

EDUCAÇÃO COMO REDENÇÃO, REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Andreia Matias Azevedo
deiamatias@ig.com.br¹

RESUMO

Durante os primeiros anos de vida, são os pais, os familiares, os amigos que agem como os mediadores do mundo para as crianças. Posteriormente, é atribuído à escola, ao professor transmitir valores e conhecimentos de modo formal e sistematizado; contudo, as mediações não são idênticas. O educador Cipriano Carlos Luckesi (1994) se deteve em descrever três principais ações educativas: a redentora, a reprodutora e a transformadora. No intuito de melhor compreender as atuais políticas pedagógicas tomadas pelo Estado, pelas instituições de ensino e pelos educadores, o presente estudo vai analisá-las à luz da filosofia e da sociologia. Acredita-se que tais áreas de conhecimento permitirão analisar o ensino com um ato político e social, numa conjuntura onde as pesquisas de âmbito prático se sobrepõem às de ordem analítica. Quanto à relevância do texto, o objetivo é demonstrar que a educação continua ainda segregativa e reprodutora e precisa de professores que ajam como mediadores críticos.

Palavras-chave: professor; ações educativas; mediadores críticos.

1 INTRODUÇÃO

O filósofo Cipriano Luckesi (1994) identificou três tendências filosóficas de interpretação da educação: a tendência redentora, que compreende a educação como uma forma de salvar a sociedade de suas mazelas; a reprodutora, que considera o espaço escolar como um lugar de preparação para a vida em sociedade, um espaço cuja finalidade é reproduzir a sociedade tal como ela está, de modo a perpetuá-la; e a transformadora, que se dá quando o educador/a escola age como uma instância mediadora de modo a entender e viver a sociedade.

No caso da terceira tendência, convém explicitar que a ação pedagógica será no intuito de problematizar os fatos sociais, e não apenas transmiti-los, como se os alunos fossem um depósito. Nessa ação, o educador/o professor leva em conta os sujeitos, o contexto de interação, as ideologias e os fatores político-econômico-sociais e pedagógicos. Esta fala de Dermeval Saviani vem reforçar tal sentido de educação:

Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade

¹ Doutoranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro no Programa de Letras Neolatinas (Francês)

mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais, é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 1980, p. 120)

Nesse trecho, compreende-se que a ação mediadora considera o sujeito, sua realidade, bem como os conteúdos e as habilidades escolares, visto que eles também são parte integrante da sociedade. E é nesse confronto de conhecimento que se acredita construir um novo saber. Para finalizar, Saviani (1980) chama essa ação de pedagógico-histórico-crítica e acrescenta que ela surgiu nas escolas públicas, visando a estabelecer um modo de agir que democratizasse não somente o acesso à educação, mas também ao conhecimento.

Na leitura de Luckesi, a compreensão da educação como redentora não significa apenas o intuito de livrar o ser humano dos desvios sociais, mas também de garantir o bem-estar social, a integração da sociedade e dos indivíduos. No dicionário (1977, p. 784), um dos significados do termo redenção é: “O resgate do gênero humano por Jesus, sob o aspecto da libertação da escravidão do pecado.” Isso remete à religião, à Igreja e à mudança de conduta, de comportamento.

Todavia, Luckesi (1994) destaca que a concepção da educação como redentora não se restringiu à Igreja, a João A. Comênio, escritor da *Didática magna*. Os enciclopedistas da Revolução Francesa (pedagogia tradicional) e os pedagogos do século XIX (pedagogia nova) também “consideram a sociedade como um todo orgânico que deve ser mantido e restaurado através da educação” (LUCKESI, 1994, p. 41).

No século XVII, período da Reforma e da Contrarreforma, da revolução burguesa, tem-se o surgimento da escola moderna, organizada e administrada pelo Estado, cujo objetivo será de formar cidadãos, técnicos, intelectuais. Em face dessa racionalização escolar, a formação religiosa vai perdendo de modo gradativo seu sentido. Segundo Franco Cambi (1999), a instituição escolar e o poder público começam a assumir, nesse cenário, a formação do homem civil, fixando-lhes regras de falar, de vestir, de comer, de se comportar etc. No século XVIII, a escola se caracteriza, em particular, por ser laica, racional, científica e por rediscutir a liberdade individual com base nos princípios dos ideais iluministas.

Por outro lado, o iluminista Immanuel Kant (1724-1804) tinha a educação como um instrumento que possibilitaria à natureza humana se tornar melhor e, conseqüentemente, alcançar a felicidade da humanidade. Apesar de ser racionalista, sua concepção pedagógica estava assentada na redenção, pois confiava à educação a construção de uma sociedade mais

harmoniosa. Carvalho (2004) afirma que Kant via o homem como um ser dotado de potencialidades, e a educação, como o meio de aperfeiçoá-las, de polir as imperfeições humanas.

As ideologias da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — e os interesses burgueses e políticos na fase jacobina e, posteriormente, na fase napoleônica culminaram no advento de uma escola contemporânea estatal e centralizada. Contudo, a democratização do ensino básico, uma das bandeiras dos liberais revolucionários, só se concretizou após a Revolução Industrial.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a função da escola é revista, advindo uma formação com a finalidade de ajustar o cidadão às novas necessidades do trabalho e da sociedade. Com efeito, há o aparecimento da pedagogia liberal renovada tecnicista, baseada nas teorias psicológicas comportamentalistas e biológicas, cujo foco é oferecer uma educação diferenciada, voltada para as aptidões individuais.

Nasce, portanto, a tendência reprodutora, que interpretará a educação como parte integrante da sociedade. Ou seja, a escola passa a existir para servir à sociedade, a suas necessidades. É essencial esclarecer que a tendência reprodutora não representa uma proposta pedagógica, como as anteriores, mas demonstra como a educação atua na modernidade (LUCKESI, 1994, p. 42).

Com o interesse de compreender o modo como a educação se processa na modernidade, o presente estudo, nas próximas páginas, vai se dedicar em especial à tendência reprodutora. Inicialmente, será feita uma contextualização histórica e, em seguida, um estudo das teorias, de Emile Durkheim, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Passeron, Karl Marx, Max Weber e de István Mészáros.

Com base nas tendências filosófico-políticas de Cipriano Luckesi (1994), no primeiro grupo de teóricos está Emile Durkheim, que enxerga a educação como uma instância com poder de melhor tornar a vida da sociedade, do homem, da humanidade. Isso revela uma visão redentora da educação.

O segundo grupo, composto por Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Passeron, vai demonstrá-la como uma instância da classe dominante, uma ação reprodutora e, por conseguinte, se põe a expor as incongruências das escolas, das instituições educacionais e universitárias.

Karl Marx, Max Weber e István Mészáros podem ser enquadrados ao terceiro grupo de teóricos, na medida em que não refutam o papel ativo da educação na sociedade, reconhecem seus condicionantes histórico-sociais e buscam brechas dentro da realidade social

para que o indivíduo seja mais consciente de sua existência e das medidas econômico-político-sociais tomadas no contexto social.

2 REDENÇÃO

2.1 EMILE DURKHEIM COMO AGENTE DA COESÃO SOCIAL

Em meados do século XIX, ancorado nos aportes da filosofia positivista de Auguste Comte, o sociólogo estruturalista Emile Durkheim (2007) foi quem se debruçou na análise, em específico, do papel da educação na coesão social e na demonstração da semelhança do sistema educacional com o da sociedade. Para Durkheim, a educação era fundamental, pois ela atuava na socialização do sujeito.

No que diz respeito à sociedade moderna, Durkheim verificou a presença de grupos diferentes exercendo papéis sociais diferentes, mas vivendo de forma harmônica. Em uma tribo de índios, em que todos desempenham a mesma função, o autor também observou certa solidariedade entre os sujeitos; entretanto, destacou que esta tinha dinâmicas diferentes.

No caso da escola, deparou-se com o mesmo fenômeno social: a presença de uma estrutura fixa, comum a todas, porém, apresentando algumas variáveis em função do ideal de homem que se pretende formar. Em ambos os espaços, constatou a existência de uma consciência coletiva, de uma coesão social, apesar da diversidade de crenças e de valores presente nas grandes cidades modernas.

Durkheim aponta, ainda, como elementos de semelhança entre a sociedade e a escola, as crenças, as práticas morais, as tradições nacionais e outros valores que são transmitidos em ambos os ambientes com o objetivo de construir nos indivíduos o sentimento de pertencer ao grupo, a uma coletividade. Na escola, a particularidade do ato de educar está em propiciar para a sociedade uma instrução sistematizada com o propósito de preparar as crianças, os indivíduos para a vida.

Na perspectiva durkheimiana, a sociedade é quem faz o homem. Os pais, os familiares transmitem valores, crenças, costumes, regras às crianças para que elas possam viver com outros indivíduos e construir sua identidade. No entanto, ele não relativiza que é por meio do homem, de sua capacidade representativa que existe a sociedade.

No combate aos filósofos e pedagogos que concebiam a educação como um constructo individual e se opunham à teoria da educação como algo social Durkheim

retrucava as críticas sob a alegação de que suas asserções haviam sido feitas com base em observações, fatos. Como modelo de ensino, Durkheim defendia um ensino público e laico. Como Marx, também tinha subjacente a suas teorias a ideia de que a educação, no contexto capitalista, agia na reprodução da organização social. No entanto, Marx sonhava com uma ação pedagógica transformadora.

3 REPRODUTORA

3.1 LOUIS ALTHUSSER E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO

Adverso ao sistema capitalista, Louis Althusser se engajou em apresentar o modo como a ideologia burguesa se fortaleceu na sociedade para manter o poder do Estado burguês. Concernente ao papel da educação, o autor expressa certo pessimismo, pois não enxerga a instituição escolar como um instrumento de transformação social, mas como um espaço reprodutor, difusor das ideologias da classe dominante.

Em *Aparelhos ideológicos de Estado* (1985), Althusser defende que as ideologias da classe dominante estão disseminadas tanto na superestrutura quanto na infraestrutura social. Vale destacar que, no pensamento marxista, a superestrutura comportava o jurídico-político (o direito e o Estado) e o ideológico (as diferentes ideologias: religiosa, moral, jurídica etc.), e a infraestrutura era a “unidade” das forças produtivas com as relações de produção. Nesse nível, as ideologias dominadoras eram apenas impostas.

Para explicar a alienação, a dominação do indivíduo pelo sistema de produção capitalista, Althusser traz o conceito de mecanismo de sujeição, que se instaura quando “o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto” (1985, p. 8), a partir de um falso pensamento, de uma crença que lhe foi incutida na prática social, a saber, a ideia disseminada, introjetada na sociedade e reforçada na escola de que a qualificação assegura a empregabilidade do indivíduo.

Almejando entender o funcionamento da ideologia na sociedade, Althusser faz a distinção entre o aparelho repressor do Estado (ARE) e o aparelho ideológico do Estado (AIE). O primeiro compreende o governo, a administração, as Forças Armadas, a polícia, os tribunais, as prisões, impondo a violência física (in)direta e (i)legal. O último constitui: o aparelho escolar, o aparelho familiar, o aparelho religioso, o aparelho político etc. Em suma, as diferentes instituições, organizações que fazem parte do sistema.

Deve-se mencionar como distinção desses dois aparelhos ainda o fato de que a Igreja, a escola, os partidos funcionam valendo-se de modo predominante da ideologia. A polícia e a Justiça se utilizam, em particular, da força física ou da força legal. A articulação entre o ARE e o AIE, apoiados nas ideologias da classe dominante, corrobora a reprodução das relações de produção. No caso do sistema escolar, o ARE determina as leis, as diretrizes educacionais, e a escola, com a legitimação dos pais, da sociedade, as aplica.

Althusser concebe a escola como o AIE dominante no sistema capitalista. Menciona que o principal AIE, anteriormente, era a Igreja, atuando nas funções religiosas, educacionais, culturais e até editoriais. Com a ascensão da burguesia e o declínio da aristocracia, o aparelho ideológico escolar se sobrepõe ao da Igreja. Um poder de dominação que se faz de forma sutil e com o consentimento da sociedade, que não vê seu poder nocivo (ALTHUSSER, 2008, p. 168).

Porém, Althusser reconhece que, diferentemente do ARE, formado pela classe dominante, o AIE, constituído de sujeitos de diversas classes sociais, pode servir como lugar de luta de classes dos que perderam o poder, bem como dos que não se submetem à exploração do sistema vigente. Em suma, as ideologias do Estado, embora sejam as predominantes, não são as únicas; há sempre relações de força.

Outro exemplo são os partidos políticos com ideologias diversas da do Estado, mas que pertencem ao AIE. O Estado lhes dá direitos legais para que possam atuar. Em compensação, eles devem seguir as regras do sistema. No caso da instituição escolar, Althusser menciona a ação heroica de alguns professores que vão de encontro às ideologias do sistema vigente. Contudo, assinala que a maioria desses profissionais age como um simples reprodutor da ideologia dominante: empenha-se em seguir as recentes orientações, os métodos tidos como novos e não reflete sobre sua sujeição ao sistema vigente.

Quanto à contribuição da teoria althusseriana, ela serve para mostrar que a escola é um espaço político e nada neutro. Tanto ao se silenciar quanto ao se pronunciar, sua função preside, em geral, em inculcar suas ideologias. Todavia, Althusser parece desconsiderar que a manutenção do poder do Estado demanda certo equilíbrio em suas decisões e negociações para que suas ideologias não sejam postas em xeque por outras ideologias, mesmo em espaço no qual haja pouca consciência política.

3.2 PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON CONTRA O CARATER SEGREGATIVO DA ESCOLA

As pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo Pierre Bourdieu e por Jean-Claude Passeron (2011) nos anos 1960 foram fundamentais para retratar o aspecto segregativo da educação e colocar em xeque o discurso da entidade escolar como lugar de reparação das desigualdades sociais, de construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e emancipadora. Para esses autores, a escola faz exatamente o oposto, pois privilegia a cultura das elites e ao mesmo tempo renega, negligencia e tenta apagar a cultura das classes desfavorecidas.

Em *Les héritiers* (1964), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron comprovam que a escola reproduz desigualdades sociais no contexto educativo, pautados por estudos estatísticos realizados nos anos 1961 e 1962 na França. Como procedimento metodológico, os autores levaram em conta a instrução e a profissão dos pais. Quanto ao resultado, verificaram que apenas 6% dos filhos de operários conseguiram chegar ao ensino superior.

Na tentativa de provar o papel segregativo da escola, um dos principais conceitos criados por Bourdieu (1979) foi o de capital cultural, que consistiu em relacionar o domínio ou a ausência de conhecimentos julgados como relevantes pelo Estado com o sucesso ou o fracasso escolar da criança. Quanto ao procedimento metodológico adotado, o autor se engajou em definir três tipos de capital cultural: o incorporado, que é assimilado no ambiente familiar e transmitido quase de forma imperceptível; o objetivado, que está materializado na aquisição de livros, quadros, obras de arte, viagens; e o institucionalizado, que diz respeito aos diplomas, aos certificados expedidos pelas instituições de ensino.

Sobre os estudos bourdieusianos em particular, é primordial abordar o conceito de violência simbólica, uma forma de agressão que não se instaura pela força física, mas pela imposição de práticas e de ideologias de um grupo de maior poder político-econômico-social a outros de menor prestígio, sem explicações lógicas pertinentes e de forma dissimulada. Em outras palavras, esse tipo de violência se caracteriza por seu caráter de dominação subjetiva, haja vista que é tida como legítima tanto para o dominador quanto para o dominado por meio, em geral, de um “*habitus* social”, ou seja, de uma prática cultural e social que se constrói culturalmente por meio da transmissão de costumes e crenças mediados, em geral, por pais, familiares, amigos de determinada comunidade.

Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2011), os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron discutem sobre o sistema de ensino francês e sua função na sociedade no final da década de 1960, descrevendo os mecanismos de

violência simbólica praticados pela instituição escolar, pelos professores e muitas vezes por outros agentes da educação. Segundo os autores, tal violência se constitui, em geral, por meio de práticas pedagógicas que são impostas, inculcadas de forma arbitrária, como o estabelecimento do francês parisiense como o mais *legítimo*, sendo os outros dialetos abordados como se fossem um “desvio” da norma.

Com relação às críticas aos estudos bourdieusianos, o primeiro item observado foi sua tentativa de reduzir todos os espaços escolares a uma forma semelhante. Ainda que sejam poucas as instituições de ensino que promovam uma educação democrática, emancipadora, não se pode negligenciar suas contribuições para a transformação do indivíduo e da sociedade.

No universo bourdieusiano o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) e o capital social (relações sociais que podem ser convertidas em “capital”) parecem limitar o deslocamento, a mobilidade do sujeito no campo social. Nessa perspectiva, o papel atribuído ao sujeito é de atuar apenas como uma marionete do Estado, do capital.

4 TRANSFORMADORA

4.1 KARL MARX E ENGELS NA DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Contra o sistema capitalista, surgiram pensadores, como o sociólogo Karl Marx e Friedrich Engels, que condenavam a desigualdade social, a alienação do homem à máquina, o trabalho infantil. Seus estudos teóricos sobre o sistema capitalista e sua participação ativa nas lutas dos proletários contra a burguesia trouxeram o espectro do comunismo, que mexeu com toda a Europa.

Embora a educação não seja sua temática dominante, Karl Marx não somente denunciou a ação reprodutora da educação de seu tempo. Ele trouxe, também, propostas para um sistema de ensino mais democrático e emancipador. No Manifesto do Partido Comunista (2011), a “educação pública e gratuita de todas as crianças” faz parte de suas reivindicações sociais.

Entendendo a ação pedagógica como transformadora, Marx e Engels (2009) pleiteavam que os proletariados tivessem uma educação politécnica, que fosse capaz de

desenvolver o intelecto, o físico e lhes permitisse mais oportunidades no mercado de trabalho. Em contrapartida, condenava as instruções tecnicistas, que restringiam o sujeito à realização de um trabalho repetitivo, alienador. Não queriam o retorno da educação pré-capitalista, mas ensejavam que, com a mudança da organização social – o fim das classes sociais –, pudesse advir uma nova forma de educação.

É oportuno frisar que as críticas feitas à escola não desconsideraram sua importância para a sociedade e para a formação dos jovens; entretanto, revelam o desejo de se ter uma educação, de fato, democrática. Sobre as considerações de Marx e de Engels concernentes ao sistema educativo, elas não apenas foram essenciais para o surgimento de novas pesquisas no âmbito da educação, mas também contribuíram para pensar o papel da educação na sociedade, além de no contexto escolar.

4.2 MAX WEBER: O EQUILÍBRIO ENTRE DIMENSÃO DIONISÍACA E APOLÍNEA

De encontro às teorias durkhemianas emergiram os estudos de Max Weber, que, apoiados na fenomenologia nietzschiana, empreendem uma análise dos aspectos sociais com base em uma metodologia de caráter hermenêutico. Como objeto investigativo, ele se deteve em interpretar as ações sociais do indivíduo nas igrejas, escolas, universidades, entre outros espaços sociais, na tentativa de compreender melhor a sociedade de seu tempo. Além disso, criticava as análises universalistas da realidade, que pretendiam dominar o mundo, conhecê-lo de forma absoluta, sem levar em conta as experiências individuais de cada um ao significar as coisas (CARVALHO, 2004).

Segundo Weber, as estruturas sociais se formavam em função dos sentidos que os indivíduos atribuem a seu comportamento social em relação ao outro. Isso significa que ele não concordava com a concepção durkheimiana de que a ordem social regulava os indivíduos e, por conseguinte, a estrutura social.

No universo weberiano, a estrutura social não parece se sedimentar de maneira tão tranquila. No curso da história, conquanto muitos sujeitos se submetam passivamente a ações dominadoras, ele sublinha que existiram também os que se revoltaram contra o sistema de sua época e criaram situações inovadoras. Na lógica weberiana, mesmo quando os indivíduos se submetem às regras sociais, eles os fazem porque têm certos interesses.

No intuito de analisar as ações sociais do sujeito/agente, Weber se restringiu a elaborar quatro tipologias de ação social: a racional, centrada na finalidade; a racional, centrada no valor, na ética; a afetiva, centrada na emoção; e a tradicional, centrada no costume. O que correspondia, para o autor, a três tipos de dominação: a racional, objetivando transmitir conhecimentos especializados, treiná-los para atividades úteis; a tradicional, cujo interesse está em transmitir valores, condutas de vida, ou seja, é uma dominação de caráter humanístico; e a carismática, despertando as qualidades heroicas ou dons mágicos. Neste último, ele verificou certa instabilidade, na medida em que nada explica a devoção afetiva do dominado ao dominador (WEBER, 1991).

No sistema capitalista, Weber identificou que a dominação racional é a mais atuante na sociedade moderna. Acrescido a essa racionalização, o autor observou o fenômeno da “burocratização”, que se constitui na atribuição de deveres para cada indivíduo de acordo com suas qualificações e aptidões (CARVALHO, 2004).

Weber percebeu que essa burocratização se estendia igualmente ao campo da pesquisa científica. O controle da pesquisa é detido por um chefe, enquanto os pesquisadores e docentes ficam separados de seus “meios de produção”. Em síntese, um processo similar ao das empresas capitalistas, nas quais os operários não têm acesso ao produto produzido.

No âmbito escolar, observou que as diretrizes da educação moderna estão voltadas para a formação de sujeitos racionais, capazes de traçar planos, metas e estratégias. Destacou também uma organização escolar com perfil burocrático: alunos sentados enfileirados, silenciosos, uniformizados, obedientes, obrigados a apreender os conhecimentos que uma pessoa lhes transmite.

Nesse contexto, a estratificação dos sujeitos não se dá pela linhagem, mas pelos diplomas, certificados acadêmicos. Assim, a escola age na manutenção da burocratização duplamente, pois inculca na criança esse tipo de dominação racional e também forma sujeitos especializados para o mercado de trabalho. De acordo com Weber (CARVALHO, 2004), isso ajudava na consolidação do sistema capitalista.

No que reportamos à análise weberiana para a educação, identifica-se que a ordem social não tem, nessa perspectiva, o total poder sobre o indivíduo. Os efeitos dos ensinamentos morais sobre uma criança podem gerar ações previsíveis, mas também é possível que ela refute, questione e lute contra tais princípios. Para alguns, tais ações talvez sejam vistas como uma ameaça à ordem social; porém, outros as enxergam como um modo de ruptura da dominação. No entanto, é incontestável que a super-racionalização e a

burocratização ao longo do tempo em vários seguimentos da sociedade tornam cada vez mais difíceis as ações inovadoras, transformadoras e emancipadoras.

Na superação do racionalismo burocrático, Weber reclama aos educadores, aos professores uma educação que articule o espírito carismático (irracional/dionisíaco) ao burocrático (racional/apolíneo) em suas práxis, a fim de que o sujeito não perca sua força criadora. No que tange à questão do racional, Weber (CARVALHO, 2004), fundamentado nas teorias nietzschianas, chama a atenção ainda para a impotência da ciência ao tratar da realidade em sua totalidade.

4.3 ISTVÁN MÉSZÁROS E UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Nascido em Budapeste, em 1930, proveniente de família modesta, István Mészáros trabalhou como operário ao lado da mãe. Após a Segunda Guerra Mundial, retornou aos estudos e trabalhou como assistente de Georg Lukács, um dos maiores pensadores marxistas, no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste. Com a invasão das tropas soviéticas na Hungria, exilou-se na Itália e, em seguida, lecionou nas universidades de St. Andrews (Escócia), York (Canadá) e Sussex (Inglaterra). É pertinente mencionar que foi defensor da escola pública como espaço de libertação das estruturas reprodutoras da sociedade mercantil. Em território brasileiro, não apenas nos centros acadêmicos, mas também dentro de movimentos sociais, suas ideias estão sendo cada vez mais difundidas.

Ao se apropriar no início da sua obra da epígrafe de Paracelso (1951, p.181 APUD MÉSZÁROS, 2008, p.22) “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa 10 horas sem nada aprender”, Mészáros chama a atenção para o fato de que o ato de aprender constitui uma ação inerente à existência humana. Isso demonstra igualmente que o homem interage com o mundo, com as coisas, com as pessoas e, portanto, não tem comportamento passivo.

Salienta, ainda, que, mesmo nos centros de ensino mais autoritários, as crianças e os jovens desfrutam de espaços que lhes favorecem o pensamento intelectual, o aprendizado, dentro ou fora da escola. É oportuno enfatizar que o autor trata do aspecto educativo em sentido global, ressaltando em suas análises a importância do ato educativo informal na vida do ser humano.

Contudo, com relação à educação moderna, Mészáros não deixa de lhe fazer severas críticas, pois a enxerga como uma forte aliada do sistema capitalista, propondo um

aprendizado, em geral, de caráter segregador e alienador. Seu principal objetivo é oferecer uma formação aos sujeitos que garanta o vital funcionamento do capitalismo. Na intenção de preservar a paz, são internalizadas em todas as instâncias sociais suas ideologias burguesas, fazendo com que os sujeitos acreditem que, com seu trabalho, poderão usufruir das riquezas do capitalismo.

Sendo assim, considera essencial que a escola e os professores ataquem a internalização das ideologias capitalistas por meio de um aprendizado crítico que exponha, de modo complexo, as contradições do sistema econômico vigente. Mészáros reconhece que o paradigma de uma educação além do capital pede uma ação de “contrainternalização” do sujeito, ou seja, de luta e de rebeldia contra a mediação das ideologias dominantes e alienantes que se instalam em nossa mente.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na tentativa de compreender as ações educativas da escola moderna, este estudo se centrou, em particular, em observar a educação de um prisma social e colocou à margem, nesse momento, o espaço escolar, os fatores de ordem prática. Em face de tal objetivo, foi feito um panorama do papel da escola no curso da história, com base em intelectuais, sociólogos, como Marx, Durkheim, Weber, Althusser, Bourdieu, Passeron e István Mészáros. Convém dizer que as conclusões finais de tais estudiosos podem causar certo desânimo no professor, mas também podem promover uma compreensão mais crítica, mais consciente de seu exercício de educador e, por sua vez, despertar a busca de práxis mais emancipadoras e menos redentoras e reprodutoras.

Quase todos os estudiosos supracitados compartilham da ideia de que a atual educação é seletiva, reprodutora, dominadora e deve mudar. Alguns demonstram uma veemente descrença na transformação das ações da escola, pois a enxergam como uma infraestrutura do Estado, da classe dominante e não vislumbram ações políticas, sociais e educacionais significativas capazes de mexer com tal estrutura. Outros reconhecem o controle, a dominação simbólica do sistema capitalista sobre os indivíduos em diversas esferas; porém, visualizam também ideologias divergentes; sujeitos que não se deixam sujeitar. Estes parecem levar em conta o indivíduo, com suas indagações, insatisfações e com o seu desejo ontológico de mudança.

Contra as ações alienantes, observou-se igualmente que István Mészáros vê o professor como um possível forte alienado de uma educação além dos interesses capitalistas. Todavia, o autor salienta que uma atuação pedagógica emancipadora exige mediadores, intelectuais que sejam capazes de interpretar o contexto político-econômico-social-cultural no qual estão inseridos em suas diversas perspectivas, buscando revelar os fatos, os fenômenos sociais de modo crítico, complexo e historicizado.

EDUCATION COMME REDEMPTION, REPRODUCTION ET TRANSFORMATION

RÉSUMÉ

Pendant les premières années de vie, sont les parents, les proches, les amis qui agissent en tant que médiateurs du monde aux enfants. Par suite, l'école, l'enseignant sont chargés de transmettre de valeurs et de connaissances d'une manière formelle et systématique. Cependant, les médiations ne sont pas identiques, il y a en général trois genres d'actions éducatives : la rédemptrice, qui conçoit l'école, l'établissement d'enseignement, le professeur, le maître comme sauveurs du barbarisme humain, social ; la reproductrice, visant une formation en fonction des besoins du marché, de la société ; et la formatrice, dont l'objectif est agir contre l'aliénation, l'internalisation des idéologies dogmatiques. Afin de mieux comprendre les actuelles politiques pédagogiques et idéologiques prises par l'Etat, les établissements d'enseignement et les éducateurs, cette étude va les examiner à la lumière de la philosophie et de la sociologie. On croit que ces domaines de connaissances permettront d'analyser l'éducation comme un acte politique, dans un environnement où la portée pratique de la recherche se superpose sur l'ordre analytique. Quant à la pertinence du texte, l'objectif est de démontrer que l'éducation est encore ségrégationniste et reproductrice et ont besoin d'enseignants qui agissent en tant que médiateurs critiques.

Mots-clés: professeurs; actions pédagogiques; médiateurs critiques.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Introdução. In: ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ÁVILA, J. **A crítica da escola capitalista em debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOURDIEU, P. **Les trois états du capital culturel**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, n. 30, nov. 1979.

_____; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp/FEU, 1999.

CALVET, L.-J. **As políticas lingüísticas**. Tradução Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, A. **Educação e liberdade em Max Weber**. Ijuí: Unijuí, 2004.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução de Nuno Garcia Lopes. 70. ed. Portugal: Edições 70, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

MARX, K. **On general education**. 1869. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/archive/marx/iwma/documents/1869/education-speech.htm>>.
Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982. 6 Vols., 1982.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PILETTI, C. **Filosofia da educação**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005.

REIS, M. F. **A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar**. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/169/3/01d09t03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da educação**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Ed.Assoc., 1980.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Ed. Assoc., 1980.

SELL, C. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. 2. ed. Itajaí: Ed. da Univali, 2002.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. v. 2.

Recebido em 28 de julho de 2014. Aprovado em 11 de novembro de 2014.