, p. 09).

Se os que teorizavam sobre o Estado Moderno o faziam, em grande parte, sem sua base mítica e teológica, ainda reproduziam uma concepção de política idealista, fundada na ideia contratualista entre o Estado (poder) e a sociedade (MASCARO, 2013). Para esse tipo de visão o Estado representava uma espécie de interlocutor entre os homens, garantindo a existência da sociedade – bem como a satisfação dos interesses divergentes dos indivíduos que a compõe – a partir da celebração de um contrato em que estes cederiam parte da sua liberdade para aquele no intuito de pôr fim a *bellum omnia omnes*.

Assim, existem na natureza humana três causas principais de disputa: competição, desconfiança e glória.

A competição impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a desconfiança garante-lhe a segurança e a glória, a reputação.

[...] Por isso, quando não existe um poder comum capaz de manter os homens numa atitude de respeito, temos a condição do que denominamos guerra; uma guerra de todos contra todos (HOBBS, 2009, p. 95).

O Estado, segundo a visão contratualista, seria o ápice do modo de organização das sociedades humanas, objetivando a vida harmoniosa entre os indivíduos. Ele não arbitraria a favor de nenhum membro, categoria ou classe – já que surgiu da necessidade de se opor à sociedade feudal, uma sociedade estamental baseada nos privilégios de nascimento – mas seria o interlocutor de todos.

O maior de todos os poderes humanos é o poder integrado de vários homens unidos com o consentimento de uma pessoa natural ou civil: é o poder do Estado ou aquele de um representativo número de pessoas, cujas ações estão sujeitas à vontade de determinadas pessoas em particular, como é o poder de uma facção ou de várias facções coligadas (HOBBS, 2009, p. 70).

Essa visão de Estado, porém, é problemática, pois encara as relações entre os indivíduos e suas formas de governo baseando-se em aspectos essencialistas, inatistas e idealistas. Os autores que se filiam a essa perspectiva de compreensão da política tendem a naturalizar alguma característica humana ou das instituições, que, na verdade, é histórica, para fundamentar seu pensamento sobre o Estado e como ele deve agir e funcionar.

Tomando Hobbes como exemplo, podemos observar que sua visão de homem é essencialista, encarando-o como um ser naturalmente livre, egoísta, beligerante e mau. Ao contrário de Hobbes, Rousseau – outro teórico do Estado contratualista – afirma que o homem é essencialmente bom, mas, no seu processo de vida, corrompido pela sociedade.

O que aproxima Hobbes e Rousseau, mesmo que os dois tenham uma visão diferente da natureza humana, é a própria ideia inatista de homem, ou seja, para eles os homens já nasceriam com as características estruturantes da sua personalidade, com as qualidades definidoras da sua existência. Derivam, respectivamente, essa visão de homem e de mundo para sua compreensão do Estado. O Estado é o mediador dos interesses divergentes dos homens. E só pode ser assim porque aquele se coloca para além dos interesses particulares destes, fazendo florescer, dessa forma, uma verdadeira comunidade humana.

Imediatamente, em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual desse mesmo ato recebe sua unidade, o *Eu* comum, sua vida, e vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava noutro tempo o nome de *cidade*, e hoje se chama *república*, ou corpo político, o qual é por seus membros chamado *Estado* [...] (ROUSSEAU, 2006, p. 30).

Em Marx e Engels (1998; 2000), a análise sobre o Estado assume uma outra conotação. Para os autores o Estado não se configura como o equalizador das tensões sociais, ou seja, não é uma instituição supra social com o objetivo de mediar as tensões e conflitos entre os indivíduos de uma sociedade. Na verdade o Estado não passa de um “comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2000, p. 47), ou seja, o Estado é um estado de classes e, se representa algum interesse, são os interesses da classe dominante contra a classe trabalhadora. A análise do Estado realizada por Marx ganha assim uma dimensão material e objetiva e se afasta da visão idealista de outrora.

Pela primeira vez na história das ideias políticas, o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade. Marx e Engels indicaram a vinculação do Estado aos interesses de determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante (GORENDER, 1998, p. XXX).

Essa forma crítica de encarar o Estado tem implicação direta na maneira de entendermos todas as instituições sociais constituídas pelos homens, dentre elas a escola. Se o Estado não representa os interesses da coletividade, nem se constitui em instituição abstrata responsável por conciliar os interesses divergentes dos homens, pois ao contrário representa a classe que detém a posse dos meios de produção, então todas as instituições sob a influência do Estado também reproduzem a dominação de classe.

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade *livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

A escola, como instituição do Estado, também responde aos seus condicionamentos classistas. Podemos afirmar, por referência à Marx e Engels, que se o Estado é um comitê para administrar os negócios da classe burguesa, a escola é o comitê para administrar a produção e a socialização da cultura⁵, na medida certa das desigualdades que fundamentam a base produtiva material. Dito de outra forma, se a escola tem como finalidade a socialização/construção de conhecimentos, isso não se faz da mesma maneira para todos os membros da sociedade.

As instituições escolares, ao não socializarem igualmente os produtos da cultura aos membros da comunidade, reproduzem, assim, as desigualdades que se operam no interior das relações sociais de produção. Fica demarcado, dessa forma, seu caráter reprodutor e alienante.

É fato que o Estado analisado por Marx e Engels – um Estado “restrito”, oligárquico, ditatorial, que dava pouco espaço para a participação política e um efetivo funcionamento da democracia – era bem diferente daquele que conhecemos atualmente, fazendo com que os autores produzissem uma teoria

⁵ Quando estivermos falando da dimensão cultural dos fundamentos da educação analisaremos de forma mais detalhada essa afirmação.

“restrita” do Estado (COUTINHO, 1994), vislumbrando apenas seu viés coercitivo e classista⁶.

Já Gramsci, em sua teoria do Estado ampliada, entendia-o como tensão, que se expressava na dialética entre coerção e consentimento. Para Gramsci o Estado era formado pela “sociedade política” e pela “sociedade civil”, mais especificamente “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia escudada pela coerção” (GRAMSCI apud COUTINHO, 1994, p. 54). A sociedade política encerra o próprio mecanismo de exercício do poder da classe dominante, legitimando o uso da força e da coerção por parte de instituições específicas para esse fim: polícia, exército, leis. A sociedade civil compreende todos os produtores e difusores de ideologias, ou seja, “o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais” (COUTINHO, 1994, p. 53-54). Na sociedade civil operam os intelectuais, a escola, organismos, instituições, que se ocupam com a produção de “valores simbólicos” (COUTINHO, 1994, p. 54) e com o convencimento de adeptos para suas causas.

No âmbito da “sociedade civil”, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da “sociedade política” – que Gramsci também chama, de modo mais preciso de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção” –, ao contrário, exerce-se sempre uma “ditadura”, ou, mais precisamente, uma dominação fundada na coerção (COUTINHO, 1994, p. 54).

A partir dessa análise do Estado, ampliada por Gramsci, pode-se compreender o caráter dialético das instituições escolares, relativizando a ideia de que elas sejam, a rigor, comitês para administrar a produção e socialização da cultura, como dito anteriormente. A compreensão que Gramsci dá à sociedade civil opera uma digressão no entendimento da escola como um espaço de simples inculcação de valores e ideias da classe dominante.

Como um “aparelho privado de hegemonia” a escola, como de resto todas as instituições similares, detém relativa autonomia frente aos “aparelhos coercitivos de Estado”. Ela tanto pode agir por meio da coerção, para inculcação

⁶ Coutinho (1994) se refere a forma unilateral de apreensão do Estado por Marx e Engels. Assim, para o autor, o caráter abstrato da análise marxiana de Estado se refere a uma questão de ordem histórico-ontológica e não propriamente gnosiológica.

e reprodução dos valores e ideias da classe dominante, como ser espaço de reflexão e contraposição a esses mesmo valores.

Marx e Engels (2000, p. 63), já vislumbravam esse caráter dialético da escola e da educação. Eles diziam:

E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante.

Nessa passagem também fica claro que, para Marx e Engels, as instituições educacionais – por sofrerem a influência da sociedade burguesa – reproduzem valores, ideias e conhecimentos que tendem a fortalecer as relações sociais inerentes a esta sociedade. Se, como afirmavam os autores em *A Ideologia Alemã*, as ideias dominantes em uma sociedade são as ideias da classe dominante, por referência à escola, é lá onde essas ideias são difundidas e inculcadas, contribuindo para a manutenção do *status quo*. A escola, assume, obrigatoriamente, um viés classista, político, partidário, a depender das relações hegemônicas que se constroem no seu interior e que expressam o próprio movimento dialético da realidade. Ela seria a expressão das tensões e antagonismos que se desenvolvem no interior da sociedade classista.

3. O fundamento filosófico-cultural

Adorno (2005), afirmava que a formação cultural entrara em crise a partir da modernidade justamente porque esta mesma formação foi transformada em valor. Ele não se referia apenas à questão do valor de troca a que estão submetidas todas as coisas na sociedade do consumo, mas que o conhecimento, a partir da época das luzes, havia assumido um valor moral, e que figurava, assim, acima das próprias condições objetivas que lhe determinava a existência.

A cultura ou a ideia de cultura, dizia ele, “não pode ser sagrada” (ADORNO, 2005, p. 02), pois isto reforçaria seu caráter pseudoformativo⁷. A

⁷ A pseudoformação, segundo Adorno (2005, p. 16), é o contrário da formação, pois se “apossa fetichisticamente dos bens culturais, [e] está sempre na iminência de destruí-los”. A

cultura, o esclarecimento e o conhecimento estão sujeitos às contradições que expressam a nossa sociedade. Ela, a cultura, tem um “duplo caráter” (ADORNO, 2005, p. 02) tanto pode remeter para questões que ampliem os processos democráticos – e, dessa maneira, converge com os ideais de liberdade – como, de outro modo, pode reforçar as condições de heteronomia e adaptação cega ao existente. Ela é a expressão da contradição objetiva que foi se estabelecendo entre os homens, mas que ela não tem o poder de resolver de forma totalmente autônoma (ADORNO, 2005), pois isso seria reforçar a visão idealista de cultura e reproduziria a pseudoformação.

A formação cultural dos indivíduos carrega consigo, já desde o início, um conteúdo metafísico, que teve origem com a ascensão da burguesia ao poder político na Idade Moderna. Foi com a burguesia que “o conceito de formação se emancipou” (ADORNO, 2005, p. 04), pois antes, na Idade Média, sob o Feudalismo, cada indivíduo era formado de acordo com suas condições objetivas e sua função social, advinda dessas condições.

O ideal burguês de formação escamoteia justamente o que dá materialidade a qualquer formação objetiva: “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma sociedade sem status e sem exploração” (ADORNO, 2005, p. 04-05), o que transforma tal ideal em ideologia.

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela

pseudoformação não possibilita aos indivíduos, por referência aos conteúdos culturais, se constituírem como sujeitos autônomos, ao contrário, promove uma adesão cega destes à realidade, massificando-os. Ela nega o que diz afirmar e afirma o que diz negar, ou seja, não possibilita que os indivíduos desconfiem dos próprios produtos culturais, vistos como coisas sagradas e transcendentais, e não produções humanas, históricas e com propósitos bem definidos.

imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 2005, p. 05).

A problemática da cultura está relacionada aos dois momentos distintos que sempre a acompanham: a autonomia e a determinação. A formação requer como condição para sua realização a autonomia e a liberdade (ADORNO, 2005), mas está sempre determinada por condições sociais específicas, ou seja, tem como uma de suas dimensões a adaptação às condições de existência legadas pela história.

O espírito que se torna independente das condições de vida reais traz consigo um duplo caráter: falso e verdadeiro. O caráter verdadeiro (e necessário) dessa independência se refere a própria condição para a construção do sujeito e a promessa de liberdade frente ao objeto. O momento de falsidade dessa separação entre esclarecimento e sociedade reside no fato de que o pensamento que se autonomiza totalmente das condições objetivas de vida ofusca a percepção do anacronismo das relações sociais dominadoras que subjaz a tais condições e acaba por reproduzi-las.

Que o espírito se separa das condições de vida reais e se independentize frente a elas não constitui apenas seu momento de falsidade, mas também de sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem nenhuma obra de arte mediante alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava o caráter absoluto (ADORNO, 2005, p. 18).

Ora, se, atualmente, a sociedade do consumo de massa minimiza, com a pseudocultura e a integração de tudo e todos ao valor de troca, o momento de autonomia e liberdade dos processos formativos individuais, restando apenas o de identificação e integração, sobressai-se a pseudoformação, que virou a sucedânea da formação.

Imperam os conteúdos reduzidos de conteúdo, informações desprovidas de verdade, resumos de obras, compêndios, que invadem as prateleiras das lojas e saciam a fome daqueles que pretendem se igualar às camadas superiores da sociedade consideradas eruditas. A indústria cultural ao reproduzir tal

desiderato anula as possibilidades de formação, aniquilando-a (ADORNO, 2005).

O resultado disso não poderia ser outro: a supremacia do objeto sobre o sujeito, do sempre o mesmo, da realidade reificada que se reproduz quase sem objeção. Esse fenômeno, designado pelos teóricos da Teoria Crítica de racionalidade tecnológica, impera nas consciências individuais sem deixar espaço para o contraditório, visto como perturbador e desagregador.

É deste modo que indivíduo, cultura e formação se articulam na atualidade. A realidade existente é o conteúdo dessa relação, na qual a cultura deve estar sempre submetida. A racionalidade tecnológica é também a racionalidade unidimensional, que perdeu o elemento valorativo e ético da filosofia clássica, que projetava nas ações humanas um devir oposto ao que a realidade impunha (MARCUSE, 2015). O resultado dessa relação só pode ser, para o esclarecimento, a pseudocultura, e para o indivíduo, sua pseudoformação.

Mas esse resultado é apenas parcial, visto que “a dominação presente no esclarecimento, contudo, guarda as sementes da liberdade” (CROCHÍK, 1999, p. 09), que estão na universalização dos meios e instrumentos que servem à dominação, mas que também podem servir como “crítica da dominação da qual o pensamento surgiu, como um de seus meios” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). Para a formação do indivíduo a universalização dos conteúdos da cultura e da ciência se converteria em um projeto não apenas educativo, mas também humanizador. Foi isso que Marcuse (*apud* CROCHÍK, 2003, p. 28) quis dizer quando tratou sobre o processo de alienação dos homens, que aqui relacionamos ao processo educativo e de formação:

Mas a emancipação desse estado parece requerer não que se impeça a alienação, mas que esta se consuma; não a reativação da personalidade reprimida e produtiva, mas a sua abolição. A eliminação das potencialidades humanas do mundo de trabalho (alienado) cria as condições para eliminação do trabalho do mundo das potencialidades humanas.

Esse projeto educativo e humanizador têm enfrentado, nas últimas décadas, óbices significativos à sua consecução, pois, não obstante todos os discursos que atribuem à educação um caráter messiânico para a solução dos

males produzidos pelo sistema capitalista, o que se percebe, na realidade, é que a formação tem sido realizada à revelia dos conteúdos culturais e científicos que possibilitariam tal emancipação, reproduzindo as formas alienadas de existência dos seres humanos.

Uma formação cujo escopo se direciona a treinamento de mão-de-obra para emprego no mercado de trabalho restringe a possibilidade de elevar o pensamento no intuito do seu esclarecimento (*Aufklärung*), do rompimento com seu “estado de menoridade”, no sentido que Kant atribuía ao termo. E mesmo sabendo que, atualmente, a formação cultural se reduziu a pseudoformação, o resgate de uma cultura que efetive o movimento contrário, que se erija contra a pseudocultura e a pseudoformação, torna-se cada vez mais imprescindível.

Percebemos, desse modo, não somente os limites da educação no cenário do capitalismo e da sociedade de classes, mas seu potencial. Seus limites estão no caráter regressivo dos conteúdos que a pseudocultura visa conformar nos indivíduos, que seguem a própria característica da *bildung* forjada sob os liames da sociedade que instrumentalizou o saber e o conhecimento e reduziu seus conteúdos aos do cálculo pragmático. Dessa forma:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece as coisas na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O seu caráter auspicioso está na própria necessidade de se erigir uma cultura como princípio civilizatório frente à barbárie. Se o desespero dessa luta está em reconhecermos que “a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório”, não podemos capitular frente ao desafio, pois “Mesmo assim é preciso tentar” (ADORNO, 2011, p. 120).

E é nesse sentido que a educação ganha importância como uma ação “dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2011, p. 121), e não apenas como reflexão sobre a prática destituída de significados políticos objetivos. Uma reflexão que não caminha para além de um cotidiano reificado e alienado, que

não procura encontrar saídas aos processos de alienação, mas apenas meios de melhor se adaptar às exigências sociais não é reflexão crítica.

Isto posto, se almejamos uma sociedade democrática, no sentido objetivo e universal do termo, é mister que se desenvolva, além da luta pela socialização dos meios de produção, a socialização de uma cultura no sentido de um “esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO, 2011, p. 123).

Deste modo, cabe a reflexão sobre a atualidade da formação cultural e do esclarecimento como forma de superação da barbárie e construção de uma sociedade civilizada e democrática. Ainda é possível, por referência à cultura e ao conhecimento, uma ação na sociedade no sentido de uma formação cultural que vise a implantação das coisas humanas? Uma formação que se coloque para além da racionalidade tecnológica, da heteronomia e da reprodução do sempre o mesmo? Uma formação no sentido do esclarecimento, aquele que Kant denominava como a capacidade do indivíduo de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, em servir-se de si mesmo sem a direção de outrem? (KANT, 2012).

Se é possível ainda defender, atualmente, a formação do indivíduo, tal defesa se faz mediante a necessidade de que esta formação deva se orientar no sentido da implantação das coisas humanas, para afirmação de uma sociedade democrática, para a constituição do ser emancipado. Para, como diria Adorno (2011, p.119), que Auschwitz não se repita.

Concordamos com ele no sentido de entendermos que a educação não pode se resumir a modelagem de indivíduos – mesmo que entendamos que isso esteja no seu cerne – nem muitos menos que a formação se restrinja à transmissão de conteúdos mortos, mas que esta deva produzir nas pessoas uma “consciência verdadeira” (ADORNO, 2011, p. 141) da realidade alienada em que elas estão inseridas.

Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se me é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2011, p. 141-142).

Mas essa ideia também traz consigo algumas questões de ordem. O ser emancipado requer uma consciência emancipada. Se a consciência não pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX, 1998), resta daí que o próprio processo de vida real em que os homens estão inseridos baliza os limites da emancipação. Sendo a educação um processo que se institui nos liames destas relações, ela também estará subordinada por elas.

Adorno (2011, p. 143) reconhece essa determinação sobre a educação dos indivíduos. Ele afirma que a própria organização do mundo em que vivemos se tornou ideologia e que tal ideologia “exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda educação”, o que resulta, segundo ele, no “obscurecimento da consciência pelo existente”, na regressão do indivíduo e na sua submissão à realidade. Dessa forma, o autor reconhece o peso da adaptação que os processos educacionais visam reproduzir, mas também reconhece, na mesma medida, que a educação não deve apenas ser reprodutora e agir no sentido da adaptação.

Ela deve fortalecer a consciência dos indivíduos para a resistência a todo e qualquer realidade alienante e produtora de heteronomia e isso se faz por meio dos conteúdos da própria cultura e para além destes⁸, como também pela experiência dos indivíduos com a realidade. Tal processo desencadearia a crítica àquilo que autor denomina de “realismo supervalorizado” (ADORNO, 2011, p. 145), marca mais indelével da sociedade em que o imperativo da razão instrumental interditou todo tipo de utopia e transformou os meios em fins em si mesmos.

Essa defesa de Adorno converge com o conceito de crítica imanente, que seria a transcendência do pensamento, da consciência e da crítica, para além da imanência cultural. A crítica imanente seria “a exploração da forma e do sentido da contradição encontrada entre a coisa e o seu próprio conceito”

⁸ Daí Adorno (1998, p. 07) afirmar que “O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura mas deve exclusivamente a ela esse seu mal-estar”.

(SAFATLE, 2009, p. 24), buscando a superação de tal contradição no sentido mesmo daquilo que a coisa poderia vir a ser no sentido de nossa humanização.

Sem essa liberdade, sem o transcender da consciência para além da imanência cultural, a própria crítica imanente não seria concebível: só é capaz de acompanhar a dinâmica própria do objeto aquele que não estiver completamente envolvido por ele (ADORNO, 1998, p. 06).

Deste modo, podemos afirmar que, em Adorno, “o pensamento assume sua principal função [...] que poderia ser identificada como sua grande contribuição ao debate filosófico-educacional: a função de resistência ao *status quo* vigente” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 115). A educação, segundo esta compreensão, deveria estimular um tipo de pensamento que não se entrega fácil ao dado, às experiências mais imediatas e irrefletidas.

Se “Aquele que pensa, opõe resistência”, como afirma Adorno (1995, p. 208), e é, segundo ele, “mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza”; por estas ideias a educação assume, então, não só uma orientação pedagógica, ou seja, o de refinar o pensamento para que o indivíduo possa acessar as formas mais complexas de análise da realidade, como, também, um ato político – a educação deve se orientar para a crítica, para a resistência, para emancipação e contra a barbarização dos homens e da sociedade.

Considerações Finais

Dessa forma, nos afastamos das antinomias que pretendem “deitar fora a criança com a água” (ADORNO, 1951, p. 33), e desfecham sobre a educação e a cultura visões antagônicas que as fazem assumir uma postura messiânica ou a capitular frente o niilismo. Se devemos rejeitar a visão “socialdemocrata”, compartilhada por alguns marxistas, que atribuem ao progresso cultural a “salvação do mortal inimigo que, como ‘antítese’, deve ajudar de forma cega e misteriosa a preparar o desfecho feliz” (ADORNO, 1951, p. 34), também devemos, de outro modo, rejeitar sua negação enquanto possibilidade de superação da barbárie, visto que tal fato mostra a fraqueza da teoria que ficou congelada pela práxis, pela rendição ao “omnipotente processo de produção” (ADORNO, 1951, p. 34).

De fato, se a cultura, na sociedade administrada, identifica-se, cada vez mais, com a mentira, não podemos nos render a essa funesta constatação, pois “Que até agora a cultura tenha fracassado não é uma justificção para fomentar o seu fiasco” (ADORNO, 1951, p. 35). Uma compreensão livre de idealismo, no que tange aos processos educativos em nossa sociedade, deve levar em consideração que: “a educação tende a ‘refletir’ a sociedade que a produz, pois, expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais” (ORSO, 2008, p. 51).

Esse reflexo, porém, não é mecânico, pois no seio da prática social, na qual as relações sociais de produção se estabelecem para a garantia da sobrevivência daqueles que a constroem, os interesses conflitantes das classes que disputam o poder político e econômico, acabam por produzir situações que podem pôr em xeque o caráter reprodutor da educação. Desta forma, “a educação se transforma de acordo com o movimento da sociedade, que ao se transformar e ser transformada, também possibilita uma educação de tipo diferente, adequada à nova realidade” (ORSO, 2008, p. 54-55).

Daí podemos entender o caráter anacrônico da educação, que está sempre referida à estrutura do sistema, base material e objetiva sobre a qual se erige a superestrutura ideológica, mas também sua dinâmica na produção de ideias que busquem romper com essa objetividade. E é justamente a produção de conhecimento, conceitos e valores, que faz com que a educação seja sempre um processo objetivo-subjetivo.

Dizendo de outra maneira, a educação é uma prática cultural que trabalha com conceitos e valores, construindo e utilizando ferramentas simbólicas. Tais conceitos e valores orientam as ações humanas – “referência cognoscitiva” e “referência valorativa” – e servem de subsídios para construção de novos conceitos e valores (SEVERINO, 2006). Fica demarcada, assim, o caráter ético-político de toda prática educativa, que se confronta com a ideia de que possa haver uma escola ou uma educação sem partido.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Primeira Versão. Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, Ano IV, Vol. XIII, Nº 191, maio/Agosto, 2005.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CORTELA, Mário. Sérgio. **Política: para não ser idiota**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2012. (Coleção Papirus Debate).

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

CROCHÍK, José. Leon. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

CROCHÍK, José. Leon. **O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 28, n. 01, p. 15-35, jan./jun., 2003.

GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico. IN: **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Coleção a obra-prima de cada autor. Série Ouro; 1).

KANT, Immanuel. **Resposta à questão: o que é Esclarecimento?** Revista Cognitio, v. 13, n. 1, p. 145154, jan./jun. São Paulo, 2012.

MANACORDA, Mario. Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção obra-prima de cada autor, n. 44).

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ORSO, José. Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. IN: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 49-64.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ou o princípio do direito político**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção obra-prima de cada autor, 46).

SAFATLE, Vladimir. **Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão**. Artefilosofia, Ouro Preto, n. 07, p. 21-30, out., 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERETTI, Celso João; *et al* (orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP, vol. 21, n. 3, set./dez. 2017, p. 653-662.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 289-320.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.