

Carlos R. Jamil Cury

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO



 CORTEZ
EDITORA

CE 11

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO

BIBLIOTECA SETORIAL
CENTRO CIÊNCIAS EDUCAÇÃO
CCE - UFEC



Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

C988e

Cury, Carlos Roberto Jamil, 1945-

Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo / Carlos Roberto Jamil Cury. — 6. ed. — São Paulo : Cortez, 1995.

Originalmente apresentada como tese de doutorado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

Bibliografia.

ISBN 85-249-0025-3

1. Educação – Filosofia 2. Educação – Finalidades e objetivos 3. Sociologia educacional I. Título.

CDD-370.1
-370.11
-370.193

85-0874

Índices para catálogo sistemático:

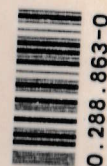
1. Educação : Filosofia 370.1
2. Educação : Finalidades e objetivos 370.11
3. Educação : Teorias 370.1
4. Sociologia educacional 370.193

Carlos R. Jamil Cury

BIBLIOTECA SETORIAL
CENTRO CIÊNCIAS EDUCAÇÃO
CED - UFSC

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO

6ª edição



0.288.863-0

UFSC-BU

 CORTEZ
EDITORA

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO:
elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo
Carlos Roberto Jamil Cury

Revisão: Suely Bastos

AQUISIÇÃO POR COMPRA
ADQUIRIDO DE Daniel

22 JUN. 1998

PREÇO 7,50
REGISTRO 0.288.863-0
DATA DO REGISTRO 18-08-98

BU/DPT
0.288.863-0

SC000260631

37.01
C982

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa do autor e do editor.

© 1983 by Carlos Roberto Jamil Cury

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 387 - Tel.: (011) 864-0111
05009-000 - São Paulo - SP

Impresso no Brasil - fevereiro de 1995

BIBLIOTECA SETORIAL
CENTRO CIÊNCIAS EDUCAÇÃO
CIB - UFSC

SUMÁRIO

SITUANDO	7
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
As categorias	21
1. Essência e fenômeno	23
2. Representação e conceituação	24
3. As categorias	26
3.1. Contradição	30
3.2. Totalidade	34
3.3. Reprodução	38
3.4. Mediação	43
3.5. Hegemonia	45
CAPÍTULO II	
Educação e categorias	53
1. Educação e hegemonia	54
2. Educação e reprodução	59
3. Educação e mediação	63
4. Educação e totalidade	67
5. Educação e contradição	70
CAPÍTULO III	
Componentes básicos do fenômeno educativo	87
1. Ideias pedagógicas	89
1. Instituições pedagógicas	94
Material pedagógico	106
4. Agentes pedagógicos	112
5. Ritual pedagógico	118
CONCLUSÃO	121
BIBLIOGRAFIA	131

SITUANDO...

Este trabalho foi elaborado com a finalidade de preencher requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor junto à Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Sua defesa se deu em outubro de 1979. Portanto, trata-se de um trabalho muito particularmente datado. Representa um momento em que se pretendia superar criticamente as teorias da reprodução.

O grupo, junto ao qual estudei, entendia que se tais teorias, de um lado, evidenciavam determinados mecanismos de manutenção da ordem estabelecida, por outro lado, quase não deixavam espaço para uma superação destes mecanismos. Seria a reprodução uma categoria tão terminal assim?

A perspectiva de uma ação transformadora dentro da educação não poderia ficar apenas com a reprodução. Com a recuperação da contradição se poderia rever o sentido da ação educacional, ela mesma contraditória. Custava-nos aceitar que a educação tivesse apenas uma dimensão que satisfizesse a reprodução das relações sociais, já que tais relações são contraditórias.

Naquele momento, tais reflexões representavam para nós uma tentativa de avanço. Entretanto, o avanço da sociedade civil, o espaço de resistência conquistado e as próprias rachaduras no bloco de poder possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, e a absorção de educadores junto à administração pública da educação.

Vieram os encontros, as conferências, os simpósios sobre educação, de dimensões locais e nacionais. E sobretudo avançou a prática social.

Este conjunto de determinações possibilitou que se avançasse não só teórica como praticamente no terreno da educação. Vários temas nascidos de um confronto teórico se viram problematizados pela ação político-pedagógica. E novos enfoques surgiram, novas pesquisas se fizeram e outras críticas estão nascendo.

Felizmente, assiste-se a um verdadeiro fervilhar de pensamento em que a ação prática e as teorias críticas se fecundam e se redefinem mutuamente.

O momento em que este trabalho se realizou, com suas referências, citações e seu próprio conteúdo possibilita ao leitor estabelecer um parâmetro de quanto o avanço social inovou e superou no âmbito da educação.

Do ponto de vista do texto ora publicado, procurou-se mantê-lo quase que idêntico ao da tese. Algumas atualizações de datas na bibliografia, alguns cortes se fizeram necessários ao caráter de livro.

De qualquer modo, sua finalidade teórico-metodológica dentro da perspectiva dialética da educação continua direcionada a uma pedagogia, ao mesmo tempo crítica e democrática, em função dos que atuam no espaço educacional.

Carlos Roberto Jamil Cury

INTRODUÇÃO

Este ensaio se propõe a estabelecer algumas categorias capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior. A princípio cogitei de entrelaçá-las de modo a aprofundar a relação teoria-história, tal como me foi sugerido quando da dissertação de Mestrado (Cury, 1984). Entretanto, a tentativa de desenvolver essas categorias no conjunto de atividades exercidas no âmbito do magistério me revelou a necessidade de estudá-las especificamente. O estudo, deslocado para o momento teórico, tornou-se problemático.

No exercício do magistério, especialmente nas aulas de Filosofia da Educação do Programa de Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e também nos cursos do Mestrado em Educação como discente e docente, percebi a necessidade de explicitar determinados conceitos, cujo esclarecimento viesse a ser um instrumento de compreensão do fenômeno educativo. Essa necessidade nasceu tanto de minha preocupação em tornar mais clara a análise quanto da dos discentes em entrar em contato com uma perspectiva mais teórica. Alunos e colegas de várias áreas das ciências humanas e das ciências exatas (nos cursos de licenciatura) alertaram-me para uma tarefa nesse sentido. A forma como se conduziu o curso de doutoramento fez com que isso se tornasse para mim uma necessidade objetiva e de caráter didático. Urgia uma resposta à problemática e vi na tese de doutorado o momento dessa resposta.

O modo como o trabalho foi construído, de certa forma, acompanhou o crescimento dessa necessidade. A princípio algumas idéias, posteriormente uma tentativa de elaboração mais pensada, ainda que incipiente (Cury, 1979) e assim sucessivamente, como que num diálogo crítico entre a expressão coerente do objeto de estudo e um meio adequado de realizá-la. O raciocínio cresceu por dentro, para o que muito contribuíram as observações feitas por alunos, colegas de curso, professores, estudos pessoais e orientação. Após várias tentativas, cheguei a uma formulação que julgo satisfatória para as finalidades didático-instrumentais a que esse trabalho se propõe. Mas, de modo algum penso ser essa uma redação permanente ou definitiva. Ao contrário, trata-se

de um trabalho aberto, não só às sugestões possíveis, mas também à sua provisoriidade no tempo e no espaço.

Assim, apesar de ter partido da quase-obrigatoriedade de um entrelaçamento da teoria com um momento histórico definido da educação brasileira, julguei oportuno, por outro lado, o preenchimento da necessidade didática acima referida como resposta a uma carência que, sem dúvida, tem alguma coisa a ver com o momento histórico que vivemos. A preocupação inicial de continuidade da *dissertação de Mestrado* se deslocou para o momento teórico da educação. Em outros termos, isto quer dizer que se optou por uma ênfase maior no momento propriamente teórico-filosófico do que no histórico-político. Não que esse último fosse *separado* do momento anterior. Pelo contrário, a *política*, como sugere Gramsci, *não é senão uma filosofia em ação* (Gramsci, 1978: 44 e 212). O que significa uma *unidade entre ambas*, ou seja, uma unidade entre teoria e prática. E essa unidade se identifica não só na mútua complementaridade de ambos os momentos, mas também na teleologia que os informa. O que há é uma *distinção* (e não divisão) entre ambos, e tal distinção, quando olhada do ponto de vista da filosofia, se preocupa com o grau de abrangência com que as categorias de uma determinada teoria apreendem o real na sua concretude. (E, nesse ensaio, o momento filosófico quer revelar o grau mais abrangente de certas categorias da filosofia da práxis para o dimensionamento do fenômeno educativo.)

Mais do que um exercício especulativo, *este estudo não tem razão em si mesmo, mas como um instrumento possível de análise de conjuntura*. O fato de se apoiar numa linha gramsciana quer dizer apenas que o pensamento desse autor contribui mais positivamente ao objetivo do trabalho, que não se limita a ela, se pode vir a ser reforçada por uma pluralidade de autores que, dentro de um horizonte comum, colaborem nessa proposição. O que se quer revelar é que a contribuição de Gramsci, coadjuvada por outros autores, permite uma leitura, quicá menos erudita, porém mais aproximada da realidade. As conceituações da filosofia da práxis valorizam determinadas categorias que não são valorizadas em outras conceituações e, por seu maior grau de abrangência, permitem uma leitura mais compreensiva do real.

Embora correndo o risco de uma visualização a-histórica, o fenômeno educativo foi considerado na lógica fundamental do capitalismo, e naquilo que lhe é determinante onde quer que ele exista: *suas relações sociais contraditórias* no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes, latente ou manifesta.

1. PRIMEIRO PROBLEMA — A CAMINHO DE UMA POSTURA DIALÉTICA

Inicialmente entendemos já ser possível a superação das categorias que pretendem dar conta do fenômeno educativo ficando apenas em seus elementos aparentes ou propondo a educação como um universo separado do mundo das relações sociais, ou mesmo vendo-a como um mero epifenômeno das estruturas de base.

A teoria determinista propunha a educação como mera adaptação do indivíduo às exigências e objetivos de uma situação dada, contra os quais ele não poderia se opor. As normas previamente dadas e determinadas deveriam ser assumidas pelo indivíduo. Exemplos dessa teoria são as correntes americanas surgidas no decurso dos regimes nazi-fascistas do século XX, as correntes americanas do perenalismo e as dos seguidores de Durkheim. O perenalismo acaba por afirmar a permanência sobre a mudança. A permanência seria mais concreta que a transformação, pois a natureza do homem é constante. Assim, também a educação deve ser constante. Nessa medida, enquanto os homens são basicamente os mesmos em toda a parte, a educação deve ser a mesma para todos, preocupada com as permanências *espirituais e físicas* do mundo.¹ Os seguidores de Durkheim indicam que o social é heterogêneo e que a função da educação é garantir essa heterogeneidade, ajustando o indivíduo à ordem social, mediante uma homogeneidade ideológica.²

(Nessas correntes, o papel reservado ao homem concreto, ator e autor de uma estrutura social, é o de se enquadrar aos ditames dominantes desta, já que em momento algum se questiona a totalidade da estrutura social. Assim, a educação não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social vigente, pela transmissão de um saber definido pelo poder político estabelecido.)

Por outro lado, a teoria individualista, baseada na liberdade e nos direitos do indivíduo, propunha a educação como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das forças individuais, ajudando o homem a se realizar a si mesmo, sem que os objetivos da ordem social fossem, na sua essência, postos em dúvida. Caberia à educação, mediante o pleno desen-

1. Para uma exposição mais detalhada dos princípios do perenalismo cf. KNELLER, G. F. (1966: 141-148). Contudo é bom observar que o estudo das condições históricas e sociais não está presente nas análises desse autor, de modo a evidenciar o processo de surgimento dessas teorias.

2. Para uma visão mais direta desse pensador francês, cf. FORACCHI, M. e PEREIRA, L. (1971: 34-48). No Brasil, um educador que se pautou na linha durkheimiana foi Fernando de Azevedo.

volvimento de cada um, realizar uma ordem social mais justa, pois esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais.

Também surgidas no início do século, essas teorias de cunho renovador tiveram um grande desenvolvimento nos EUA, em cujo interior o nome de Dewey aparece como expoente fundamental. O movimento escolanovista representava essa tendência e a década de 30 foi, no Brasil, um dos momentos mais férteis de sua difusão (Cury, 1978; Ribeiro, 1978).

Enquanto a teoria determinista afirma o *status quo*, a individualista afirma o individual. De fato, a primeira centra a educação em torno de um mundo estaticamente considerado, e a realidade social ou é um obstáculo para o desenvolvimento do indivíduo, ou uma fonte de benefícios, através da qual o indivíduo luta por uma existência vitoriosa.

Já a segunda só vê a contradição entre indivíduo e sociedade, que se resolve tanto pela adequação do indivíduo à ordem, quanto pela correção da ordem através do aperfeiçoamento continuado dos indivíduos. Ambas, dado o ponto de vista sob o qual vêem o fenômeno educativo, acabam por representá-lo dentro de um sistema objetivo de relações sociais que permite sua reprodução, o que implica a aceitação das relações sociais existentes.

Em ambas, há uma falta de compreensão dialética do processo mediador da educação. Transformam aspectos do real em categorias independentes e estas, por sua vez, se transformam em forças independentes que regulam a atividade humana. A relação entre tais forças é vista em suas conexões recíprocas, externas e mecânicas.

Ora, um tal dualismo tem sua lógica contestada na medida em que a dialética indivíduo-sociedade não se dá senão pela mediação do mundo objetivo histórico e social. Como diz Suchodolski:

"Nas contradições que agitam o mundo objetivo dos homens, as concepções burguesas apenas viam dois antagonistas: o indivíduo e o grupo. Os liberais só davam razão ao primeiro, enquanto que os totalitários só a conferiam ao segundo. Mas nem uns e nem outros queriam reconhecer que nessas contradições intervinham não só dois elementos, mas três, e que este terceiro antagonista, que é o mundo objetivo, histórico e social, tem um papel preponderante" (Suchodolski, 1976: 18).

Mais recentemente surge uma terceira tendência que se opõe às duas primeiras. Opõe-se a elas pois critica a convergência de ambas na aceitação das relações sociais existentes. Trata-se da *teoria da violência simbólica* de Bourdieu e Passeron e da *teoria marxista dos aparelhos ideológicos de Estado* (Bourdieu e Passeron, 1975; Althusser, 1974). Insistindo demasiado na reprodução das relações sociais e no reforço

que a educação lhes dá, enfatizando a impositividade quase absoluta dos *aparelhos ideológicos* (e entre esses a educação em suas diferentes versões institucionalizadas), essa tendência acabou por não dar o devido alcance à contradição. Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo.

A crítica dessas concepções trouxe à luz não só os mecanismos usados pelas classes dominantes a fim de manterem um estado de coisas, mas também a necessidade de desenvolver categorias que dessem conta do fenômeno educativo no seio de relações contraditórias.

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas.

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia.

Uma dessas condições é a obtenção de um consenso que legitime a concepção de mundo da classe dominante pela explicação e (re)defi-

nição de idéias, valores e crenças consentâneas a essa concepção, de tal forma que ganhem validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente. Então o consenso se torna importante, pois através dele se assegura e se tenta validar a dominação. É aqui que a educação ocupa um papel específico como mediação de uma hegemonia em curso. Como afirma Lefebvre, a reprodução das relações de produção:

“não pode e não pôde consumir-se sem um certo consentimento pelo menos passivo da classe operária... O consentimento foi arrancado por todos os meios, pela violência e pela persuasão” (Lefebvre, 1973: 71).

Mas, em que pesem os esforços da classe dominante, a contradição se introduz também aí porque as relações entre as classes se dão num processo dialético de oposição/subordinação.

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade.

Muitas vezes, ao se falar em educação, corre-se o risco de compreendê-la de forma homogênea. A ênfase na homogeneidade se torna problemática. O caráter equívoco nesta questão não é gerado apenas por um mal-entendido semântico. O caráter equívoco reside na conceituação e nasce na própria localização social dos que elaboram tal discurso. Pois o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real. Por isso a ligação das teorias pedagógicas com o *lugar social* ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação.

O elenco de categorias metodológicas que se pretende evidenciar se abre a duas dimensões. *Primeira*: colocá-las numa relação historicizante, isto é, toda a produção social, no seu mais amplo sentido, é determinada pelas condições sociais que caracterizam uma sociedade, no nosso caso, a capitalista. O que significa que a produção do modo de existência sob o capitalismo se liga com a afirmação da divisão da sociedade em classes e suas conseqüências. Assim, o caráter equívoco das categorias das teorias pedagógicas decorre da posição ocupada pelos agentes sociais que as elaboram no processo de produção da existência.

A sociedade capitalista, dada sua divisão em classes, não pode ter finalidades homogêneas. Por isso seus discursos também são conflituosos, ainda que nem sempre apareçam como tais. O conhecimento dessa equivocidade supõe um referencial teórico-metodológico que ins-

trumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social. Pois bem, que elementos teóricos são indispensáveis para este conhecimento e essa compreensão? Que elementos teórico-metodológicos são indispensáveis para que em cada situação seja possível o aprofundamento dessa compreensão?

Segunda: colocá-las de modo didático, sem esgotar as virtualidades da proposta. As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Conseqüentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediações, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria da reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlances mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas essa é uma noção dialetizada, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar.

O risco que se corre de transformar a didática em catequese é tão grande quanto o de transformar o discurso em hermetismo. A exposição didática pretende ser um serviço de orientação para pesquisas voltadas para uma análise de conjuntura. O risco da didática-catequese é evidente. As referências metodológicas podem se reificar e se tornarem a-históricas, metafísicas e, por conseqüência, incapazes de dar conta do real. A mutabilidade real das coisas não se compatibiliza com uma imutabilidade conceitual. Na verdade, as referências nunca estão prontas. Elas se inserem no processo social porque nascem dele e dele são expressão. Ora, o processo social é mutável, e o é também porque incorpora elementos de conhecimento, nascidos da reflexão.

O sentido do entrelaçamento das duas dimensões em relação à educação se nos afigura claro. O que define a educação é a concretização

de sua proposta e não apenas o modo de fazê-la. O modo de fazê-la (mais ou menos didático) vale o quanto a proposta educacional em atuação consegue a sua pretensão, o seu projeto.

O sentido deste ensaio, pois, é expor de modo mais abrangente referências metodológicas que evidenciem aquilo que o discurso dominante esconde. Este pretende se identificar com a sociedade no seu todo e por isso busca uma representação homogênea da sociedade e também da educação. O sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como o projeto da sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real. Tal movimento necessita ser analisado e explicitado, a fim de evidenciar que a homogeneização de termos é equívoca e levanta suspeitas. A suspeita quanto ao sentido da homogeneização, e a suspeita de que a equivocidade é apenas um modo ingênuo de se traduzir a contradição.

Neste trabalho dá-se à categoria da contradição um caráter central, especialmente nas relações que podem ser estabelecidas para uma análise do fenômeno educativo. As falhas dos discursos pedagógicos, sejam de caráter homogêneo ou de equívoco, nascem da não-captação ou do escamoteamento da contradição. Por isso não dão conta do real tal como este se apresenta sob a sociedade capitalista. O real aí se dá sob a forma contraditória de relações entre classes, expressas não só na exploração do trabalho pelo capital, mas também na tentativa de direção axiológica, forma sob a qual os discursos pedagógicos dominantes tentam ocultar a luta de classes.

A categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir.

Se o caráter central da contradição é encoberto por categorias baseadas finalmente no princípio da não-contradição, então a justificativa desse trabalho está na ênfase no caráter central dessa categoria, pela qual se iluminam as relações que estão em sua base e se abrem caminhos

não só para maior captação do real em sua concretude, como também para uma atuação mais lúcida nesse mesmo real.

2. SEGUNDO PROBLEMA — COMO JUSTIFICAR UM TRABALHO ASSIM TEÓRICO?

Este ponto merece um pequeno destaque.

Esta formulação de conteúdo — cujos limites e possibilidades não me são desconhecidos — não foi elaborada a partir de um universo conceitual separado da essência econômica de nossa sociedade. Ela foi construída a partir do modo específico da produção social da existência sob o capitalismo.

A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo a que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de trabalho quanto sobre o valor do produto.

O capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho.

Esta tendência, própria do capitalismo, não se confinou a regiões delimitadas. Ela se universalizou, redefinindo as relações sociais, avançando em todos os espaços. Trata-se, pois, de um fenômeno objetivo mediado pela divisão social do trabalho. Ora,

“as abstrações mais gerais só nascem, em resumo, com o desenvolvimento concreto mais rico, em que um caráter aparece como comum a muitos, como comum a todos. Deixa de ser possível deste modo pensá-lo apenas sob uma forma particular” (Marx, 1977a: 222).

Logo, estas “abstrações mais ricas” nascidas lá onde o concreto se desenvolve mais ricamente permitem sua expressão sob a forma de categorias que apreendem esse movimento do real.

Essa apreensão se dá através de dois momentos dialeticamente conectados entre si cuja possibilidade é dada pela matéria histórica:

“A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração racional, na medida em que, sublinhando e precisando os traços comuns, nos evita a repetição. No entanto, esse caráter geral ou estes traços comuns (...) formam por seu lado um conjunto complexo cujos elementos divergem para revestir diferentes determinações. Algumas destas características pertencem a todas as épocas, outras apenas comuns a umas poucas...” (Marx, 1977a: 203).

E mais adiante:

"...todos os estágios da produção possuem determinações comuns às quais o pensamento dá um caráter geral: mas as pretensas condições gerais de qualquer produção não são mais que esses fatores abstratos, sem qualquer correspondência num estágio histórico real da produção" (Marx, 1977a: 206).

O concreto enquanto "síntese de múltiplas determinações", ainda que não explicitamente aferido por uma consciência, é a premissa para a consciência do concreto.

O concreto é a premissa tanto para as determinações comuns, como para as determinações específicas. Mas o acesso ao conhecimento do real-concreto se faz por ambas determinações como momentos de uma teoria explicativa do real.

O referencial para o concreto será, pois, a produção social de uma sociedade historicamente dada. E as categorias para a sua explicitação e compreensão serão sempre históricas, assim como é histórico o movimento do real.

Isso significa que o conteúdo de uma produção social historicamente dada traz dentro de si uma forma que lhe é consentânea. Esta forma já está contida de modo latente no próprio conteúdo e dele é retirada na conexão dialética entre o momento das determinações comuns e o das determinações específicas.

Este trabalho se preocupou em como fixar o primeiro momento. Busca evidenciar, sob o modo de produção capitalista, quais as determinações comuns, expressas em categorias, que permitem um acesso ao conhecimento da educação.

O momento da determinação específica historicamente saturado não está explícito, mas implícito. Vale dizer: o objeto histórico está abstraído a fim de ressaltar os traços comuns do capitalismo que permitam uma leitura da educação. Pois a emersão dessas categorias, sob este ponto de vista, não seria possível se não houvesse estofamento histórico imerso.

Se a preocupação com a realidade histórica como fonte e fim de um estudo centrado na generalização é fundamental para evitar que os conceitos se tornem invariantes, por outro lado, não é necessário ter sempre como objeto de estudo explícito e explicitado uma certa realidade histórica particular de modo a excluir um estudo conceitual. Mesmo porque o estudo de uma temporalidade empírica não iluminado por uma teoria corre, ele também, o risco de uma abstração.

Assim, o estudo conceitual nascido de um ponto de vista que expressa as relações sociais é simultaneamente possibilidade e limite.

Possibilidade enquanto via de acesso necessária — embora não suficiente — para caracterizar uma realidade em suas determinações mais amplas. Limite porque caracterizar o real tendo apenas por pressuposto estas determinações é permanecer na abstração, ainda que justificada (racional).

O caráter de abstração justificada (racional) nasce das determinações comuns a este modo de produção, que possui uma lógica própria em seus elementos historicamente constitutivos.

Em sua marcha vitoriosa para o poder, a burguesia se impôs hegemonicamente à totalidade das classes sociais. Instalada no poder, suas tendências progressistas, antes decisivas, passam a ser, embora não totalmente, reificadas.

Na medida em que a classe proletária surge como nova classe, oposta ao capital e capaz de autonomia, ela se torna, como antes a burguesia frente ao poder feudal, capaz de ultrapassar as novas contradições e incorporar de modo superador a herança burguesa.

Estabelecer, pois, conexões entre categorias da filosofia da práxis, nascidas desta práxis, com certas áreas específicas do real é já pôr-se em um ponto de vista que não pretende cristalizar a ação e a razão humanas.

Indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente.

O momento de explicitação teórica de elementos comuns a uma visão de mundo que se quer transformadora se impõe como elemento fundamental para a relação teoria e prática.

3. A ESTRUTURA DO TEXTO

A estrutura desse trabalho segue, de certa forma, passos que possam expressar as relações da educação com as categorias propostas. Pretende-se partir da contradição como categoria chave do real e daí chegar à articulação da educação com a contradição, para que essa última se coloque como *ponto de chegada* (provisório, é claro), em um conjunto que inclua mutuamente todas as categorias.

Assim, após essa Introdução, o primeiro capítulo pretende tratar das *categorias*. A forma de tratá-las seguirá os seguintes passos: da contradição à totalidade, da totalidade à mediação, da mediação à reprodução, e dessa à hegemonia. Com isto pretende-se dispor o capítulo do elemento mais implícito (contradição) aos elementos menos implí-

citios, mas fugindo à teoria da causa e efeito, pois se indicam as mediações interiores ao processo social.

O segundo capítulo pretende tratar da *educação e categorias*. A forma que se pretende dar às articulações da educação com as categorias é agora inversa ao do capítulo anterior. Da educação e hegemonia para educação e reprodução, dessa para educação e mediação. Da educação e mediação para educação e totalidade e, por fim, dessa para educação e contradição. Aqui o caminho é inverso, porque o primeiro capítulo pretendeu explicitar, a partir da contradição, as categorias que iluminam o fenômeno educativo. O segundo capítulo, então, se propõe a uma análise desse fenômeno que não dissolva a contradição, mas que a tenha como seu centro. E a tem como tal, agora indo dos elementos menos implícitos (já explicitados pela contradição) ao elemento mais implícito e, no caso, o mais explicitador.

Nessa ordem de coisas pretende-se mostrar, além do caráter contraditório do real, o caráter mediador da educação dentro desse processo.

O terceiro capítulo, *componentes básicos do fenômeno educativo*, trará à luz como a teoria anteriormente exposta pode dar conta da especificidade do fenômeno educativo, isto é, o modo próprio como a educação se desenvolve na complexidade de seus elementos.

A *conclusão* pretende evidenciar o significado do trabalho como um todo, apresentando os limites e possibilidades da fecundidade do quadro teórico proposto como guia indicativo de estudos específicos sobre educação.

Capítulo I

AS CATEGORIAS

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade.

Desde logo observe-se que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinados.

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, *síntese de múltiplas determinações* (Marx, 1977 a: 218), está em constante movimento e expansão. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento.

Por exemplo, ao se falar em educação sob o capitalismo, e nas categorias que o regem, há de se pensar em termos de capitalismo, pois o movimento do capital não é igual em todos os lugares. Há várias formas pelas quais o capital se apropria do excedente econômico. E é na interação desta ou daquela forma com a educação que a categoria revela seu papel de momento esclarecedor da própria diversidade histó-

rica de uma sociedade e das possibilidades de sua mudança, o que não pode ser ignorado pelo educador.

As categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

Ora, se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real.)

Mas as contradições podem não transparecer no real e no pensar, pois a capacidade reflexiva do homem, aliada às situações histórico-objetivas de uma época, pode transformar a capacidade de dissimulação e ocultação em uma *realidade*. Tal *realidade* se expressará na petrificação conceitual e na exclusão do movimento como categoria implícita nas representações.

A exclusão do movimento contraditório falsifica a conceituação do objeto, já que a contradição que habita o objeto e o define como tal é posta de lado. No caso, o conceito se torna uma identidade permanente e o movimento é acidente de uma essência imutável.

Quando a conceituação inclui o movimento real e o incorpora à sua representação, ela, de um lado, abstrai justificadamente alguns traços da concretude da coisa, e, de outro, inclui os momentos de identidade e de oposição. Ora, ao incluir o movimento dinâmico das coisas na sua contradição imanente e assim procurar expressá-la na conceituação, não só refletirá o real, buscando reproduzi-lo, mas estará aberta aos dados que se vão revelando, para incorporá-los numa síntese sempre inacabada. Se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto.

A conceituação, dessa maneira, ultrapassa o *real* (real fatural) mediante a teoria que inclui o movimento contraditório das coisas. Mas se ultrapassa o *real*, por outro lado, aponta para o concreto nas

múltiplas determinações que o sintetizam, e orienta-o para sua transformação. Neste sentido de não-terminar é que a conceituação indica um *real ainda-não real*, um real-futuro, cujas bases se assentam no presente.

1. ESSÊNCIA E FENÔMENO

A *essência*, chamada também de *coisa em si*, é objeto da dialética. Contudo, ela não é imediatamente manifesta ao sujeito e sua captação só é possível através de suas manifestações. Estas podem ser mais ou menos ricas, de acordo com o modo como revelam a essência.

"Nem todas as manifestações são essenciais. A essência é uma totalidade de momentos, de aspectos, e mostra durante as fases de seu desenvolvimento, isto é, o tempo, tal ou qual destes aspectos e destes momentos. A manifestação pode ser uma expressão total, uma explosão de todas as contradições da essência, como a essência pode permanecer latente e esgotar-se ou reforçar-se lentamente em suas manifestações. A situação relativa da essência e da aparência sempre é histórica e concreta" (Lefebvre e Guterman, 19: 102).

Por isso o caminho para a compreensão da essência exige esforço e, nesses termos, pode-se dizer que a ciência seria supérflua se essência e fenômeno fossem coincidentes e não-contraditórios.

A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica.

"A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela o seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno" (Kosik, 1969: 11).

Ele é uma manifestação determinada de sua própria relação com a essência. Nesse sentido, o fenômeno não é radicalmente diferente da essência e possui, então, um certo grau de realidade, que possibilita a dupla atividade de revelar e ocultar. Se o fenômeno fosse radicalmente diferente da essência ambos se tornariam mundos independentes, à semelhança dos dualismos e paralelismos, o que possibilita considerar o fenômeno não como tal, mas como essência ou como pura ilusão. Na verdade, compreender o fenômeno é atingir-lhe a essência.

Assim, dizer a realidade é dizer a unidade do fenômeno e sua essência e não dizer a sua coincidência. A essência é, pois, o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação e concretude:

"O conceito da coisa é a compreensão da coisa e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura" (Kosik, 1969: 16).¹

2. REPRESENTAÇÃO E CONCEITUAÇÃO

O aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. Essa práxis cria a representação como forma de movimento e de existência da coisa.

A *representação* pode ser contraditória com a estrutura da coisa e seu conceito correspondente, conceito esse que é o que proporciona ao homem a compreensão da coisa e do real e que se expressa em conceitos correntes sem maior rigor teórico.

A representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina sua produção. O elemento próprio das representações é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Mas essa representação não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

"O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcretidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta" (Kosik, 1969: 11).

Captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência através de oposições e mediações.

O momento da representação é um momento abstrato porque, ainda que realmente inserido nas relações essenciais, pensa a realidade em direção oposta à natureza desta. Isolando o que é dialético, faz-se acompanhar de uma percepção do todo que é não só ingênua, mas também caótica e obscura. Esse isolamento, por sua vez, é produto

1. As ressonâncias metafísicas da expressão essência levam o próprio Kosik a usar nesse momento a expressão estrutura. Poder-se-ia denominá-la determinante estrutural, cujos elementos determinados podem ser considerados não só como manifestações, mas como resultantes das relações de determinação. E para que a expressão *determinante estrutural* se veja descaracterizada de ressonâncias estruturalistas, é preciso não ignorar a presença do homem como mediado e mediador neste processo.

de condições históricas, e tem por função petrificar essas condições em favor dos interesses dominantes.

O mundo real é um mundo em que as coisas, as relações, são vistas como produtos do homem social, e o mundo da pseudoconcretidade é justamente a visão da existência autônoma dos produtos do homem. Este último é abstrato exatamente porque desvinculado do processo que determina sua produção. Por isso, o mundo da pseudoconcretidade atinge o campo do pensar, pois é o momento em que o pensamento operado no real é apreendido pelo sujeito histórico de modo falso.

O momento da conceituação inclui a análise e a síntese. Esse é o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si. A conceituação supera os momentos falsos da representação e subsume os momentos de revelação através de uma análise que, intencionada pelas relações sociais, capta a essência que não é manifesta e determina o fenômeno de modo real. A análise torna-se, então, método, ao decompor o todo ingenuamente percebido para tentar reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la. Para isso, deve primeiramente destruir a pseudoconcretidade, como condição do processo de desvendamento da lei do fenômeno.

Nesse desvendamento, tenta-se captar o movimento da coisa na coisa em movimento, o que exige a captação das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e o objeto. Ou seja, a realidade não é mais *naturalizada*, mas historicizada, ao ser considerada como produto da práxis humana, já que o mundo histórico é o mundo dos processos dessa práxis.

O momento da conceituação supõe um distanciamento do momento da representação. Esse distanciamento, ao possibilitar a análise, possibilita também a elaboração de uma síntese em que o todo é agora percebido de modo a compreender suas relações mais significativas.

Essas relações significativas se estabelecem como meios mais abrangentes a fim de compreender o processo da realidade em seu dinamismo. Compreender esse processo implica um ato de *apropriação*, pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural. Tal ato de *apropriação* torna-se possível através desses meios abrangentes que são as *categorias*. Isso significa que elas por si só não ordenam os fenômenos, mas a perspectiva mais ordenada e abrangente que dão ao real permite aos sujeitos humanos que dela se apossam uma forma de atuação mais objetiva.

→ *transição das categorias no caso → mediação*

Elas são, pois, relações existentes no movimento da coisa, relações essenciais, de caráter objetivo, cuja compreensão possibilita o desvendamento do fenômeno na sua própria realidade. As categorias, existindo como forma de relação entre os fenômenos, expressam a estrutura das relações existentes entre os mesmos. Mas essa expressão não seria possível sem a capacidade que o homem tem de captar os fenômenos e suas relações e de produzir conceituações.

"Desta maneira, a dialética, que primitivamente é a legalidade da realidade em si, passa a ser secundariamente, e como expressão subjetiva da primeira, por via da compreensão adquirida pela ciência da lógica, a legalidade do mundo das idéias. Se desconhecemos esta relação de origem, de precedência, cairemos na inversão idealista" (Pinto Vieira, 1969: 67). (VIEIRA PINTO, 1969, p. 67).

As categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. Por isso, nem todas as categorias são igualmente valorizadas em todas as teorias. Ao contrário, numa perspectiva formal, a contradição, por não ser visualizada na realidade objetiva, não é também visualizada no pensamento, senão sob forma de inverdade ou acidente. Essa perspectiva acentuará o princípio de não-contradição, por não reconhecer em suas categorias o movimento, o dinamismo e a transformação, cuja essência é a contradição.

Da mesma forma, outras categorias podem ser vistas da mesma maneira. O uso delas, não só na sua expressão verbal, mas na própria intencionalidade que as informa, já evidencia uma tomada de posição face ao real-concreto.

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana.

3. AS CATEGORIAS

As categorias propostas se inserem nesse contexto da práxis. Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. De modo especial, oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades

da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

Essa metodologia, nas categorias, é concebida no interior de uma teoria geral da realidade, expressa na *filosofia da práxis*.²

A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades.

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado.

A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das idéias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se

2. A respeito dessa expressão ver Gramsci (1978a) e Vasquez (1968).

elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo.

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas idéias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma idéia anterior que move a ação. Finda esta última, novas idéias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as idéias e a ação.

A categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Ora, o capitalismo se mantém não só enquanto o capital busca reproduzir as condições de sua acumulação, mas também porque uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso (o que significa admitir a reprodução sem contradições). O capitalismo se mantém porque gerou uma cultura da acumulação. E a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. Aqui a reprodução é entendida de modo dialético, como uma categoria que não foge à sua negação. Entendê-la apenas no seu momento de afirmação significa afirmar um regime em que o capital se reproduz reproduzindo igualmente a ideologia dominante, sem que ambos se reproduzam simultaneamente com seus contrários. O capital produz capital mediante a exploração do trabalho. Tal ampliação leva consigo sua negação, tanto na reprodução econômica, quanto na ideologia. O que vale dizer que a reprodução do modo de existência é contraditória. E a contradição se reproduz necessária e ampliadamente enquanto não se superar.

A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. Ora, na sociedade de classes, só a exploração e a domi-

nação são incapazes de articular e fazer vingar uma totalidade de modo articulado. (A obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção. Isto quer dizer que o momento superestrutural não só não se separa do estrutural, como também que as "idéias quando penetram nas massas convertem-se em forças materiais".³ A superação do mecanicismo exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida. Contudo, essa análise ganha sentido porque o cruzamento das idéias é também um cruzamento de interesses. A análise dessa forma de hegemonia é também uma forma de crítica, pois prepara as condições de sua superação teórico-prática. Então, a criação da nova concepção de mundo terá de ter um caráter teórico-prático, quer dizer, há de ser uma ação política em que as classes subalternas possam derrubar a velha ordem e estabelecer uma outra, que satisfaça os interesses da maioria. Se essa direção da sociedade encontra seu momento de mediação nas agências da sociedade civil e estas são o como a classe dominante busca manter o consenso, o problema é como a classe dominada pode nelas atuar, a fim de se tornar dirigente antes de ser politicamente dominante. Fica o problema de como as classes subalternas possam vir a se tornar hegemônicas no contexto das relações de classe, na sociedade de classes, e qual o sentido das agências da sociedade civil que lidam com a educação no interior desse processo.

Essas cinco categorias não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam. A divisão em cinco, em si mesma arbitrária, não pretende tipologizar o fenômeno educativo, mas auxiliar a análise. Nesse sentido, as categorias não podem ser entendidas senão como expressão de uma realidade em devir.

Entende-se que seria possível utilizar, outras categorias aqui não diretamente explícitas, como ação recíproca, momento, negação. O uso dessas cinco propostas implicam estas outras: assim, a ação recíproca se inclui na de mediação, a negação na de contradição, a de momento na de totalidade.

3. "As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material, uma vez que se apossa dos homens. (Marx, 1969: 117)". A contradição tem o duplo aspecto de ser imanente ao desenvolvimento do real e categoria capaz de revelar subjetivamente este mesmo processo.

3.1. Contradição

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

Mas se tudo está ligado, então tudo tem um caráter relacional e nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. Nesse sentido as determinações mútuas das coisas se encontram em relação interna de antagonismo. Cada realidade no seu devir é limitada por outra, e assim a totalidade é sempre aberta a novas determinações. Nesse movimento, cada elemento contém os anteriores e se abre a novas determinações.

"...a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o 'novo' recém-surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o 'novo' enquanto tal, como 'negação de uma negação'. Justamente por ser uma negação, quando visto na perspectiva da sua gênese, é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a 'posição' de algo original. Assim, o que existe porque é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente)" (Vieira Pinto, 1969: 189).

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Por isso a realidade não é apenas o *já sido*, embora ela possa no seu *estar-sendo* incorporar elementos do *sido*. Ela também não é

só o *ainda-não*, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não* no *sendo*.

A tensão entre o *já sido* e o *ainda-não* é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas.

A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana.

O caráter inacabado se inscreve, pois, no próprio real objetivo, definindo não só o homem, como as relações que sua realidade impõe. O corte do *ainda-não* nega o dinamismo interno das coisas para aquilo que elas possam ser. Assim, o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização.

Contudo, a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens.

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o *que é* e o *que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários.

Isso quer também dizer que o mundo das relações não só se desenvolve, como também é um todo dialético, em que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos. O que coloca a questão do movimento provocado de fora. As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações. As causas externas só operam por meio das causas internas. Dessa maneira, se as causas externas (por serem de natureza relativamente diferente do fenômeno em questão) só operam nos fenômenos por meio das causas internas, é porque a ação recíproca entre os fenômenos encontra em si potencialidades iminentes, constituidoras do momento da negação.

Essa ação recíproca permite sair do positivismo e do idealismo, pois ambos suprimem, no fenômeno, a distância entre o real e seu porvir. O primeiro por não atentar suficientemente para as relações internas dos fenômenos, vendo entre os mesmos apenas conexões tan-

genciais e externas; o segundo, por retirar o real da consciência. O primeiro, mesmo falando do caráter evolutivo do real, retira o novo da História; o segundo compreende o novo abstratamente, sem os conteúdos objetivos.

Contudo, os fenômenos não são iguais, e ao pretender evidenciar um fenômeno importa estabelecer sua propriedade e especificidade na relação com os outros fenômenos. E importa saber que relações possuem significação essencial para o conhecimento do fenômeno em questão.

Nas contradições, há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles. O universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros, e aí notar o que nele há de específico, ou seja, o que o diferencia qualitativamente de outras formas de movimento.

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real.

O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno. Mas ambos esses conhecimentos têm um arranjo e um apoio numa realidade. Um conhecimento efetivo só se dá a nível de cada totalidade histórica, ressaltando as diferenças que marcam as particularidades e especificidades de cada uma.

O problema central é o da contradição. Sua eliminação torna a análise unilateral e faz uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação. Como afirma Petit:

“A aproximação estruturalista conduz, pois, à supressão da contradição, porque, precisamente, o funcionamento da estrutura consiste nesta tentativa de supressão. O funcionamento estrutural não é então o funcionamento da totalidade, mas de um setor dessa, que, para melhor assegurar seu próprio funcionamento, se fará apreender como totalidade” (Petit, 1963: 16-17).

Mas, se a tensão entre os contrários exclui um ao outro, também não permite que um exista sem o outro. Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim, cada um deles é condição para que

exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro. Ou seja, cada um tende a tomar a posição ocupada pelo seu contrário dentro de uma perspectiva em que o *ainda não, mas pode ser*, se efetiva e ocupa o lugar até então tomado pelo que estava *sendo*, e este (assumido pelo novo nos seus aspectos válidos) se torna o *já sido*. É o novo, agora tornado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável.

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. Sem dúvida que essa luta se dá em condições objetivas e sua solução não é resultado fatal do crescimento das forças produtivas. A solução supõe o desenvolvimento das forças produtivas em condições objetivas, mas eliminar da contradição a *autodinâmica* da contradição (no caso, a luta de classes) é eliminar a dialética. Assim, a contradição das relações de produção é interna, como também sua solução, conquanto condicionada, em última instância, pelo desenvolvimento das forças produtivas. Falar em determinação das forças produtivas em última instância, levando-se em conta o movimento contraditório do real de que elas fazem parte, é falar de um ponto de vista histórico. Neste sentido, dá-se uma dialética entre o tempo histórico e a determinação do econômico.

No movimento das múltiplas determinações, a economia é radical. Ela atinge as raízes de uma sociedade, porque sem ela não há a produção de uma existência social.

Mas a não-reificação dessa posição exige um passo além. Exige o avanço para uma relação originária (no sentido de origem) que supere tanto a consideração separada de causa e efeito, como a crença na invariabilidade das propriedades das coisas. Exige ver todas as coisas ligadas ao sujeito da práxis, o homem como ser ativo, mediador e mediado desse processo. Os homens, como sujeitos, fazem a História. As relações de produção são construídas por classes sociais históricas e podem ser modificadas por elas.

A origem da economia é um dado a ser investigado, pois partir da economia como algo que é dado *per se* a transforma em um fator autônomo e assim a fetichiza. Os produtos humanos não são uma verdade de última instância, pois em suas raízes eles são produtos mesmo, produtos do homem como sujeito objetivo, criador da realidade social.

Esta é a determinação materialista do homem como sujeito objetivo, que do pressuposto da *societas rerum* cria a realidade social e

humana. Nesse sentido se explica a economia como estrutura fundante da objetivação humana superestrutural. A economia como *ossatura das relações humanas* é primaz porque tem um significado central, no que diz respeito à práxis humana, na criação da realidade humana.

Esse papel da práxis humana não é abstrato, mas se dá no interior das relações sociais. Por isso, a superação da realidade capitalista, em termos dessa *ossatura*, é determinada pelo nível das lutas de classe, ou seja, pelo desenvolvimento das contradições das relações sociais.

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada.

Não considerar a contradição como categoria e realidade dentro de uma realidade é propor essa mesma realidade como categoria e realidade absolutas, infensa à sua própria negação. (No caso, o sistema capitalista e suas relações sociais tornam-se um absoluto, se vistos sem contradições e só com variações internas. A compreensão de suas estruturas nessa ótica metafísica vai eliminando acontecimentos ou alterando sua significação.)

A categoria de contradição, dialeticamente, remete-nos à de totalidade.

3.2. Totalidade

O fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. A análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global.

Assim, essa análise, apoiada na exterioridade, vê as partes como universos separados uns dos outros. Esses *todos*, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o *todo* julgado mais importante torna-se o *determinante*.

A compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação de que as instituições refletem estruturas mais amplas, pede por uma

explicação que mostre como tal instituição coopera ativamente para produzir e/ou reproduzir as relações sociais existentes. Isso nos remete à categoria de totalidade, que permite a compreensão da realidade nas suas leis íntimas e a revelação de suas conexões internas e necessárias, ainda que guarde a possibilidade de, entendida unilateralmente, deixar de ser um conceito dialético (Sève, 1968).

A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. Pois o problema

"não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face às contradições, ou a das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias" (Kosik, 1969: 51).

É nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente.

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados *a priori*. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Essa tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Caso contrário, a possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista, onde o real não passa de uma matéria moldável a uma forma *a priori*. Nesse último caso, o reconhecimento da totalidade é fetichizado como uma espécie de *invariância estrutural*:

"A totalidade não pode ser fetichizada, tomada como um absoluto, como uma entidade qualquer — seja metafísica, seja 'construída' pelo pensamento científico, pelo sujeito — que pairasse acima das partes e as subsumisse diretamente" (Brandão, 1977: 158).

A totalidade não é um tipo-ideal, modelo independentizado do objeto para em seguida explicá-lo. Ela também não é um universal abstrato que se contraponha aos particulares como uma essência platônica.

Isso quer dizer que uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. Apropriadamente, isto é dito por Mao:

“O universal existindo no particular obriga-nos, ao estudarmos um fenômeno determinado, a descobrir o particular e o universal no próprio interior do fenômeno, assim como sua ligação mútua (...) que mantém com os muitos outros fenômenos exteriores a ele” (Mao Tsé-Tung, 1978: 51).

Totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o esgotamento de todos os aspectos é algo que o conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade.

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

Dados isolados não passam de abstrações. Por isso, a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social. Neste momento, sua compreensão é racional e pode-se dizer como estão inseridos no todo. Por exemplo, veja-se essa passagem de uma entrevista sobre o capitalismo no campo.

“(...) seria necessário pensar o capitalismo, não em termos de uma forma geral, mas as formas que ele assume. Historicamente você teve e tem formas diferentes de capitalismo: o capital comercial, ou industrial, ou agrícola, que são formas diferentes de operações e de

reproduções do capital. Enfim, a expressão que o capital assume na sua fórmula difere de uma situação para outra e de um estágio histórico para outro” (Martins, 1978: 15-16).

A totalidade é aberta. Ligada ao movimento, está sempre em processo no seu desenvolver. Isto não significa uma realidade informe, inefável e abstrata, mas sim que o movimento está aí, presente com suas contradições imanentes, e conduz a realidade a formas superadoras de si mesma. A contradição é real nas próprias coisas. A essência das relações reais é ser luta ao mesmo tempo que relação, dentro da relatividade do movimento. Por isso a totalidade é aberta:

“Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura e que, portanto, não é caótico, que se desenvolve e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas, que se vai criando e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las, de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade” (Kosik, 1969: 36).

Pois bem, se o real é um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação pelo movimento dialético que lhe é inerente, o conhecimento de um fenômeno ou conjunto de fenômenos é o conhecimento do lugar que estes ocupam na totalidade das relações. Esse conhecimento só impõe a separação de seus momentos para sua superação em uma nova totalidade.

A totalidade e seu conhecimento formam

“um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (Kosik, 1969: 41).

A totalidade concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como uma produção social do homem. Isto quer dizer que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas.

O homem é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido), o que possibilita o conhecimento da mesma. Quer dizer, pôr a questão *o que é a realidade?* dentro da totalidade é basicamente pressupor a subsumção desta por outra: *como se faz o real?*, o que subentende a produção humana na sua dimensão histórico-social.

A realidade, *então*, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis. Ignorar, na dialetização base-superestrutura, no movimento de suas relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tornar a totalidade uma abstração.

A totalidade conduz ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais específica de cada campo do real. E no conjunto de relações acima formulado, cada campo do real será tanto mais significativo quanto mais completamente refletir a essencialidade do real. Todo campo do real sempre reflete essa essencialidade, mas um campo do real pode depor mais do que o outro no seu conteúdo e significado objetivo, segundo a maior ou menor riqueza da realidade.

3.3. Reprodução

O conceito de reprodução sobre esse movimento da sociedade ao nível global, sobre a totalidade.

O termo reprodução é composto etimologicamente por: *re* = prefixo indicativo tanto de repetição quanto de mudança de estado; *pro* = preposição indicativa tanto de *a favor de*, como de *em frente e para frente*; *dução* = vem do verbo latino *duco, duxi, ductum, ducere*, que significa levar, trazer, e, na voz ativa, tem uma forte conotação de movimento. O verbo *ducere*, regido pelo dativo, tem um sentido de “atribuir”, ao mesmo tempo que exprime “avaliar” no sentido de “taxar” e, nesse caso, é regido pelo genitivo. Como se vê, mesmo etimologicamente o termo recobre vários significados.

Assim, *pro-ducere* quer dizer levar, trazer algo para alguém, ou seja, uma ação que se torna ocasião de render, fabricar, taxar de, em favor de.

E o prefixo *re*, ao enunciar a repetição (de novo) diante de *pro* (em frente de, para frente), enuncia também uma mudança de estado.

Logo, *re-pro-duzir* seria criar condições para que o levado (traído, rendido, fabricado, taxado) se reitere de novo em favor de alguém, ainda que implique uma mudança.

Se jogássemos com esses elementos, poderíamos pospor ao verbo a preposição *pró* e teríamos então *re/ducere/pro* = “dirigir uma ação de novo em favor de” ou “tornar menor” e, nos dois sentidos: res-

tringir (diminuir) e subordinar (ser dirigido por). Ou seja, a reprodução é uma redução *de* em favor *de*.

Ora, não se pretende que a etimologia das palavras dê o sentido que elas possuem sob o capitalismo. Pelo contrário, é a totalidade em que a palavra é gestada que delimita seu sentido. A palavra, então, expressa uma visão de mundo possível de ser recapturada a partir da totalidade que a gesta. Logo, (o sentido da categoria reprodução se aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista.)

Como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação. A reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação. Enfim, a produção e a reprodução dessas relações se fazem dentro de um processo totalizante, mas não totalizador, que se revela em vários momentos:

“A reprodução capitalista não é somente reprodução da relação: é sua reprodução sempre em escala crescente; e na mesma medida em que, com o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho, cresce também a riqueza acumulada em oposição ao operário, como riqueza que o domina como capital (Marx, 1978:92).

Se o capitalismo busca sua sistematização em termos de coerência e coesão, isso não quer dizer que exista como sistema acabado e fechado. A busca da coesão se dá a partir das relações de produção. Essas últimas encerram contradições econômicas, sociais e políticas, porque se consubstanciam nas relações de classe. Se as relações de produção se reproduzem e se ampliam, também as contradições se ampliam e se aprofundam, porque as relações de classe são contraditórias. Por isso as relações de produção, ao conterem como principal força produtiva a classe subalterna, criam ao mesmo tempo a capitalização generalizada e a potência que realiza a sua negação. O que quer dizer que a contradição básica do capitalismo não se resolve mecanicamente numa síntese superior, ela tende a se reproduzir. Por isso a reprodução das relações sociais constitutivas do capitalismo, ou seja, a capacidade de o capitalismo se manter, dá-se no processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantilizando todo o espaço atingido. Mas essa mercantilização não possui eficácia plena porque ela se dá mediante a divisão social do trabalho. Marcada pela relação de propriedade (capital x trabalho),

essa divisão gera contradições sociais (burguesia x proletariado) e se amplia em contradições políticas (governantes x governados). Isso permite conceber a realidade social de modo dialético, pois as classes subalternas não são meros produtos de um modo de produção. Elas possuem um caráter histórico, próprio, que resiste ao economicismo *re-dutor*. Elas se definem como agentes históricos que podem lutar contra a *re-dução* do valor de seu trabalho e a favor de elevação de sua consciência. Mostrar a reprodução dessas relações não significa, então, apenas evidenciar a coesão interna ao capitalismo. A reprodução se dá no conjunto das contradições inerentes a essas relações, num conflito que hoje se amplia e se aprofunda em escala mundial.

“Classe operária e classe burguesa somente podem reproduzir-se juntas na reprodução das relações sociais de produção. Não se trata de processos autônomos e separados, mas de uma reprodução da separação e do conflito” (Baudelot e Establet, 1977: 253).

A reprodução se dá basicamente no processo produtivo. A força de trabalho separada dos meios de produção define o operário como tal e se torna condição de sua reprodução como operário.

O processo de produção não é só o processo de reprodução, mas também o processo de produção ampliada do capital graças à incorporação real do trabalho vivo. Se o operário como força de trabalho

“sai do processo tal qual entrou, como simples força de trabalho subjetiva que, para conservar-se, terá que percorrer renovadamente o mesmo processo... o capital, pelo contrário, não sai do processo tal como entrou. No transcurso deste transformou-se pela primeira vez em capital real, em valor que se valoriza a si mesmo. O produto total é agora a forma sob a qual existe como capital realizado, e, como tal, enquanto propriedade do capitalista; enquanto poder autônomo criado pelo próprio trabalho, novamente se contrapõe a este. O processo de produção, por conseguinte, não foi apenas seu processo de reprodução, mas seu processo de produção como capital” (Marx, 1978: 91).

Este mesmo processo produtivo dentro de outro, o de acumulação, subordinou a si próprio setores exteriores e anteriores, produziu novos, transformando o que preexistia, revolvendo as organizações e instituições correspondentes. O que quer dizer que o processo produtivo e seu desenvolvimento ampliam suas relações para o campo, para o comércio, proletarizando e mercantilizando amplos setores. A mais-valia apropriada pelo capitalista se transforma em capital, que, por sua vez, se amplia.

Entretanto, há que fazer a distinção entre a reprodução dos meios de produção e a reprodução das relações de produção. A segunda subsume a primeira, mas não se identificam. A reprodução dos meios

de produção consiste na reprodução dos instrumentos de trabalho e das forças produtivas, através da qual se reproduzem a organização e a divisão do trabalho. Estas podem ser qualitativamente superiores, por exemplo, nos países de capitalismo avançado, mas de modo algum isso significa que as relações de produção mudaram. Por exemplo: a redução da jornada de trabalho é uma expressão prática da libertação do predomínio do fator econômico e revela uma maior disponibilidade para fatores extra-econômicos. Mas isto não altera em nada as relações sociais de produção básicas do sistema capitalista.

O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais.

A implicação das contradições no processo de reprodução das relações de produção mostra que elas geram conflitos, mesmo que o capitalismo tenha acionado seus dispositivos no sentido de extrair a coesão da contradição. Pois o capital gera capital mediante o trabalho, e a reprodução ampliada do capital exige a reprodução do trabalho, mas a força de trabalho é também agente histórico e não mero produto e pode resistir às tentativas de manipulação. As contradições que as relações capitalistas mantêm no interior da reprodução dos meios de produção podem se agudizar mas não se solucionarão se a luta de classes não chegar a uma organização e concentração de força de classe do lado revolucionário. Além do que o capitalismo tem mecanismos eficazes para reduzir os conflitos ou atenuá-los: os aparelhos ideológicos (na busca de um consenso) e os aparelhos repressivos (na impositividade coercitiva).

O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social. As contradições se dão ao mesmo tempo em que a prática social do capitalismo busca sua coesão e coerência. Nesse sentido é que diz Lefebvre:

“É neste espaço dialetizado (conflitual) que se consoma a reprodução das relações de produção, é nesse espaço que produz a reprodução das relações de produção, introduzindo nelas contradições múltiplas...” (Lefebvre, 1973: 19).

A importância da reprodutibilidade das relações de produção se refere, pois, à reprodutibilidade da relação capitalista, baseada na divisão social do trabalho, que busca impor-se eficazmente por toda a parte, no cotidiano, na arte, na escola, no parlamento, nas coisas, nos signos e nas representações.

Citando ainda Lefebvre:

"Se o poder capitalista ocupa o espaço que gera, o cotidiano é o solo sobre que se erigem as grandes arquiteturas da política e da sociedade. Esta interessante propriedade não lhe retira a sua ambigüidade, misto de pobreza e de riqueza. Nele o insuportável e o atraente misturam-se, o mal-estar e a satisfação amalgamam-se... A reprodução das relações de produção faz alastrar as contradições fundamentais..." (Lefebvre, 1973: 101).

Essa reprodutibilidade básica é que possibilita a reprodução de cada uma das classes.

A reprodução é uma categoria que se dá no interior de um movimento contraditório cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para sua superação. Essa reprodução, pois, não se dá de modo mecânico ou meramente reflexo. As condições que possibilitam a reprodução do capitalismo não se encontram apenas e tão-somente na reprodução dos meios de produção. Elas se imbricam na reprodução das relações de produção. Ora, estas últimas se dão no âmago das relações de classe, cujas contradições possibilitam o desenvolvimento de antagonismos e, portanto, da transformação social.

Mas os antagonismos da exploração e da divisão também existem na superestrutura, de modo a incluir nesta tanto o ponto de vista da classe dominante quanto o das classes subalternas. Nesse sentido, a superestrutura aponta para sua articulação com a infra-estrutura. Do ponto de vista da classe dominante, ela pretende, por uma série de mediações geradas nas práticas sociais, assegurar que as contradições a nível da estrutura econômica não se revelem em termos políticos. Assim, propugna uma ocultação do próprio modo de produção, através de mediações que garantam a coesão social e possibilitem a continuação ampliada da acumulação. Contudo, tal ocultação não é absoluta. As classes subalternas possuem mediações pelas quais tendem a irromper na superestrutura. Os conflitos existentes, porém nem sempre visíveis, têm no terreno das idéias o momento em que os homens tomam consciência deles e os aprofundam. A educação aparece vinculada ao exercício da hegemonia quando os conflitos imanentes se manifestam, especialmente em um certo grau de desenvolvimento das forças pro-

ductivas. Ela se torna um momento mediador, em termos de consciência, desse mesmo desenvolvimento.

3.4. Mediação

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente.

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade.

Mas essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática. Por isso o pensar que se pretende a-histórico, no fundo, faz o jogo da ideologia dominante ao universalizar uma mediação que é sempre contraditória, superável e relativa. Nessa ordem de coisas, pode-se afirmar que a ideologia dominante, na sociedade de classes, naturaliza o histórico pela conversão em permanente do que não é senão passageiro. Por isso, tal ideologia não pode se identificar totalmente com uma mediação, embora tente, dado que o caráter provisório desta nasce do terreno conflituoso da prática social. O que torna, por sua vez, essa ideologia também relativa e provisória.

Por outro lado, as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas.

Em suma, a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno ao outro.

A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo. Tal determinação limita mútua e negativamente as partes entre si, o que impede um elemento de ser o todo. Por ela se pretende expressar as relações em sentidos diversos e opostos entre os fenômenos. Ela significa também a exclusão de condicionantes causais unidirecionais. A causação unidirecional ignora que, pela negação, o seu contrário se lhe opõe e que, portanto, é elemento constituinte da relação.

Mas essa negação é histórica e prática. Ela toma uma forma específica em cada domínio do real. Da mesma forma como não há contradição em geral, mas contradições, cada qual com seu conteúdo concreto, a negação, por ser elemento constituinte da contradição, também toma forma específica em cada domínio do real. Não há uma negatividade geral e unívoca.

A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Em outros termos, as classes sociais fundamentais, existentes no bloco histórico capitalista, consubstanciam as contradições de base.

"Caberia conceber as classes sociais como consubstanciais com a infra-estrutura e a superestrutura, e conceber situações infra-estruturais de classe e situações superestruturais de classe em termos de práticas sociais estruturadas sem com isto admitir que as situações infra-estruturais necessariamente se dupliquem biunivocamente em situações superestruturais" (Donnangelo e Pereira, 1976: 100).

A não-pertinência de oposições dúplices e biunívocas implica a pertinência da contradição biclassista no seio da expansão do capitalismo. Tal expansão, contraditória em si mesma, ganha força maior quando sua expressão consciente não se faz presente a nível das classes subalternas. Esse esforço por uma ausência de expressões cons-

cientes é fruto de um *trabalho* próprio da ideologia dominante que pretende uma identidade, a nível da superestrutura, daquilo que na infra-estrutura não é idêntico mas contraditório. Como diz Luiz Pereira, "*toda superestrutura dominante 'trabalha' (...) para a inexistência de específica e autônoma situação superestrutural da(s) classe(s) dominada(s)*" (Donnangelo e Pereira, 1976: 100).

Para isso a mediação, por exemplo, do conhecimento é capital. O conhecimento, como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social. A classe enquanto tal não conhece o funcionamento global, a maneira de gerir uma sociedade e nem sempre conhece o produto que a ultrapassa. Mas o saber também é lugar de contradição. Há uma experiência direta da exploração objetiva, cujos efeitos globais, por não serem teoricamente compreendidos de modo imediato, não significam que não sejam vividos e que essa vivência não contenha um núcleo de *bom senso*.

A classe dominante pretende impedir a globalização da consciência do conflito, pois essa aceleraria a possibilidade de superação das contradições, já que sob "*as formas ideológicas (...) os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências*" (Marx, 1977: 25). O que nos remete de novo à questão da hegemonia.

3.5. Hegemonia

Gramsci esboçou uma teoria da superestrutura do modo de produção capitalista em que buscou compreender (e propor uma ação política coerente) como as contradições fundamentais se manifestam na superestrutura, tanto do ponto de vista das classes dominantes, quanto do das classes subalternas. Sendo as primeiras contraditórias, as segundas também o serão, embora não apareçam como tais. A capacidade de *trabalhar* a superestrutura (cuja realidade aponta para a infra-estrutura) implica o exercício da hegemonia.

Ora, pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia, das agências da sociedade civil que a veiculam, e das relações sociais que a geram.

Por isso, a teorização sobre *as formas ideológicas* só é possível se são vistas como um componente do modo de produção capitalista, ligado à reprodução das relações sociais de produção, pois toda forma ideológica é momento de expressão de um movimento real, cuja transitoriedade implica a configuração transitória dessas formas.

As relações econômicas são relações sociais. Baseadas nas relações de produção, fundamentais na estrutura social, as relações econômicas são relações sociais porque não são relações entre coisas, mas entre homens que se relacionam socialmente entre si através de grupos fundamentais (Marx, 1968: 81-82).

As relações dialéticas entre forças produtivas e relações de produção só se dão porque sua gênese e desenvolvimento dependem das relações sociais. Não há uma anterioridade ontológica das relações de produção frente às classes. O que se pode dizer é que as relações de produção se dão e se processam porque sem as classes sociais elas se reificariam, ao não se manifestarem em sua gênese os sujeitos da práxis.

No modo de produção capitalista, em suas relações sociais contraditórias, as relações sociais são relações de classes porque implicam relações de luta entre capitalistas e trabalhadores, resultantes da divisão social do trabalho. Além disso, as relações sociais são relações políticas porque estas se dão dentro de um contexto de dominação e de direção. As relações políticas só se entendem quando referidas às relações econômicas mediante as relações sociais. As relações de dominação, então, supõem a apropriação da mais-valia.

Enfim, as relações sociais são relações ideológicas porque, a dizer o mundo, reapresentá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe. Por isso, as relações políticas são entendidas de modo global, quando também referidas às representações e conceituações.

Na dinâmica da sociedade capitalista, com o movimento das forças produtivas, também se alteram as relações sociais e as ideológicas. O que não significa uma alteração imediata a nível ideológico. As transformações ideológicas rebatem sobre as relações econômico-sociais, através das instituições sociais em geral e na própria consciência social das classes. Por isso, a formação da ideologia não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como a atividade política no próprio movimento dessas classes.

Mas essa formação da ideologia não se dá de modo espontâneo. Ela implica, sem dúvida, a ação política, através da conceituação do movimento do real e das instituições, mas implica também a problematização do movimento desse real.

“Na ação política que é necessariamente uma ação transformadora da realidade social, é que os conflitos afloram à consciência. Neste sentido, o conflito não se dá a conhecer. É possível vivê-lo, sem sequer presentificá-lo. É preciso atuar sobre ele, é preciso um intento de que encontre sua presença como obstáculo, que se tropece com sua resis-

tência para que se comece a configurar-se, para que surja um esboço real que se vá delineando com maior precisão à medida que as resistências mostrem seus pontos mais vigorosos e mais débeis” (Limoeiro Cardoso, 1977: 89).

Com maior rigor semântico, é a mesma coisa que Saviani diz quando fala do *problema* como condição de possibilidade de superação das representações e de acesso à conceituação (Saviani, 1980).

Esse problema é essencialmente referido às tendências que o sistema capitalista tende a exercer no seu processo de dominação, a fim de assegurar sua exploração através de meios não-econômicos. Esses mecanismos indiretos objetivarão a negação da exploração e divisão de classes, através de um discurso pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo.

Enquanto a ideologia dominante tenta garantir, mediante um discurso homogêneo, a divisão social e suas conseqüências, o problema pode ser apenas sentido em suas manifestações, quando não tomado por estas últimas. Neste último caso estaríamos diante de um pseudo-problema, captando como essência o que não é senão manifestação. Míriam Limoeiro Cardoso (1977) distingue na ideologia uma série de planos correlatos. Quanto à sua função histórica, distingue dois momentos: o da implantação e o da manutenção. No primeiro momento a classe dominante tenta justificar-se por todos os meios, difundindo sua ideologia. Já no segundo momento, quando estão presentes com maior nitidez as forças sociais que pretendem a modificação da situação implantada, estas se defrontam com as que querem a sua manutenção.

Essas forças se mostram diferentes em seu modo de ver o mundo porque sua realidade é diferente: para os dominadores a dominação precisa ser mantida e reproduzida, portanto, justificada; para os dominados a dominação deve ser problematizada em vista de sua superação.

Aqui a *função educativa* se torna importante. Nesse caso a função educativa se confunde com a função problematizadora.

A ideologia tem um caráter de classe, e sua presença se faz dentro de uma totalidade concreta, cujo movimento é contraditório. Assim a contraditoriedade existe nas ideologias dominadas e dominantes. Daí que a problematização é também contraditória. Problematicar é problematizar a relação, pois a relação contraditória não é o tangenciamento de dois universos separados, nem a impositividade absoluta de um sobre o outro, mas a luta entre dois universos que se conta-

minam, onde um domina o outro. Contudo, sendo dialética, a dominação não é igualmente apreendida, apesar do esforço pedagógico da classe dominante em tentá-lo.

Além disso, a função histórica da implantação da ideologia se entrelaça com a função educativa. A ideologia dominante tentará exercer a função educativa quando a implantação das relações capitalistas se tiver constituído. E essa constituição, conseqüente e posterior à dominação, é proposta no momento em que essa constituição implica o aparecimento da ideologia dominada.

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende *tornar coesa a classe* que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. Contudo, tal adesão não se faz por adição, mas por contradição. O que repõe de modo mais claro a questão da hegemonia.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

É neste sentido que a hegemonia não é só aliança entre grupos de classe dominante, mas funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia. Isso se faz possível porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz, certos interesses das classes subalternas. Através desse mecanismo, a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu. Contudo, esse mecanismo é contraditório, porque na defesa dos seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades.

Essa infiltração por baixo permite superar, de um lado, o economicismo, já que se pode pensar no contexto do domínio burguês a direção dos subalternos; e, de outro lado, permite superar a visão reducionista do Estado a um exclusivo aparelho de coerção, uma vez que o Estado de classe nem sempre é hegemônico. Obviamente tal assertiva

necessita ser historicizada, porque ela só é válida a partir de um tempo histórico que possibilite ver, situada e datadamente, essa correlação.

Esta distinção entre direção e dominação, hegemonia e ditadura, torna-se importante, pois permite entender também a hegemonia como categoria interpretativa e como indicação de uma estratégia política.

Como categoria interpretativa, a hegemonia permite pensar um processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum. O que significa, finalmente, a inversão de uma direção política dominante, em vista de uma nova concepção de mundo.

A hegemonia encontra seus fundamentos no próprio processo histórico e tem seu ponto de partida na *filosofia espontânea* das massas (folclore). Ora, iniciar uma interpretação do conhecimento (filosofia) a partir das *massas* (história) é operar um conhecimento dependente da realidade da sociedade.

Entretanto, essa *filosofia espontânea* é posta em causa pela mediação do agente pedagógico (coletivo/individual). Essa problematização, ao correlacionar história e filosofia, impede o erro metodológico tanto de querer universalizar a relação educativa numa sociedade cujo *clima cultural* é conflituoso, quanto de querer individualizar a mesma relação (com que se perderia a visão de totalidade). E, ao mesmo tempo, possibilita a elaboração (e não só a reprodução) da cultura nova, nascida do fazer humano.

Logo, o conteúdo cultural da hegemonia não se dá por ela mesma, mas sim na relação entre dirigentes e dirigidos, portanto numa relação historicizada. Neste sentido, a relação pedagógica como instrumento de hegemonia é também conflituosa.

Como hegemonia de manutenção, ela é uma barreira protetora de uma forma de sociedade que desloca a intuição de suas contradições para os falsos problemas. Como instrumento de uma nova hegemonia (que o é enquanto deseja correlacionar o conhecimento à transformação das relações sociais), reivindica a superação do conhecimento protetor da práxis inautêntica.

Nesse sentido, a hegemonia é um *fato filosófico*, porque leva em conta a historicidade do conhecimento e um projeto de transformação do real:

“A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, é um fato filosófico” (Gramsci, 1978a: 52).

Por isso, o conhecimento operado é um ato crítico que supõe um esforço coletivo (cuja intencionalidade é a transformação da realidade) e é um ato histórico, porque considera as condições do sujeito. Essas condições nos revelam não a contradição entre cognoscente e conhecido como coisas em si, mas uma contradição que deriva da contraposição entre os sujeitos que tomam perspectivas diferentes e divergentes a partir das relações sociais.

Assim, o ato de conhecer, implícito na relação pedagógica, produz uma contraposição entre os sujeitos, quando as superestruturas oferecem a possibilidade de intuir as contradições. O que quer dizer que, seja na revelação das contradições ou na sua ocultação, o ato de conhecimento é um ato de poder, uma vez que introduz comportamentos conformes a uma determinada moral e cria uma história nova.

“Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é e não pode deixar de ser — nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações.

Estas relações, contudo, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (*isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem se modificar*) já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo, ainda por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível” (Gramsci, 1978a: 39-40).

O que significa, finalmente, que o conhecimento do real não é objetivável independentemente das relações entre os homens. A objetividade é histórica e por isso ela é história.

Como estratégia política, já vimos que o Estado ampliado é o Estado apropriado por uma classe dotada de hegemonia. Isso significa que a classe dominante, ao se apresentar como classe dirigente, deve se mostrar como organismo do povo em sua totalidade, como expressão dos interesses universais que atingem o todo social.

Ao pretender a direção das expectativas e interesses gerais das classes subalternas pelo consenso, a classe dominante possibilita certas leis que atendem de fato a esses interesses. Caso contrário, a manutenção da representação (universal) do Estado entraria imediatamente em contradição com seu conteúdo real (classista). Para essa manutenção, são buscados recursos na sociedade civil, especialmente mediante suas *instituições privadas*.

O Estado ampliado (hegemonia encouraçada de coerção) se dá quando as agências da sociedade civil que operam com valores produzem a direção de uma sociedade. Os valores passam a fazer parte do Estado, através das agências que os elaboram.

Assim, a reprodução das relações sociais exige mais do que coerção. Exige sincronia entre coerção e consenso. O Estado, para manter uma situação, necessita reproduzi-la. E reproduzir implica mais do que repetir ou reproduzir os meios de produção. Reproduzir as relações de produção implica uma direção não-material, ou seja, uma direção intelectual e moral sobre as agências de socialização.

O Estado capitalista, quando se sente suficientemente forte em sua dominação para coexistir com a sua negação, admite o pluralismo e tenta dirigir o todo social apresentando-se como intérprete dos interesses gerais. Nesse momento, as agências de socialização se tornam relativamente mais abertas para as classes subalternas, segundo o grau de organização e consciência de que forem portadoras.

Exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia. No caso das sociedades divididas em classes, a desarticulação dessa coesão é outro momento para que as classes dominadas tenham acesso a sua própria ideologia, passando antes pela crítica à ideologia dominante.

Além disso, podem criar suas próprias agências, que elaborem padrões alternativos em relação aos identificados com a dominação

burguesa. Isso quer dizer que a luta pela direção da sociedade se dá também na concepção de mundo, o que torna importante a figura do intelectual, que conduz essa luta no nível superestrutural.

A possibilidade de reprodução ideológica se dá quando o modo de produção capitalista se processa e se completa. A plena realização desse modo de produção é condição de hegemonia, o que repõe a questão das relações infra/superestrutura.

Sob o capitalismo, dado o seu caráter geral de mercantilização, a força de trabalho despojada da posse dos meios de produção será expropriada. Essa expropriação do excedente, feita imediatamente a nível da estrutura, precisa da intervenção jurídico-ideológica de modo mediato e indireto.

Segundo Gramsci, a superestrutura não é só uma instância, mas um arranjo orgânico com a base estrutural da formação social (bloco histórico). A ideologia não é então um mero reflexo mecânico da base estrutural. Não há corte entre o mundo do real e o mundo do pensar, pois o concreto é tal por ser *síntese de múltiplas determinações* e o sujeito da práxis faz parte do concreto e, de modo *verdadeiro ou falso*, interioriza as *formas ideológicas* e as expressa de alguma maneira (senso comum e/ou consciência crítica). Há uma continuidade entre o papel da atividade consciente do homem na criação social e o conjunto das determinações da produção. Essa continuidade não é linear, mas contraditória, tanto quanto o são a atividade consciente do homem e as determinações da produção.

"Pode-se empregar a expressão 'catarsis' para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou *egoísta-passional*) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético" (Gramsci, 1978a: 53).

O próximo capítulo tentará analisar a educação como um momento dessa *catarsis*, como um elo dessa *cadeia de sínteses* que possibilita caminhar para a liberdade a partir da consciência da própria necessidade.

Capítulo II

EDUCAÇÃO E CATEGORIAS

A explicitação das categorias expostas objetivava entender como elas podem dar conta de uma certa realidade de uma forma mais abrangente. E buscou-se aquelas categorias que possam exercer esse papel no contexto da educação. O uso de determinadas categorias e sua valorização indicam o modo pelo qual se procura entender o fenômeno educativo. Uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar na dialética as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação.

A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, idéias, valores e conhecimentos.

A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos. Essa manifestação-produção que toma a forma da visão hegemônica de mundo é contraditória com a realidade que a sustenta. Ao explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhes validade cognoscitiva da ordem vigente, o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente.

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classe têm a ver com a reprodução das

relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum satis* de consenso obtido. Por isso, a hegemonia na sua relação com a educação ganha papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agências ditas *privadas* da sociedade civil.

A educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana. A totalidade social é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura e ambas se ligam ao trabalho e à práxis social. As perguntas ligadas à educação, tais como: como é ela exercida? Quem a detém? Qual sua função na estrutura social? Como ela é dividida nas diferentes instituições sociais?, decorrem de como se dá essa unidade numa formação social. E só com base em suas contradições podem ser explicadas mais amplamente. Assim, no caso da escola, as relações de classe são *anteriores* (não no sentido regressivo ou cronológico) a ela, embora mantenham com a mesma relações necessárias, ininteligíveis fora das relações de classe. As relações de classe determinam as relações dentro da escola porque *interiores* a ela.

Nada há de depreciativo nesse papel determinado exercido pela educação, mormente se comparado ao papel determinante da infra-estrutura. A educação, embora de gênero e função específica, é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social. Assim, ao mesmo tempo que expressa a estrutura, pode ocultá-la. De outro lado, a estrutura social gera novas exigências para a educação, que ao captá-las antecipa um modo de ser futuro, que determina tarefas para o presente.

Se no primeiro capítulo o caminho percorrido foi o da contradição à hegemonia, isto é, da natureza essencial do movimento aos diferentes momentos reveladores do mesmo, agora a via é inversa. Pretende-se ver como a educação se articula com a hegemonia, para aos poucos ir rerepresentando aquilo que define e orienta a educação: seu caráter contraditório. Essa reapreensão será feita passando pelos momentos que a articulam com as relações sociais.

1. EDUCAÇÃO E HEGEMONIA

A hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação. No contexto das relações de exploração, as relações de dominação, especificamente na busca do momento consensual, tornam-se centrais e principais no contexto

do avanço do sistema capitalista e impõem-se por toda a parte. Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos (e contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção.

Essa política de dominação, que implica o aprofundamento da exploração mediante a manutenção das relações sociais, exige a presença do Estado. Este adquire especial importância e função com o novo papel que passa a assumir no contexto da divisão internacional do trabalho.

O Estado, entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação.

No contexto do capitalismo monopolista, o papel do Estado se redefiniu, no sentido de ser uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, que se torna agente econômico no próprio mercado, especialmente nos assim chamados países subdesenvolvidos.

Nesses países, o Estado, com sua estrutura burocrática, tende a perder o caráter ambíguo de apenas regulador da economia e árbitro da sociedade. Redefinido como pressuposto geral da produção, tenta criar e manter as condições de acumulação. Por outro lado, o próprio processo de acumulação e concentração gera uma série de tensões, que desafiadoramente impõem ao Estado a função de manter um certo equilíbrio político e uma forma de harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominadas, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes. O capitalismo monopolista, não prevendo e nem podendo controlar totalmente os efeitos cumulativos da reprodução ampliada, busca mecanismos políticos de controle que permitam corrigir ou atenuar os desequilíbrios decorrentes das contradições emanadas do próprio mercado. O jogo dessa função contraditória preside à administração, à alocação dos bens e serviços públicos e à função técnica e política da educação, por exemplo quando o Estado define as prioridades ao investir em projetos e serviços que garantam a acumulação pelo aumento da produtividade e pela redução do custo da reprodução da forma de trabalho.

Esse último aspecto se expressa pelo processo de socialização dos custos, carreando as verbas extraídas de impostos e taxas para a criação e manutenção de despesas sociais, previdenciárias, ao mesmo tempo

em que é mantido o sistema de apropriação privada dos lucros. Os custos, distribuídos entre todos, garantem uma certa ampliação do consumo de encargos sociais (por exemplo: educação) e uma concentração do lucro para poucos.

Essas novas funções contraditórias do Estado condicionam a educação. O caráter prioritário dado às áreas cuja valorização é determinada pelo valor de mercado condiciona a segmentação e hierarquização da educação, inclusive segundo a lógica do maior retorno e da socialização dos custos.

Entretanto, a consolidação dessa política econômica necessita de uma legitimação, e é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora da acumulação. Essa concepção, fazendo uso das instituições educativas, se aninhará na relação entre as classes sociais cujo *dilaceramento* pode ser tanto mascarado como desocultado.

Claro que o Estado pode, por meio da ditadura, impor coercitivamente a consolidação de uma tal política. Mas essa forma de governo tem seus limites nas contradições que pretende reprimir nas respostas à violência organizada.

A consolidação da redefinição do Estado vai além de seu papel econômico e repressivo. A consolidação abrangente carece de uma ideologia legitimadora que estabeleça a dominação a nível de consenso (arrancado ou compartilhado). O Estado capitalista, ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas.

“O público se constitui então, no lugar de apaziguamento das tensões emergentes da esfera privada e, em nome dessa função, questiona, restringe ou mesmo suprime certos interesses privados, que possam importar na exasperação dos antagonismos sociais” (Vianna, 1976: 24).

Na perspectiva de Gramsci, o Estado é a união dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção. À sociedade civil cabe a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação (normas, leis, polícia, exército, cadeia, etc.). Essa distinção metodológica é importante, pois, a nível da sociedade civil, processam-se condições para reprodução e/ou ultrapassagem político-ideológica de uma estrutura social. Essas condições são elaboradas nas instituições ditas *privadas*. As funções de direção e dominação se encarnam em dois tipos de estruturas distintas (não divididas), isto é, sociedade civil e sociedade política, mas são funções complementares. Entre força e consentimento se estabelece um equilíbrio

viável. Quanto mais forte o consentimento, menos necessária a coerção e quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado.

“Para assinalar esta reciprocidade necessária entre as duas estruturas, Gramsci emprega o termo Estado (sentido amplo) para designar o aparato ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil e o aparato de Estado (sentido estrito) ou sociedade política” (Piotte, 1973: 129).

A relação recíproca entre ambas não é apenas jogo de balança. Os efeitos de uma se inserem no próprio movimento da outra.

A reciprocidade de relação entre hegemonia e dominação significa que cada função dominante implica a outra como função subalterna. Para o Estado, a função dominante é a coerção, e a subalterna o consentimento. E o pólo secundário da sociedade civil é a coerção, enquanto mantém a hegemonia como pólo fundamental. Quer dizer que, dependendo sempre da correlação de forças existente num dado momento, a coerção surge como possibilidade sempre que a *abertura* (ou as conquistas por parte das classes subalternas) implique a perda de substancial soma de poder.

Então, para que a classe dirigente apresente o Estado como organismo do povo em sua totalidade, necessita fazê-lo tomar a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados. E isso possibilita que certas leis que atendem a alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumento de consentimento. A força se faz também ideológica já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos, a fim de que se converta em hábito e costume.

Essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão estas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção.

Na busca dos recursos para essa manutenção, a educação ocupa papel importante. Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal.

Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe.

No caso da escola, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito a todos, mas de outro proclama a universalidade da educação como forma de ascensão do indivíduo. A tônica da educação infletindo sobre o indivíduo isola-se mais da política, coloca-a na ordem do privado (embora com função social). Nesse duplo movimento, o privado (de classe) se publiciza (na proclamação) e o público se privatiza, e se lança sobre o indivíduo o possível fracasso ou sucesso de sua ascensão, veiculando-se um modo de pensar que redefine as relações de classe em função de uma hegemonia. Veja-se, por exemplo, a questão da linguagem sobre a educação.

Na linguagem dominante referente à educação não ocorre o mesmo que nas relações econômicas. Nestas a própria ordem jurídica já veicula uma linguagem em que os indivíduos são qualificados pela função que ocupam na vida econômica. No caso da educação escolar, a linguagem oficial, mesmo admitindo problemas de ordem econômica interferindo no desempenho do aluno, fará uso de expressões que neguem a existência da contradição. Por exemplo: repetência/evasão x seleção.

Este papel hegemônico da educação não nega o papel determinante da estrutura econômica. Pelo contrário, as relações de dominação (e dentro delas a educação) só contribuem efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas.

As relações de dominação, razão de ser das relações sociais, ocupando um papel principal no conjunto da reprodução das relações de produção, não são, pois, o último degrau da existência social, senão enquanto são também relações de produção. No processo de produção dos bens materiais, as relações de dominação assim o são enquanto intencionam as relações de exploração que pretendem assegurar, e, no caso da educação, pretendem assegurar-se pela ocultação das mesmas. Dessa forma, não se pode autonomizar ou dicotomizar as relações sociais de produção e o processo de produção, sob o risco de apreender de modo arbitrário o conjunto das instituições sócio-culturais. Compreender a educação em suas diversas modalidades é colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas. O mesmo se diga dos tipos de saber que ela veicula ou transmite.

2. EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO

A questão das relações entre educação e reprodução aparece como momento importante dessa referência ao processo de produção e às relações hegemônicas. Não se trata apenas de relacionar a educação com a reprodução dos meios de produção, mas, fundamentalmente, com a reprodução das relações de produção.

Obviamente a reprodução só se dá no caso de as relações de produção próprias ao capitalismo já se terem implantado. À base dessas relações já produzidas é que se envidam esforços no sentido de reproduzi-las e confirmá-las, pela concessão de uma legitimação social. Contudo, a dinâmica do capitalismo não só lhe confere o poder de manter ou reproduzir relações de produção, mas também o poder de produzir novas relações. De modo que a categoria de reprodução só pode ser levada em consideração a partir de sua relação com o processo real da constituição das relações de produção.

A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual.

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares. Evitando a conjugação teoria/prática, impedindo o desenvolvimento de uma ideologia própria do operariado, enfim, evitando a democratização do ensino, a burguesia procura impor a sua própria ideologia ou então uma ideologia regressiva, a fim de manter a relação capital/trabalho (Warde, 1978: 39-61).

Essa reprodução representa, na verdade, defesas contra aquilo que a educação tem de democrático. Tais defesas são limitadas e continuamente postas em causa, porque o desenvolvimento da educação se liga ao desenvolvimento geral do sistema sócio-econômico e de suas contradições.

Diante das contradições que lhe são imanentes, o sistema capitalista tenta defender-se conferindo à reprodução de suas relações uma capacidade e elasticidade de organização mais sofisticada e eficaz. Além de tentar integrar a si a classe operária (esta, repartida também em

frações diferenciadas, sem constituir um bloco homogêneo), produzir novos setores, subordinar a si setores anteriores, o capitalismo revolve as instituições e organizações, pondo-as a serviço da reprodução de suas relações na medida do possível.

Entre as defesas postas a serviço dessa reprodução está a forma como ele trabalha a função técnica e a função política da educação, em suas diferentes versões.

A função técnica se faz necessária, não a partir de esquemas apriorísticos, mas a partir de uma estruturação econômica que exige níveis hierárquicos e funcionais na divisão social do trabalho. Vê-se, de novo, que o saber nasce e se intenciona no fazer. Este saber que aí nasce não é neutro, pois ele se intenciona para uma organização do trabalho que deve ser ao mesmo tempo uma técnica de produção e uma forma de dominação do capital sobre o trabalho. Daí o caráter seletivo desse tipo de saber.

Na medida que reflete e produz a separação da teoria e da prática, da cultura e da política, do saber e do trabalho, a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente. Ela quer a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação da cultura operária. Por isso, exige-se uma hierarquização de funções no interior da empresa, cujo suporte não é só a qualificação dos trabalhadores que exercerão funções de controle. É também a necessidade de retirar da totalidade dos trabalhadores a capacidade de controle dos meios de produção:

“É que a real natureza de classe da escola tem a ver com a separação que ela introduz entre ‘cultura’ e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual” (Lettieri, 1976: 227).

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envoltos por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho.

Assim, ao se colocar a função técnica, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos básicos, a sistematização do saber em vista de sua transmissão ensinam, na ligação *cultura* e produção, a adaptação à divisão hierárquica do trabalho.

Se o saber é um momento da prática dos homens, pode-se perguntar se o saber transmitido pela educação não é um tipo de saber

que pretende tornar-se um momento alienado dessa prática, a fim de que a acumulação se processe pelas formas mais suaves, seja pela exigência de elementos básicos para as funções exigidas, seja pela docilidade à dominação, seja pela ignorância dos processos que mantêm a dominação. Pois a finalidade da produção capitalista é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital. Este fim, por contradição, estranho ao trabalho, realiza-se pela coação e/ou persuasão.

A função técnica aí implicada diz respeito ao desempenho específico da educação na sua relação com as necessidades próprias da produção. Seu papel é marcadamente instrumental, expressando-se imediatamente nas qualificações necessárias para uma eficiência na produção. Assim o são: ler, escrever, fazer as quatro operações. E, de modo mais mediato, essa função se expressa na transmissão do conhecimento retido sob a forma de tradição, valores, crenças, normas e idéias. A função técnica opera na própria base material da sociedade, tornando esse aspecto instrumental da educação uma força produtiva.

Se tomarmos a escola como exemplo, vê-se que, pela função técnica ela *ensina*¹ álgebra, ciências, sem o que a força de trabalho não seria capaz de desempenhar satisfatoriamente o seu papel na indústria moderna. A escola tem de acolher conhecimentos técnicos e gerais que atingem a realidade atual, abrindo espaço às análises científicas que demolem concepções arcaicas sobre a realidade. Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna.

Assim, essa função também está sob o signo da contradição, ao exigir homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas, ao mesmo tempo, dóceis ao sistema capitalista.

Quando Marx fala da obrigatoriedade de repor a educação escolar (Marx, 1968: 558-560), entende que as novas tarefas exigidas pelo processo industrial obrigam o desenvolvimento de qualidades de raciocínio e de sistematização. O operário, a nível profissional, deve saber codificar e decodificar mensagens recebidas, que exigem o uso de estímulos numerosos e complexos.

Com a modernização, própria do avanço do modo de produção, a automação libera o trabalho manual em função de tarefas de vigilância,

1. O sentido etimológico do termo *ensino* é revelador. O termo é composto de *signum* + o prefixo *in*. É o *signo* de algo ou de alguém que pretende *levar para (in)* um outro e com isto subordiná-lo à sua órbita. Na medida em que o *outro* é a outra classe, o *en-sino* não se insinua por adição, mas por contradição.

controle, manutenção, reparação. Tudo isso exige mais do que instruções elementares; exige conhecimentos e aptidões genéricas, que o ensino pode condicionar.

Pelo ensino, os operários podem ficar melhor inteirados *do como* da produção. E guarda a possibilidade de revelar *o porquê* de todo o sistema produtivo, possibilidade essa não-realizável sob o capitalismo sem que este se negue a si próprio. A função técnica passa a adquirir dupla importância: como instrumento de capacitação e como instrumento de *fermentação*.

A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, a serviço de todos e voltada para o atendimento do potencial de cada um como indivíduo. Por isso, a função técnica não se funda em si, e nem se resolve nela mesma. Ela se distingue (didaticamente) da função política, mas não está separada dela. Sua inteligibilidade *in totum* se explicita na intencionalidade que emerge da própria prática social. A função técnica liga-se indissociavelmente à função política, e é por essa envolvida e assumida. Esse envolvimento, de acordo com o ponto de vista de classe, situa o educativo no político e o refere ao econômico.²

A prática sócio-política recobre e significa a função técnica e de modo duplo: mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora. Separa como múltiplo e divisivo o que não é senão uno e contraditório, contribuindo com isso, e de modo eficaz, para a manutenção da própria situação. A ideologia cumpre uma função política ligada à própria prática social. A educação, ao se produzir e reproduzir no seio da práxis social, varia em sua função política segundo o tipo de formação social e, dentro dessa, segundo a correlação de forças existentes entre as classes em um momento historicamente considerado.

A função política dominante é controlada pelo poder de Estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a à sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação.

2. A correlação entre a classe e o ponto de vista de classe frente a uma determinada realidade é claramente exposto por Marx no Posfácio da 2.^a edição de *O Capital*, esp. p. 10-12.

“É ao nível do Estado político que se situam os pensamentos estratégicos que utilizam bem ou mal, consciente ou inconscientemente, as forças econômicas, sociais, ideológicas e políticas, de que os atores dispõem” (Lefebvre, 1973: 90).

A ideologia, constituída no poder político mediante o próprio Estado, torna seus os temas de ensino. Ou seja, esses temas são carregados de intencionalidade e valor.³

É por essa via que os temas de ensino implicam o posicionamento, a intencionalidade e a implantação de uma problemática (ou pseudo-problemática) que se conjuguem com os vínculos estabelecidos entre a classe dominante e as idéias dominantes. E é por isso que a dominação não se expressa como tal. Sua presença se faz na definição da política que organiza o poder central e na análise das relações de classe.

Essa intencionalidade não quer dizer a vontade individual dos agentes sociais como tais, especialmente dos governantes, pois ela se insere nas relações sociais. É no conjunto destas que se pode falar de uma estratégia cuja maior ou menor clareza pode ou não estar presente na consciência dos protagonistas.

3. EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO

A unidade fundamental entre as relações de produção e as forças produtivas, como duas realidades dialeticamente diferentes, e as suas articulações com a superestrutura constituem a totalidade social. O caráter dessa totalidade se mostra diferente, segundo as especificidades históricas de cada formação social.

Essa articulação entre a estrutura e a superestrutura é possível de ser entendida numa perspectiva dialética quando se supera o uso da noção de causa pela de mediação, que não considera apenas uma direção determinística unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente. A mediação como categoria auxilia a compreensão dessa articulação, já expressa por Marx:

“Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas — assim como as formas de Estado — não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se, pelo contrário, nas condições materiais de existência, que Hegel... compreende o conjunto pela designação de ‘sociedade civil’; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política” (Marx, 1977a: 24).

3. Essa análise já começa a ser produzida no Brasil e tem apresentado alguns trabalhos relevantes. Ver Ribeiro (1978) e Freitag (1977).

Além de uma crítica a uma endogenia idealista, Marx aponta para uma outra realidade: a não-existência de uma causalidade direta das condições materiais sobre as formas político-ideológicas. As expressões de fundo metafórico, inserção e anatomia, indicam a existência de mediações interiores à articulação dos dois momentos. Dessa forma, à idéia de causa, Marx contrapõe a de mediação.

Nesse caso, os termos *anatomia* e *inserção* indicam uma cadeia de mediações entre os dois momentos que impossibilitam o recurso ao repouso absoluto ou aos dualismos. E, sem dúvida, um dos elos dessa cadeia é a educação, pelo caráter de condução das consciências.

A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes.

Marx teria sugerido que a reprodução da relação capitalista também é *uma* mediação. O que abre caminho para outras formas de mediação, entre as quais se pode situar a educação:

“Essa perpetuação da relação entre o capital como comprador, e o operário como vendedor de trabalho constitui *uma forma de mediação imanente* a este modo de produção; mas, é forma que apenas formalmente se diferencia de outras formas mais diretas de submissão do trabalho e da propriedade, por parte dos possuidores das condições de produção. Encobre, como simples relação monetária, a transação real e a dependência perpétua que o processo intermediário de compra e venda renova incessantemente. Não só se reproduzem de maneira constante as condições deste comércio, mas o que um compra e o outro precisa vender é resultado do processo. A renovação constante dessa relação de compra e venda não faz senão mediar a continuidade da relação específica de dependência. e confere-lhe a aparência falaz de uma transação, de um contrato entre possuidores de mercadorias dotados de iguais direitos e que se contrapõem de maneira igualmente livre. Essa relação introdutória apresenta-se, inclusive, como um momento imanente dessa dominação, gerada na produção capitalista, do trabalho objetivado sobre o vivo” (Marx, 1978: 93-94, *grifo nosso*).

Isso quer dizer que há outras formas de mediação imanentes a esse modo de produção. No caso, as relações de antagonismos entram na prática social através de formas fetichizadas que tentam dar uma aparência de unidade àquilo que é diviso, ou seja, tentam mascarar-las. Entre essas outras formas de mediação, além das relações jurídicas constituídas, há também formas contratuais, e, sem dúvida, as instituições educativas, que elaboram, expressam e transmitem as mesmas e outras relações.

Nessa citação, fica clara a existência de dois movimentos mediadores e que podem ser visualizados na educação.

A educação adequa-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados todos para a reprodução ampliada do capital.

E mais, diz Marx, *a renovação constante...*, *confere-lhe a aparência falaz...* (grifo nosso). O que é essa aparência falaz? Quem a produz? Quem sofre esse processo de ilusão? Talvez Marx esteja a indicar que essa maneira de captar as relações subjacentes às *condições materiais* ajude a sabotar a verdadeira realidade. Nesse caso, o sentido antropológico da produção parece indicar o homem, sujeito das relações sociais, como mediador e mediado no processo social. Consequentemente, a educação, no seu sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais.

Por isso a educação torna-se instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação. Esse movimento de dar uma aparência *una* ao que é *diviso* ganha sentido quando incorporado pelos agentes frente ao que se pretende ocultar e perenizar: o processo de acumulação sustentado por relações sociais de exploração.

Esse tipo de conhecimento *aparente* nasce, então, das relações sociais e são estas que o criam e tentam reproduzi-lo continuamente. O conhecimento, assim como o trabalho, são uma resposta mediada e mediadora às necessidades surgidas no contexto dessas relações. É no modo de viver e captar essas necessidades, no contexto das condições materiais de existência, que o homem conhece. O homem jamais se separa de seus atos. Ele os vive. E nessa vivência a classe dominante tenta conduzir as classes subalternas, educando-as mediante a incorporação da ideologia dominante sob a forma de *senso comum*.

O caráter antropológico da alienação impede a tentativa de explicar o conhecimento sem o sujeito. Esse caráter mediado e mediador do homem está expresso na terceira tese sobre Feuerbach.

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, *esquece* que as circunstâncias *são modificadas* precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (Marx, 1977b: 118).

Se os modos de produção são mediadores entre os homens, os homens mediados podem se converter em mediadores entre a estrutura econômica e um novo homem. A mediação é dialetizada e historicizada.

Esse caráter dialético, para ser tal, deve estar presente na História. E estar presente na História é vê-la a partir das relações sociais existentes. Sem a existência de homens concretos, determinados, não haveria práxis e nem filosofia da práxis.

“Como vemos, são sempre indivíduos determinados, com uma atividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, sem qualquer especulação ou mistificação, o *elo existente* entre a estrutura social e política e a produção” (Marx, 1974: 24, *grifo nosso*).

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceituação. Mas como a hegemonia implica considerar elementos da classe dominada, a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente. Quando Marx diz que *é necessário demonstrar sem mistificação o elo...* supõe que haja tanto *quem demonstre*, quanto *aquilo que seja demonstrado*, e que esse último aspecto seja uma expressão mais verdadeira do conteúdo real. Na medida em que a educação se torna um meio de uma expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta eliminaria a contradição, condição básica da sociedade de classes. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular.

Por isso, essa mediação, de caráter ideológico, é contraditória no movimento de encobrir-descobrir referido à luta permanecer-superar. E só as mediações articulam a individualidade do homem concreto com o movimento processual da História. A educação como mediação entre uma forma de ação que corrobora a permanência e/ou uma forma de ação que conduza à transformação social está implícita na tese XI.

“Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo” (Marx, 1977b: 120).

Está implícita porque não basta uma *filosofia de vida* ou uma teoria diferente para transformar a realidade. É preciso que exista uma

forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar. A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social. Em outros termos: a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais.

Essa insistência nas relações sociais tem um sentido. É através delas que a educação se articula com o todo e é através delas que a educação coopera mediata mas ativamente para (re)produzir relações sociais, elaborando e difundindo a luta entre as concepções de mundo. Contudo, a concepção do mundo, que se vê como momento teórico de uma nova prática social, sai de seu estado meramente teórico para buscar sua realização como condição necessária, embora não suficiente, para guiar a ação transformadora.

4. EDUCAÇÃO E TOTALIDADE

A educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real se mediam mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas.

As relações sociais implicam a ação recíproca e contraditória entre as classes fundamentais. Se tais relações implicam a presença das classes dominantes é porque implicam a presença das classes dominadas. A essência dessas relações, sob o capitalismo, é de serem relações de luta. Esta luta atinge a totalidade da sociedade, afetada pela gestão hegemônica da classe dominante, cujo fundo social é deduzido da mais-valia. Percebe-se, pois, que as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica da mais-valia) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato).

A educação como conjunto totalizante dessas relações busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si e ao todo. Sem isso a educação passa a ser visualizada e difundida como uma abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes.

Enquanto referida ao econômico, ela se subordina ao mercado capitalista, não foge à *generalização da mercadoria* numa sociedade

onde tudo tende a se tornar uma *troca generalizada*. Suas diferentes versões institucionais tendem a se mercantilizar, seja na estrutura hierárquica de seus agentes, seja no preparo de mão-de-obra necessária à divisão social do trabalho, seja no fornecimento de objetos que estimulem à produção.

Por sua vez, essa ligação com a organização capitalista da produção se articula com o político. Aí ela participa da divisão social do trabalho enquanto busca um *logos* para a mesma. Ao nível do político ela prepara as gerações segundo os padrões axiológicos estabelecidos, tenta legitimá-los e torná-los *senso comum*. Mas essa educação política é em si mesma contraditória porque carrega consigo a função de reduzir os conflitos nascidos das relações sociais, vinculando-os a uma visão de mundo dissimuladora dos mesmos e desorganizadora da concepção de mundo que se lhe opõe.

As diferentes instituições pedagógicas (além de outras), atuando como instrumentos de persuasão e de poder a serviço dos interesses dominantes foram, por isso, denominadas *aparelhos ideológicos de Estado* (Althusser, 1974). Sem dúvida, o momento político-ideológico, na educação, tem uma eficácia incontestável. Mascara nas e para as representações dos agentes as contradições de base. E possui um papel predominante na história da sociedade capitalista. Contudo, essa eficácia é relativa.

É relativa primeiramente às condições históricas de cada totalidade social. Sua eficácia não é um *a priori* igualmente válido para todos os países e regiões. Ela depende de como as forças sociais em conflito conseguem redirecionar o processo educativo, na busca de uma hegemonia política sobre a sociedade. Dessa forma, a relatividade histórica dessa eficácia se liga à relatividade contraditória das relações sociais. As relações sociais são contraditórias, e isto transparece nos momentos de crise, quando não é possível o controle absoluto das consequências que ela gera. A insatisfação e o protesto, ainda que não trazidos à consciência, estão presentes nas facções mais exploradas da classe dominada. Por fim, essa eficácia é relativa a si mesma. A atenuação dessas contradições não é a sua supressão. O espaço dos *aparelhos ideológicos* é um lugar de negatividade que se espalha pelo todo social. E essa atenuação é necessária. Se desnecessária, por parte do poder dominante, estaria apontando ou a impossibilidade da contradição, ou a sua inexistência. Em ambos os casos se apontaria para uma totalidade fechada, determinada.

Entretanto, os esforços de atenuação das contradições indicam, pois, que é na prática social que se devem buscar as raízes do mo-

mento político-ideológico. Na prática social residem as raízes contraditórias que impulsionam a sociedade capitalista para sua superação, para o desenrolar das relações estabelecidas entre essa sociedade e seus agentes históricos.

Enquanto referida ao ideológico, a educação se articula com a totalidade mediante a tentativa da classe dominante de representar como uno o que é contraditório. O que é em si mesmo contraditório, pois o caráter dissimulador só existe na medida em que tenha o que dissimular. E nesse caso trata-se do caráter contraditório do real continuamente pondo em causa as tentativas dissimuladoras. Dessa maneira, o momento político-ideológico pode camuflar a contradição, mas não a elimina da totalidade e nem a transcende. A educação carrega consigo contradições que existem nela mas não nascem só dela. Na articulação dos seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da educação e qual a sua parte de contribuição para a (re)produção de (velhas) relações sociais no conjunto das relações sociais de produção existentes.

Como as contradições que se ligam com ela não se originam nela, seria demasiado imputar-lhe isoladamente e ao saber que ela veicula o peso de tornar o capitalismo um sistema acabado, fechado. A educação não é uma tarefa messiânica acima ou além das contradições de base próprias da sociedade capitalista.

A dissimulação do saber, o afã de reificá-lo apontam o fato de que também ele é contraditório, já que nascido no contexto de uma totalidade contraditória, histórica e provisória.

Essa prática contraditória exige da parte dos dominadores, no conjunto das transformações havidas pelo avanço do modo de produção capitalista, que os novos espaços abertos se tornem *espaços do poder*. A articulação da educação com a totalidade, mediante as relações sociais, leva consigo a necessidade de que, além da empresa e da escola, também os tempos de lazer, os momentos do cotidiano, a linguagem, a arte se convertam em espaços de poder ordenados para a produção do consenso. Essas transformações incidem sobre a educação.

Isso não significa a impositividade absoluta dos que dispõem desses novos espaços de poder. A luta existente a nível das classes se manifesta em uma luta entre duas concepções de mundo. A ampliação desses espaços se faz acompanhar de sua negatividade. A classe subalterna, como principal fonte de negação, se contrapõe ao poder da (im)positividade.

"Em que pesem os esforços das instituições, a contradição introduz-se no conhecimento pelo simples fato de que não há barreira entre o conhecimento 'positivo' e seu aspecto 'negativo', o pensamento crítico" (Lefebvre, 1973: 27).

O saber que é empregado na reprodução e manutenção das relações existentes é em si mesmo contraditório, porque a prática que o gera se dá num todo contraditório. Em momento algum se torna impossível ou inútil que a contradição existente nas coisas se revele na consciência. É o grau de revelação que a educação permite em relação ao real que anuncia a consciência de uma nova prática ou a tentativa de ocultá-la no conjunto de conhecimentos dissimuladores. O saber *oficial* não está imune a essa tensão contraditória.

Dessa forma, uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria.

O anúncio dessa prática social tem sentido enquanto se considera que os sujeitos humanos fazem parte da totalidade. A prática que inclui sujeitos de novas relações sociais, sujeitos que negam o existente e anunciam e produzem o novo, afirma como negação da negação uma totalidade mais aberta, síntese superadora porque contraditória. Nesse sentido, a relação da educação com a totalidade é aberta, enquanto a educação inclui e implica a ação-reflexão desses sujeitos. Enquanto a ação desses sujeitos for latente ou surgir só esporadicamente, a classe dominante apresenta sua (pseudo)totalidade como *perene*, inclusive no saber referente às condições sócio-econômicas. Uma compreensão totalizante da parte desses sujeitos impõe a crítica à pseudoglobalidade, que reconhece seu caráter transitório e sua superação.

Retorna-se, pois, à dialética entre totalidade e contradição. Uma não existe sem a outra. O reconhecimento do real como histórico implica a tensão das contradições no seio da totalidade concreta. A contradição e sua relação com a educação torna-se fundamental para a compreensão dessa última, a fim de representá-la de modo dialético e com uma visão de conjunto.

5. EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO

A educação, enquanto momento partícipe da prática social global, é contraditória em seus vários elementos.

O saber enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, idéias e crenças, nasce do fazer e para ele se volta. O saber, então, torna-se mediação entre duas ações, pois uma ação (fazer) supõe a posse de um saber anterior que conduz a ação. O estatuto do saber, contudo, variará de acordo com a problemática fundamental de uma sociedade.

O saber tem, no modo de produção capitalista, um estatuto particular. O saber passa a ser intenção e produção. Enquanto intenção, veicula idéias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital. O que importa na função que o saber ocupa nas relações sociais:

"O erro metodológico mais difundido (...) consiste em se ter buscado esse critério de distinção (trabalho intelectual x trabalho manual) no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto das relações sociais" (Gramsci, 1968: 11-12).

O conjunto dessas relações sociais no capitalismo é contraditório. E o saber, que nasce do fazer, nasce de *fazer*es diferentes e contraditórios. A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de *crítica das armas*, pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante. Como esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar a coesão acima da contradição. Para isso faz-se uso de uma pedagogia persuasiva.

A educação como instrumento de persuasão entra com papel dissimulador. O capital introduz alguma forma de instrução educativa, seja numa linha mais formal de ensino básico (a fim de que o trabalhador resista às exigências diferenciadas do trabalho parcelado e

evite o estrangulamento precoce), seja numa linha mais informal de saber (a fim de povoar as consciências com pseudoproblemas, e exercer uma hegemonia a serviço da dominação).

A escolarização generalizada, como base essencial da formação profissional do produtor imediato, tem por condição a separação social e técnica da força de trabalho dos meios de produção. O mesmo se fará com o saber, buscando separá-lo (como saber instrumento) do fazer real dos sujeitos. E como os sujeitos jamais se separam dos seus atos, é preciso elaborar um saber falso e falsificador, o que explica a tentativa de reduzir os limites da formação: tudo o que se refere ao conhecimento do conjunto do processo de produção é não só *inútil* como *prejudicial ao bom andamento da empresa*. A escola, como mercadoria, cujo valor é determinado pelas necessidades da classe capitalista, buscará articular as necessidades próprias da classe trabalhadora em torno das necessidades próprias do capital. O que não ocorre pacificamente, pois a separação da força de trabalho dos meios de produção implica sua reunião forçada e contraditória no local de trabalho e a falsificação absoluta do saber implicaria a perda total da identidade da classe. Ainda que incipiente, uma identidade existe e consiste na própria condição de classe.

Tomando Marx como *ponto de partida*, veja-se o modo como ele analisa a questão da educação. Em *O Capital*, depois de haver mostrado como a burguesia capitalista, enquanto classe, pode viver às custas da classe operária (teoria do valor e mais-valia), examina a revolução operada pelo capitalismo dentro do modo de produção (concentração, cooperação, divisão do trabalho, maquinismo). Isso o induz a indicar os efeitos do progresso material sobre a situação dos operários na indústria. É então que examina a questão do trabalho das mulheres e crianças. A máquina, ao reduzir o poder da força muscular, possibilitou o emprego de trabalhadores com força física reduzida, no caso, mulheres e crianças.

Desse modo, a máquina se converte em meio de aumentar o número de assalariados, fazendo a família operária parte da classe operária enquanto meio de produção. Essas novas forças lançadas no mercado depreciaram o trabalho masculino, deterioraram o feminino e diminuíram a capacidade de resistência dos operários adultos frente ao capital.

Diante de uma tal exploração, Marx estabelece a incompatibilidade de uma educação conveniente à classe operária nessa etapa do regime capitalista. Contudo, para evitar o esgotamento do trabalhador

explorado e para que o trabalhador saiba resistir às exigências diferenciadas do trabalho parcelado no contexto de um vazio intelectual, o capital se vê forçado, mediante o Estado, a reintroduzir o ensino primário. O fazer correspondente a uma situação social exigia um tipo de saber, consentâneo às necessidades desse mesmo fazer.

Ora, a possibilidade de superar um regime só existe no desenvolvimento histórico de seus antagonismos imanentes. Para sua própria manutenção, o capital se vê forçado a abrir mão de um instrumento, a educação. Capaz de se opor à divisão entre o saber e o trabalho, ela se torna restritiva e transmite um saber que se funcionaliza a serviço do capital. Mas guarda a possibilidade de uma nova extensão (daí a restrição) e de uma outra compreensão do fazer (daí a dissimulação). Por ser contraditório é que a função política dominante o torna restrito e dissimulador.

A superação das conquistas da era capitalista funda a possibilidade de um sistema educacional que se contraponha à divisão saber/trabalho. A legislação das fábricas no terreno educativo é já à época de Marx:

“A primeira reação consciente e metódica da sociedade contra a forma espontaneamente desenvolvida de sua produção” (Marx, 1968: 550).

E mais:

“Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego das crianças” (Marx, 1968: 553).

Defendendo-se contra o *fermento de transformação* implícito no movimento histórico em matéria de educação, a classe dominante procurará sabotar seus resultados e possibilidades. Para Marx, há um êxito, a despeito das condições precárias das escolas de meio período.

“Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica” (Marx, 1968: 553).

E Marx ainda fala das vantagens da alternância trabalho/escola, pois para ele a fábrica é o primeiro sistema que faz germinar a educação do futuro:

“Do sistema fabril... brotou o germe da educação do futuro que conjugará trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (Marx, 1968: 554).

E reforça, na *Crítica ao programa de Gotha*:

"A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição — supondo-a factível — seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual" (Marx, 1977b: 242).

Nesses poucos textos em que Marx lê a educação, ele a vê no conjunto das relações sociais. Nessas condições sua *leitura* pretende buscar possibilidades que revelem o potencial da educação: *saber* que torne mais lúcido o *fazer* superador das mesmas condições sociais.

O que a *leitura* anterior pode propor não é uma posição, mas um método que, baseado nas *contradições imanentes* do sistema, dê conta desse papel potencial da educação. O que quer dizer que basear-se nessas contradições, no mesmo sistema capitalista que avança e aprofunda suas relações, possibilita também uma *leitura* contraditória da educação, seja numa de suas expressões históricas mais importantes, a escola, seja em qualquer outra de suas versões. A educação, longe de assegurar definitivamente e para sempre a reprodução do *sistema atual*, pode contribuir para sua modificação.

Importa dinamizar esse potencial existente nos *antagonismos imanentes* do sistema, o que implica dinamizá-la como *meio de transformação da sociedade atual*. O que não quer dizer que a educação necessite assumir obrigatoriamente, em todos os lugares, a forma que assume nos países de capitalismo avançado. Na dinâmica da reprodução, o capitalismo exige processos educativos que o auxiliem na ocultação dos processos de apropriação do excedente, de acordo com a especificidade de cada região em que se instala. Por isso os detentores do capital buscarão dentro da diversidade histórica de cada país formas educativas que possibilitem a manutenção da relação. A forma de se processar a educação no campo e na cidade não é igual, por exemplo.

Encarregada de melhorar a força de trabalho, a educação contribui de fato para o aumento do capital e sua reprodução. Mas o modo pelo qual essa melhoria se realiza pode opor-se como *fermento de transformação*, como *poderoso meio de transformação da sociedade atual*, à perpetuação desse modo de produção. A evolução da educação, especialmente na escola, passa pelas transformações sociais que a ultrapassam e envolvem, pois a finalidade dessa evolução é a apro-

priação, pelo trabalhador, dos instrumentos de seu trabalho e assim, dele mesmo.

Ainda aqui, Marx coloca a polifuncionalidade da educação no desenvolvimento das contradições históricas de uma sociedade:

"Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de suas atividades. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma" (Marx, 19: 558-9).

A educação, como um *saber* sempre referido a um *fazer*, se alimenta dessa tensão entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria, inerente ao capitalismo. Ela deverá fazer crescer e aumentar a competência técnica e instrucional do trabalhador, procurando tornar o saber parte do capital como força produtiva. Nisso ela se opõe à divisão, nascida nos contornos do modo de produção capitalista, entre o saber e o trabalho.

Mas ela também se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, isto é, à divisão de classes, quando possibilita a apropriação coletiva do saber, uma vez que, enquanto força produtiva, o saber deveria ser propriedade exclusiva da classe possuidora. A apropriação coletiva de um saber-instrumento pela participação na elaboração do mesmo compromete-se com os interesses básicos da problemática das classes subalternas. A educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições. Proveniente do modo de produção capitalista, no contexto das promessas que a burguesia trouxe e não foi capaz de implementar, a educação contribui tanto para sua reprodução, como para sua negação e perda (Petit, 1973: 11).

Nesse sentido, pode-se perguntar se a contradição está presente na educação quando se prescreve esta última como comandada exclusivamente pelos interesses da classe dominante. A ser verdadeira uma tal formulação, pode-se indagar por que a burguesia tem esperado tanto tempo para disseminar ao máximo essa sua cúmplice, especialmente nos países subdesenvolvidos.

A educação é portadora de uma promessa que a burguesia não foi capaz (e nem é) de implementar totalmente, porque significaria, de um lado, manter a prática da exploração e, de outro, provocar, como momento dessa prática, um saber crítico. Essa provocação, embora desarticulada ou reprimida, existe *em germe* na educação. Se ela é expressão do domínio de classe, é porque antes de mais nada é expressão da luta de classe.

Nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. Esta última torna-se, pois, expressão da luta de classes. O que não significa uma constância histórica, e nem que a classe dominante não agilize seu poder para, a nível educacional inclusive, desarticular determinadas formas de escolarização.⁴

Por isso:

“O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se, devido sua formação restrita, que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema” (Snyders, 1977: 100).

E por quê? Se ela é momento de exclusão e lugar de divisão interna em correspondência à divisão social do trabalho, sempre levando-se em conta a diversidade histórica dos países e nesses sua diversidade interna, ela também é lugar onde há a possibilidade de um saber autêntico, que se transforme em uma convicção mobilizadora. Isto explica as barreiras à democratização, os mecanismos de seleção e todas as tentativas de diminuir a eficácia da ação educativa. Por contradição entende-se o dizer de Gramsci de que o fato filosófico mais importante não é tanto a descoberta de uma genial novidade, mas a

4. Ver a esse respeito Beisiegel (1974), Jannuzzi (1984). Digna de aprofundamento é a pista levantada por Saviani (1980: 16-9). O autor propõe o avanço do escolanovismo como um movimento desmobilizador das forças populares, constituindo-se *em instrumento de hegemonia da classe dominante*. Nossa dissertação de Mestrado insiste nas lutas que se travam de 1930-1935 em torno do problema educacional, nos grupos e facções da classe dominante. O caráter desmobilizador dessas lutas supõe estudos mais aprofundados sobre a educação nas décadas de 1910 e 1920, porém do ponto de vista dos grupos e facções das classes populares.

elevação do potencial das massas para pensar coerente e unitariamente a sua realidade.

Mas a própria dissimulação, função atribuída à educação dominante, é também em si mesma contraditória. Ao opor-se como saber dos dominantes ao fazer dos dominados, a iminência de sua negação, ou seja, a desocultação da dissimulação pela ruptura com um saber ideológico falsificador, em vista de um saber mais revelador está sempre presente, mesmo que de modo latente. Essa negação e proposição de um saber mais verdadeiro torna-se momento consciente de uma ação social transformadora.

Essa ação transformadora não significa, desde logo, a posse de um saber revolucionário. A educação, quando não se põe a serviço de uma ideologia regressiva, e se estabelece como princípio de luta contra o arcaísmo do *senso comum* (Gramsci, 1978 a: 18) ajuda a elevar o nível intelectual das massas até a *modernidade*.

O senso comum produz normas de conduta adequadas à concepção de mundo do grupo dirigente e leva à passividade. Mas o senso comum é também o ponto de partida para a elevação moral intelectual. A função política da educação torna-se importante quando supera o anacronismo nele implícito. A difusão de uma concepção mais avançada começa a tirar as massas da passividade e pode ser então assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos implícitos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita. Se o senso comum revela, de um lado, que *todos são filósofos*, isto é, pensam, por outro, pensam sob determinada direção. Todos refletem a realidade, mas nem todos refletem sobre ela. A função política da educação é educar politicamente *quem não sabe* (Gramsci, 1976: 11), rompendo com a ideologia dominante, e explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade.

Isso quer dizer, pois, que a educação não é o feudo da classe dominante, e o que Snyders diz da escola pode ser relativamente ampliado a todas as formas de educação.

“Ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação — mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (Snyders, 1977: 10-6).

A educação é, então, uma instabilidade mais ou menos aberta à ação. A situação descrita por Marx, se superada do ponto de vista

empírico, é válida sob o ponto de vista teórico. A questão do trabalho intelectual x trabalho manual não pode mais ser vista apenas sob o ângulo do esforço físico ou da produção direta. Boa parte do trabalho intelectual, especialmente o de nível técnico, está submetido à repartição de tarefas, especialização, hierarquização, enfim, à nova divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual redefinida pelos avanços do capitalismo.

Essas novas funções, carregadas de maior taxa de intelectualidade, forçam um aumento na escolaridade e impõem a formação de nível mais elevado. Sobre essa base se dá a contradição da reprodução. De um lado, as tendências à restrição, de modo especial à restrição qualitativa, de outro, a própria imposição provinda das necessidades do modo de produção, forçando uma maior abertura, assentam as bases objetivas sobre as quais se pode atuar.

Porém a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição. As análises críticas sobre a educação burguesa, desde que a eliminem ou a impossibilitem, unilateralizam a análise, valorizam apenas um lado da contradição, dando-lhe uma dimensão de totalidade (que não possui), e acabam por conferir-lhe a inevitabilidade e objetividade de uma dominação.

A ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação e o esquecimento de sua ligação com as relações sociais acabam por contribuir para as ideologias dominantes, mostrando o momento de integração da classe operária ao capitalismo (portanto, contribuidora para a reprodução das relações) e excluindo o momento da resistência e da rejeição da dominação.

A educação, enquanto processo encarregado da transmissão do saber, só é entendido com referência às estruturas sociais e, por elas, ao processo de produção do qual são indissociáveis.

A exclusão das relações sociais de produção implica a exclusão daqueles que podem fazer do saber um obstáculo ao *bom* funcionamento dessas relações. Tal exclusão não evidencia o caráter contraditório, mas só o momento de funcionamento que reproduz as relações sociais.

Se a análise da categoria da reprodução contribui eficazmente para a descrição do sistema de defesa engendrado pela classe domi-

nante contra as contradições que surgem em seu seio e podem abalá-la no exercício de sua dominação, essa categoria é ambígua. A educação é portadora de *fermentos de transformação* irreduzíveis que podem acelerar a crítica da situação na qual ela aparece.

A educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema. Essa neutralização se dá pela limitação ao acesso do saber (barreiras à democratização do ensino), pela alteração do saber que transmite, de modo que se possa limitar, pela exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social. Pretende com isso manter a divisão entre teoria e prática, validar como saber apenas o que é *apanágio* das classes dominantes (linguagem *culta*, ecletismo, etc.), apresentando-o como fruto de dons pessoais. E, para isso, investe-se de uma violência simbólica que mascara as relações de dominação como razão de ser das relações sociais (Bourdieu e Passeron, 1975: 15-75).

Entretanto, há um conjunto de condições e situações que delimitam o modo de ser das classes subalternas, dadas as próprias relações sociais inerentes ao capitalismo e a seu modo de produção. Esse modo de ser não significa um isolamento ou uma propriedade radical, no sentido de uma diferença ontológica, ou então uma homogeneidade social e ideológica. Por serem as relações sociais no capitalismo relações contraditórias (e não absolutamente excludentes), os elementos superestruturais dominantes atingem de certo modo a classe operária e esta os incorpora, ainda que não tenha claro para si o significado desses elementos. Essa incorporação não é mecânica. O alcance dos elementos superestruturais não se faz por superposição ou justaposição, mas por contradição, porque o lugar social dessas classes é contraditório em relação ao da classe dominante. Por outro lado, a historicização é importante (para não universalizar um momento histórico) e problemática (para não homogeneizar em um bloco coerente de ação e pensamento as próprias classes subalternas).

Isso permite pensar uma solução contraditória e ambígua, estabelecida entre o modo de ser das classes subalternas e os elementos incorporados por ela, mas que não são seus. Essa relação não é passiva. A condição de dominadas faz com que tal interiorização seja elaborada e recriada segundo o modo como elas vivem suas condições materiais de existência:

“A produção de idéias, de representações e da consciência, está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; é a linguagem da vida real” (Marx, 1974: 25).

As proclamações burguesas, captadas e filtradas de cima para baixo pela mediação dos agentes sociais subalternos, podem representar um meio de fortalecer políticas reivindicatórias agora de baixo para cima. O efeito contraditório dessa interiorização, a partir do próprio lugar social, enseja a rejeição de uma condição: a de dominado. E pode manifestar o desejo de uma participação social que leve em conta seus interesses e os faça valer.

Nesse caso, a impositividade do símbolo (ou, no dizer de Bourdieu e Passeron, da violência simbólica), a busca da dominação se transformam, ainda que parcialmente ou de modo ambíguo, na possibilidade de seus contrários. Com efeito, se *os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os dominantes*, a ênfase no dominante nem sempre permitiu inferir a existência do seu contraditório: as idéias dos dominados como idéias dominadas e como algo produzido por eles.

Gramsci vê essas idéias no *bom senso*, ou seja, no *núcleo sadio do senso comum*. Esse *bom senso* se baseia em uma certa dose de experiência vivida e de observação direta da realidade. Sem esse núcleo, seria impossível às classes subalternas libertar-se da ideologia que a classe dominante verte sobre elas. Esse núcleo resiste à dirigência impositiva da classe dominante. Negar essa negatividade, embora incipiente, implica afirmar uma concepção segundo a qual as classes subalternas são puramente receptivas, passivas e condicionadas *de fora*. Afirmar o *bom senso* é afirmar um mínimo de reflexão própria das massas, a partir do qual se torna possível uma elaboração mais coerente e homogênea desse núcleo.

Esta negatividade mais ou menos explícita é até certo ponto ambígua. Revela-se, ao mesmo tempo, afirmadora (a cultura do dominante se impõe como tal) e negadora da situação: rejeição de um modo de viver (explorado) através da recriação de um conjunto de representações impostas pela classe dominante e possibilitada pelo *bom senso*. A síntese carrega consigo a compreensão da ambigüidade, mas traz, ao mesmo tempo, novos problemas.

Na verdade, a sociedade capitalista, no conjunto de suas relações de classe, expressa-se ideologicamente com a concepção de mundo liberal. Nessa concepção, há que destacar o seu momento mais radical de expressão, que é a idéia de igualdade dos cidadãos. Quando essa idéia filtra para *baixo*, os dominados podem reelaborá-la e perceber frestas por onde se afirmem como *gente*. Afinal, segundo Gramsci, a concepção de mundo se revela de alguma forma em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva de um povo:

“Enquanto permanecer como classe explorada, a classe operária exprime-se culturalmente por aspirações ou rejeições — não ainda como realizações que possam ser apresentadas nas escolas” (Snyders, 1977: 321).

No caso da educação, o desejo de instrução serve como exemplo. O desejo de acesso à educação serve como meio de incorporar a ideologia da mobilidade social à classe subalterna.⁵

Se o desejo de mobilidade social pela educação se faz acompanhar de uma ideologia que no fundo afirma a opressão, isso não pode representar uma perenidade e nem uma fatalidade. A condição de classe torna possível (embora não automaticamente) a negação dessa ideologia, como negação à ideologia da opressão. Ao mesmo tempo, essa condição expressa um anseio de participação social. A educação torna-se meio de uma negação consciente e põe em relevo suas possibilidades. A luta pelo direito à cultura guarda a possibilidade de por ela se dar uma outra compreensão do que se passa em torno, e permitir uma participação social mais lúcida e consciente.

A educação crítica possibilitaria aquele *detour* de que fala Kosik, pelo qual se chega à percepção das estruturas determinantes de nossa sociedade. Enquanto isso não se dá, a consciência dominada continua sendo a consciência contraditória, porém ambígua. Na medida em que as estruturas determinantes não são visíveis, a luta se faz contra as formas de existência mais visíveis. Lutar contra o determinado visível sem a ligação com o determinante não-visível permite, no dizer de M. Chauí:

“...querer uma existência tal como a ideologia dominante promete para todos e, assim, negar e afirmar simultaneamente o sistema” (Chauí, 1979: 128).

A educação pode tornar-se um saber-instrumento que possibilite o caminho do visível ao invisível, do fenômeno ao estrutural e, com isso, superar o caráter ambíguo dessa contradição. Depende da função política que ela assumir.

Essa possibilidade pode ter o máximo de abrangência sob o modo de produção capitalista, quando, desveladas as origens e formas de

5. Num encontro recente sobre cultura popular, relatava-se que: “uma operária de São Paulo ligava seu desejo de leitura com o medo de que seu filho e as outras crianças continuassem como estavam”. Cf. BOSI, Eclea, Problemas ligados à cultura das classes pobres, in: *A cultura do povo*, p. 29. O medo de continuar como está é o momento da rejeição, o desejo de leitura expressa a participação, talvez sem a percepção clara do quadro social que informa boa parte dos conteúdos dos livros. Entretanto, anatematizar o desejo de leitura apenas porque boa parte dos conteúdos dos livros é alienante, além de revelar elitismo, ignora que a leitura abre um campo de possibilidades contrárias aos conteúdos dominantes.

dominação, os dominados puderem se saber e compreender como tais. Este saber torna-se crítica do porquê da dominação e luz da prática dos dominados. Dessa maneira, há um confronto entre a função política da educação da classe dominante e a da classe dominada.

A classe dominante pressente que a difusão de uma educação consciente seria repleta de perigos para ela. Por isso desliga os temas culturais dos problemas de massa, esperando vê-los reduzidos a uma cotidianidade inofensiva.

Desse ponto de vista, tal função política se mantém implícita, já que dominante. Por isso se autoproclamará explicitamente *neutra e apolítica*, descomprometida com interesses de classe. Negará sua condição de controlada, organizada pela classe dominante pela mediação do poder de Estado.

Inversamente, para ser eficaz, a concepção dominada deverá explicitar sua função política e afirmar-se comprometida com interesses de classe:

“Ao que parece, somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente no pensamento, sobre a base da filosofia alemã, evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção do mundo, como ‘bom senso’ difuso na multidão (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou a historicidade) e difuso de tal maneira que possa converter-se em norma ativa de conduta. Deve-se entender criador, portanto, no sentido ‘relativo’: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, a própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste ‘maior número’. Criador, também, no sentido em que ensina como não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam, etc.” (Gramsci, 1978a: 33-4).

Realizar *um passo à frente no pensamento* implica uma atitude crítica que destrua a pseudoconcreticidade existente na problemática da dominação de classe. Os fundamentos teóricos dessa atitude se aninham numa prática que se choca, latente ou manifestamente, com aquela ideologia cujo discurso formula temas alienantes. Teorizar uma ruptura com essa ideologia e mostrar sua pseudoconcreticidade é destruir mais um elemento que se antepõe à transformação social.

Em que pese sua tentativa de falseamento do real, a ideologia burguesa converteu-se na história do cotidiano. Tornou-se parte do *senso comum*. Essa ideologia tornou-se uma pedagogia atuante na vida de todo dia, no contexto da satisfação das exigências de hegemonia de uma classe sobre a outra. Uma inversão de hegemonia supõe um ponto de partida em que os problemas sejam enfrentados nos quadros vividos e sentidos pelas classes subalternas.

Essa inversão de sentido dirige-se ao *contato com os simples*, cuja problemática, assumida dialeticamente pelos *intelectuais*, permite pensar a criação do novo. Esse redirecionar a problemática a partir dos *simples* é básico, porque a criação do novo só é possível quando se coloca numa postura de totalidade ante o mundo. As contradições do pensar burguês, ao particularizar o universal e universalizar o particular, impedem a postura de totalidade (Lowy, 1975: 11-76).

A possibilidade da ideologia dominada, não como parte da ideologia dominante, mas como ideologia em condições de independência, a remete para as classes subalternas, sem que isso signifique, *ipso facto*, que a totalidade seja já patrimônio destas. A totalidade é uma conquista, e um campo aberto à ação.

Assim, além do momento de ruptura, a inversão supõe uma interpretação teórica das necessidades das classes subalternas que fuja ao academicismo das filosofias meramente especulativas.

A inversão da direção política efetua uma nova relação de hegemonia, onde o mesmo *clima cultural* entre intelectual e massa abre espaço para uma unidade do sentir-saber-compreender, ao contrário de uma postura pedante, materializada na separação entre os pólos da relação:

“O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos, ‘sente’. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filistinismo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante não possa ser apaixonado, até pelo contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção elaborada, que é o ‘saber’; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexo, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal. Os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico)” (Gramsci, 1978a: 138-9).

A possibilidade de que a educação assuma a função política de *arma crítica* existe porque a reprodução das relações sociais de produção não é mera repetição das mesmas, nem mesmo uma reprodução

reiterativa, mas uma reprodução ampliada, que leva consigo as contradições existentes na sociedade. E como as contradições em certo nível geram problemas, manifestos ou não, fica em aberto a questão da explicação dos mesmos. Ora, a ideologia dominante não explica e nem resolve de modo mais abrangente os problemas, pois que isso significaria negar-se como portadora das promessas que é incapaz de realizar. Daí a necessidade da dissimulação.

A possibilidade de uma interpretação e explicação que contradigam a legitimação existente exige um ponto de vista contraditório ao ponto de vista da classe dominante. Ora, a formulação de um outro ponto de vista exige o concurso de um outro tipo de agente pedagógico (intelectual) que, de um lugar outro e contraditório, igualmente elabore um discurso crítico que intencione a elevação das consciências dominadas e destrua a pseudoconcreticidade das representações da falsa consciência:

“Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. (Gramsci, 1968: 3).

Segundo Gramsci, se todos os homens podem ser considerados intelectuais, nem todos exercem a função de intelectual. O intelectual se define pelo lugar e função que ocupa no conjunto das relações sociais. O texto citado enumera essas funções e tarefas.

Primeiramente, é a classe que cria organicamente (gera) seus intelectuais. Sua função é a de suscitar a tomada de consciência nos membros da classe a que estão organicamente vinculados. Mas que seja uma tomada de consciência que leve em conta os interesses de classe mediante a elaboração homogênea e autônoma da concepção de mundo, própria dessa classe e sua expressão coerente e adequada.

Essa função conscientizadora e homogeneizadora se exerce negativamente pelo expurgo, nessa concepção, dos elementos que lhe são estranhos. E se exerce positivamente, adequando dialeticamente a teoria à prática da classe que eles representam.

O campo dessa função também é claro: ela se processa no campo econômico, realizando um papel de organização. Também se processa no campo social e político. Isto é, os intelectuais trabalham como *funcionários da superestrutura* nas organizações culturais da sociedade civil, entre as quais podemos situar a escola.

Assim, o intelectual é um educador e um organizador. O intelectual das classes subalternas, ao fazer a crítica da concepção de mundo antagonica à de sua classe, ao extrair e elaborar a concepção de mundo implícita na prática de sua classe e ao difundi-la, é o que trabalha hoje a concepção de amanhã, a concepção de mundo das classes subalternas.⁶

O intelectual é, pois, um elo mediador entre a classe social que representa e a consciência de classe, em vista de sua organização mais lúcida e coerente. O papel dos intelectuais na formação e organização dessa consciência lhe dá um contato real com a História, o que possibilita o seu avanço na conquista de uma maturidade ideológica.

Esse papel de porta-voz de uma classe é mais facilmente obtido pela classe dirigente, cujas facilidades de gerar seus próprios intelectuais é evidente. A classe subalterna, ao menos a princípio, se vê obrigada a *importar* seus intelectuais. Tal situação pode levar a classe dominante a tentar a sua cooptação, visando o reformismo, até que ela gere os seus próprios intelectuais.

De qualquer forma, aos intelectuais estão reservadas importantes funções na direção cultural, no modo próprio como a educação se faz presente concretamente na complexidade de seus elementos.

6. Para maiores detalhes do pensamento gramsciano sobre os intelectuais, sua função, tarefas e hierarquias, ver Piotte (1973: 9-42).

Capítulo III

COMPONENTES BÁSICOS DO FENÔMENO EDUCATIVO

Os elementos teórico-metodológicos até agora expostos tinham por objetivo mostrar como podem abranger a especificidade e a complexidade do fenômeno educativo. O modo próprio como a educação se desenvolve, ao articular-se contraditoriamente pelas relações sociais com a totalidade, necessita ser interpretado através de um conjunto de elementos a fim de não passarem de meras abstrações. Esses elementos são os elos mediadores entre si mesmos e entre a educação e a totalidade. O papel mediador da educação, sua ligação com a totalidade, a partir das relações sociais, permite pensá-la não refletindo mecânica e linearmente as estruturas de base e nem pairando acima da estrutura social. Ao contrário, permite pensá-la no conjunto do movimento das relações sociais próprias de uma dada sociedade. Se o pressuposto desta sociedade são as relações sociais inerentes ao capitalismo, ainda que em geral, então a densidade histórica da educação estará em relação com as necessidades da produção social.

O momento propriamente educativo, nesse contexto, fica mais claro caso seja descrito em seus elementos dialeticamente complementares e contraditórios. Esses elementos são: as idéias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico.

As *idéias pedagógicas* se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu caráter particularizante). Essas idéias se apresentam como tais enquanto se utilizam de *instituições pedagógicas* que lhes sirvam de suporte. As instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que as veiculam através de instrumentos de difusão entre os quais os *agentes pedagógicos*, o *material pedagógico* e o *ritual pedagógico*.

Esses elementos tendem a revelar historicamente as funções assinaladas, de acordo com o grau de hegemonia da ideologia dominante. A hegemonia se dá no contexto das relações de força existentes na sociedade de classes e no interior das organizações culturais, e revela o caráter contraditório dessas relações. No exercício hegemônico sobre essas organizações, a classe dominante vigia permanentemente, a fim de que essas cooperem para a reprodução das relações de produção. Esse exercício, ao se fazer prioritariamente pelo consenso, exige o apoio maior ou menor das classes dominadas. E, para que isso se dê, a classe dominante deverá articular, em torno de si, alguns interesses dos grupos oprimidos, sem que com isso desapareçam as contradições de base.

A contrariedade dessa dinâmica exige levar em conta que o real implica a consciência que dele possuem os agentes sociais, circunscritos em classes antagônicas no capitalismo:

“É necessário considerar também outro aspecto(...) fundamental para a análise da dinâmica cultural, que deriva do fato de que o grupo que reelabora e utiliza o produto cultural acabado tende a ser diferente daquele que o produziu. Estando a distinção entre produtores e consumidores de uma cultura presa a uma distinção de classe, a relação entre eles assume necessariamente uma conotação política... Neste novo contexto, as diferenças culturais aparecem, não como simples expressões de particularidades do modo de vida, mas como manifestações de oposições ou aceitações que implicam num constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe” (Durham, 1977: 35).

A tendência da classe dominante em se tornar totalizante no campo cultural, buscando sobrepor-se à ideologia da classe dominada, torna-se um ato político, e seu significado emerge das relações sociais de produção que estabelecem a divisão social do trabalho e a desigualdade social. A dinâmica do educativo é uma dinâmica política, uma vez que imprescindível para esse projeto pseudototalizante.

A contradição presente nos elementos que compõem e produzem a própria mediação numa situação social impede a homogeneidade ou unilateralidade. Dentro desses elementos, aninham-se manifestações conflitantes e complementares, cuja explicação é dada pela luta contraditória entre o existente tendencialmente *já sido* e as investidas do *ainda-não-existente* embrionariamente novo que se vai consubstanciando nas fissuras do movimento. Na medida em que essa contradição se dá na realidade objetiva, ela vai também se manifestar na captação e transmissão dessa realidade. Ela se manifesta nas idéias pedagógicas também.

1. IDÉIAS PEDAGÓGICAS

As idéias pedagógicas dominantes são as idéias pedagógicas da classe dirigente. Necessárias à representação que os agentes fazem do mundo, elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção, elas tentarão de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário pseudototalizante. Veiculadas em todas as camadas e classes sociais, filtram a concepção de mundo da classe dirigente e se manifestam nas teias de relações subjacentes à educação. É nesse sentido que a *relação hegemônica é uma relação pedagógica* (Gramsci, 1978 a: 37). A direção intelectual e moral de um grupo sobre o outro, própria da hegemonia, busca assegurar, pela condução das consciências, as relações de dominação.

Na busca de um consenso, e se possível de um consentimento ativo e coletivo das classes dirigidas, a disseminação dessas idéias no interior das instituições educativas se faz necessária, a fim de que todos consintam com o fato de que os interesses gerais da sociedade se confundam com os interesses da classe dirigente.

Essas idéias pedagógicas, que filtram uma cosmovisão, têm nos *intelectuais* orgânicos da classe dirigente seus principais porta-vozes. Eles são a condição necessária, embora não suficiente, para a tarefa de implementação do exercício hegemônico de classe.

Além deles, o exercício da hegemonia supõe a existência de instituições sociais que, por se tornarem veículos dessas idéias na política social de um Estado, são basicamente *pedagógicas*. Sem essa característica hegemônica que pretende legitimar interesses de classe, pelo consumo social dessas idéias, uma política social não se consubstancia. Os padrões de conhecimento subjacentes à *prática* que a origina tornam-se importantes, a fim de evidenciar o projeto que a sustenta.

Entretanto, o dilaceramento de nossa sociedade se dá também a nível das classes subalternas e de seus produtos. As classes subalternas possuem suas próprias organizações culturais que, antagônica e/ou conformisticamente em relação às dominantes, veiculam as concepções de mundo que lhes são próprias, estabelecendo um confronto entre as propostas que proclamam o atendimento das necessidades globais da maioria e a ocupação restrita que de fato as dirige. O confronto se dá, pois as classes subalternas possuem a sua concepção de mundo a partir da própria prática.

Embora não dominante e nem dirigente, essa concepção pode vir a se tornar tal, o que implicaria a conceituação dos antagonismos exis-

tentes no modo de produção e, conseqüentemente, maiores possibilidades de articulação da própria concepção em torno dos interesses que lhe são afetos.

O avanço em relação aos interesses especificamente econômicos impõe uma teoria geral que seja a explicitação das lutas nas quais está inserida. O *bom senso*, ponto de partida para um pensamento político mais coerente e homogêneo, exige uma dimensão pedagógica que elabore, explicita e difunda a concepção de mundo dessa classe. Uma *pedagogia do oprimido* opõe-se ao puro espontaneísmo, na medida em que esse último *por si só* dilui a luta de classes e não lhe dá um caráter mais consciente e organizado. Por ser a sociedade mais ampla do que a classe, só um conceito de totalidade que revele as oposições ocultas naquilo que parece idêntico permite a superação do espontaneísmo, no conjunto da ação transformadora. Entretanto, um conceito de totalidade que *apenas* interprete a realidade não fecunda a ação. Uma estratégia mais coerente supõe uma dialética ação-reflexão, pela mediação de um pensamento político explícito que proponha finalidades realmente globais.

O pensamento político referido a uma ação concreta e lúcida de transformação exige uma pedagogia significativa, seja nas organizações culturais da sociedade civil em geral, seja nas organizações que de modo mais direto se preocupam com a educação:

"A pedagogia do espontaneísmo talvez funcione com a criança das classes privilegiadas. Isto porque ela pode, melhor que a criança sem qualquer capital cultural, tirar de 'dentro de si mesma' criativamente aquilo que a cultura familiar já lhe incutiu: linguagem, conceitos, gostos e interesses. Seria idealismo assumirmos como princípio inquestionável que a cultura que a criança desprivilegiada traz para a escola é por definição 'boa' e deve, portanto, permanecer intocada. Vale a pena lembrar que, na vida, ela vai precisar dominar idéias e habilidades que são monopólio das camadas privilegiadas, inclusive para poder contestar a legitimidade deste monopólio. Manter o homem em seu 'berço' pode ser mais uma forma velada de autoritarismo. (Mello, 1979: 76-7).

Isso quer dizer que a cultura dominante não é *in totum* um disfarce opressivo diante do qual a cultura dominada seria um outro bloco antagônico irreduzível. Como as relações sociais são contraditórias, há idas e vindas entre uma cultura e outra, mediações pelas quais uma cultura dominada busca elementos que podem ser reconstituídos e transformados.

Por seu lado, a cultura dominada contém elementos heterogêneos suscetíveis de usos contraditórios, cuja crítica se faz necessária e é

uma das tarefas da educação que se pretenda do oprimido. A própria dominação, enquanto situação objetiva, priva a classe dominada de uma série de recursos que impede o cultivo e a expansão da cultura que dela nasce:

"Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens da caverna e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido" (Gramsci, 1978 a: 12).

Tal desagregação se deve ao fato de a dominação ter privado a cultura dominada de uma série de recursos, impedindo sua plena expansão. As condições de vida dessa classe e as relações que a mantêm como tal impedem a plena manifestação dessa cultura. Daí o fato de ela não possuir o mesmo grau de consistência formalizada da cultura dominante.

Se a plena expansão exige a superação da relação capitalista, isso não impede a dinamização de determinadas condições ideológicas, em vista de um outro grau de elaboração da própria concepção de mundo:

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se, inicialmente, fazer este inventário" (Gramsci, 1978a: 12).

Nesse *processo histórico*, a própria ideologia dominante elaborou uma série de noções que demolem aqueles núcleos *arcaicos* do senso comum que impelem ao conformismo, especialmente relativos a uma concepção mágica do universo e a um sentido fatalista da existência. Essas noções *modernas* permitem um avanço da consciência dominada, principalmente quando seus agentes têm possibilidade de, pelas instituições pedagógicas, entrar em contato com elas. A função civilizadora da escola manifesta-se pois na dupla dimensão: de ser espaço aberto à sociedade civil e de ser lugar aberto a uma racionalidade de caráter desantromorfizador.

Assim, a escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza, possibilitando a assunção de elementos que possam ser, de um outro ponto de vista, reelaborados. Essa reelaboração exige,

pois, que se sofra a presença dos elementos que lhe sirvam de conteúdo, principalmente tratando-se de dados progressivos.

As idéias pedagógicas progressivas podem contribuir para um espaço do saber que consiga reexaminar a própria situação:

"Sendo assim, a ideologia dominada tem necessidade, ao mesmo tempo, de desconfiar da cultura dominante, de pôr a descoberto as suas mistificações, e ainda de se apoiar nos seus conhecimentos, de utilizar alguns dos seus métodos e até parte de seus resultados. A ideologia dominante contém simultaneamente mistificações e facetas de realidade, no setor científico e técnico e igualmente como produção artística, filosófica e literária" (Snyders, 1977: 343).

Entretanto, para que as classes subalternas consigam expressar sua situação de dominadas, é preciso que essas *facetas da realidade* sejam reutilizadas sob outra direção. Nem sempre as instituições pedagógicas conseguem revelar as conseqüências mais profundas das conquistas científicas da burguesia. O desenvolvimento da física e o estudo da matéria apontam a necessidade de um modo dialético de se perceber o real, superando as limitações de um pensar formal.

A expressão dessa situação torna-se possível quando a manutenção do exercício da dominação se torna problemática. Nas crises de dominação, em que os conflitos de classe se tornam presentes, a classe subalterna pode então pensar a dominação e seus mecanismos. A ideologia dominante, como mecanismo de manutenção para o bom funcionamento do exercício da dominação a nível da sociedade, tem nesse nível sua contrapartida. Os conflitos abrem a oportunidade para que a classe dominada se expresse mais conscientemente. A prática política passa a possuir aquela força cognoscitiva de que fala Marx, segundo a qual é no campo das idéias que os conflitos do mundo real chegam à consciência. Nesse caso a ideologia funciona como mecanismo de resistência e consistência. Resistência à dominação de classe e consistência para os fins de um pensamento político impulsionador da ação.

Mesmo nos momentos em que o *status quo* se tem como suficientemente forte para coexistir com seu contrário, a via de manutenção das ideologias dissimuladoras é tão política quanto a que se propõe a explicitar a ideologia dominada. Só que as ideologias dissimuladoras, pela própria condição de classe que as sustenta, necessitam ser tais a fim de manterem a relação de dominação. A sociedade capitalista não pode realizar suas intenções senão por atos que as contradizem e contrariam imediatamente, daí a necessidade da dissimulação a nível ideológico. E as classes oprimidas, por não participarem (embora possam ser manipuláveis) da dominação, podem reutilizar e

reelaborar essas idéias, questionando sua ligação com a dominação e possibilitando uma religação com uma nova cultura. O que não significa infalibilidade da cultura dominada.

"A ciência do proletariado demonstra sua superioridade precisamente por sua capacidade em incorporar essas verdades parciais produzidas pelas ciências 'burguesas' ultrapassando-as dialeticamente (*Aufhebung*), criticando/negando suas limitações de classe. A atitude contrária, que proclama a infetibilidade *a priori* de toda a ciência situada na perspectiva proletária, e o erro absoluto e necessário de toda a pesquisa fundamentada sobre um outro ponto de vista, é na realidade *dogmática e reducionista*, porque ignora a autonomia relativa da produção científica com relação às classes sociais" (Lowy, 1975: 36).

De uma maneira geral, as idéias pedagógicas dominantes têm sua matriz no liberalismo. Dentro de sua complexidade, por vezes contraditória, ele propõe o princípio da *harmonia*, em que as atividades individuais conduzem a um todo harmonioso, a uma conformidade que se baseia na atividade livre de cada indivíduo.

No liberalismo, a auto-afirmação individual inclui a participação na auto-afirmação universal. Entretanto, a auto-afirmação universal se faz presente no indivíduo mediante o florescer da razão. Ser é ser racional. E ser racional é algo que se conquista e se adquire. Aqui está o papel da educação. Ela orienta o indivíduo no exercício de sua liberdade, no sentido da racionalidade existente, e corrige os *desvios* porventura acontecidos.

Os princípios da razão criam teórica e praticamente uma nova conformidade, uma vez vitoriosa a burguesia. Instalada no poder, ela cessa de proclamar a radicalidade combatente de certos princípios, defendendo uma racionalidade (da igualdade formal, da individualidade e liberdade formais) fora e contra a própria marcha da História:

"A burguesia triunfante quando ... instaurou solidamente a sua ordem, já não pode dar-lhe justificações baseadas só na história, porque tais justificações seriam perigosas: elas estabeleceriam, ao mesmo tempo que a necessidade da ordem atual, a necessidade de a ultrapassar" (Garaudy 1971: 23).

O ideário liberal fornecerá essas justificações através de uma especulação suficientemente ampla para abrigar, dentro de si, versões diferentes, como que a justificar o despojamento da posse dos meios de produção pela defesa do indivíduo. Na verdade o ideário liberal se dá como concepção de mundo em suas diferentes versões, a fim de legitimar e servir ao processo de mercantilização que atinge a sociedade como um todo.

A filtragem que a educação faz das versões do liberalismo através das idéias pedagógicas não é senão um meio de adaptar *todos os homens*

a esse novo tipo de *conformismo*, no respeito à sua individualidade, perante uma igualdade e liberdade formais (Cury, 1978; Buffa, 1979: 98-106; Cunha, 1975).

Se esses valores transformam-se em *senso comum*, isto é, são ativa ou passivamente assimilados por todos os indivíduos, a permanência da luta de classes tem implicações diferentes para as diferentes classes. Se para os padrões axiológicos do liberalismo o indivíduo tem todas as possibilidades de competir igualmente, *livremente*, no mercado, tal não pode ser o ponto de chegada para uma perspectiva revolucionária. Ambas perspectivas se tangenciam no *senso comum*, com a diferença de que a primeira o quer como ponto de chegada e a segunda o tem como ponto de partida para sua superação.

A veiculação das idéias pedagógicas por todo o conjunto da sociedade necessita de organizações culturais que formem como que a ossatura institucional, mediante a qual sua difusão se materialize. As instituições pedagógicas, como elementos constituintes dessas organizações, próprias da sociedade civil e controladas pelo Estado, serão o próximo objeto de análise.

2. INSTITUIÇÕES PEDAGÓGICAS

As instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio das idéias pedagógicas. Nessa promoção, as idéias pedagógicas são chamadas a exercer sua função educativa. A serviço de uma hegemonia, ajudam a dar suporte à interiorização normativa na classe subalterna da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação. Articulação das manifestações próprias da classe subalterna, em torno da direção existente, o que significa desarticulação dessas manifestações em torno da direção que lhes seria própria.

Servindo de mediação para a concepção de mundo dominante, as idéias pedagógicas pretendem a integração do próprio sistema de dominação. De fato, esse sistema faz da educação um momento de mediação a serviço de determinadas políticas sociais.

Essas políticas, nascidas no contexto das relações sociais, esbarram na concepção de mundo própria das classes subalternas, que se servem também de *organizações culturais* próprias, cuja manutenção se torna básica para a circulação da mesma. O que não quer dizer que, *por si sós*, elas sejam transformadoras.

É nesse sentido que se deve considerar o peso relativo que essas instituições possuem. Há instituições cujo peso relativo é maior do que outras em sua função hegemônica, seja pela proximidade com o poder, seja pela tradição, estrutura burocrática, âmbito de extensão, grau de valoração atribuído e outras razões. Instituição, no sentido amplo aqui utilizado, não se confunde com burocracia. Essa é uma modalidade institucional cuja hierarquização é tal que as responsabilidades são sempre atribuídas a um superior hierárquico, jamais nominado ou personalizado e as respostas às ordens emanadas de cima para baixo devem ser automáticas. Se a instituição organiza, isto é, dá uma certa forma ao espontâneo, não quer dizer que ela seja fatalmente burocrática. A instituição é, no sentido amplo, uma maneira humana de colocar uma certa ordem no espontâneo. Daí vários graus de institucionalização e consciência das funções que os agentes nelas participantes podem possuir. Essa *função civilizadora* das instituições não serve só ao sistema de dominação. Ao darem uma certa *forma* ao espontâneo, elas ao mesmo tempo que conformam, refinam, ao mesmo tempo que reproduzem também transformam. Além da vivência a que tal *formação* conduz, a presença e o contato com esta forma que organiza, desde que assumidas sob nova perspectiva, permitem sua superação no próprio campo (ou melhor, a partir do) em que essa institucionalização se dá.

Admitir o caráter progressista das instituições propriamente capitalistas não é incompatível com o seu lado conservador.

Se o capitalismo é um gigantesco modo de exploração, por outro lado ele cria condições para novas formas sociais dentro das quais se podem assinalar outras formas de representação social. Pode-se dizer que a educação ocupa importante papel na desprovincialização da cultura e superação de formas anacrônicas de se perceber o real.

Podem-se, então, fazer distinções no conjunto dessas instituições. Como a educação não se restringe a uma dessas e como a concepção de mundo ultrapassa as mesmas, ela se dá em vários e diferentes processos institucionais.

A própria *experiência de vida* de uma classe é um momento pedagógico de intensa significação, e que dá uma certa ordem às ações vividas. Ela pode ser chamada de instituição pedagógica elementar. Dois provérbios populares o atestam: *a melhor escola é a experiência*, e *a prática vale mais que a gramática*. Isto é, a experiência de vida educa pelas condições de vida, pelo estilo de vida, pelas necessidades a serem preenchidas e pelos problemas reais com que uma classe se defronta. As condições materiais de existência e de trabalho educam.

Desse viver colado à vida nasce um tipo de saber *espontâneo*. Neste caso, espontâneo quer dizer nascido da experiência e ainda não teorizado, não elaborado e nem sempre expresso. O processo em que se vive é em si mesmo educativo, variando de acordo com a maneira com que os homens se apropriam dos frutos do trabalho e de como são capazes de rever este processo.

Trata-se pois de um conhecimento direto, não resultante de uma atividade sistemática, mas para cujo conteúdo um sistema organizado de ensino não pode deixar de estar intencionado.

A educação adquirida a partir dos diferentes lugares sociais impede a homogeneidade no modo como as formas culturais atingem as classes. De modo que não há igual efeito educativo nas mesmas mensagens que são passadas a uns e a outros.

Na sociedade capitalista, há que considerar que a heterogeneidade nasce das relações sociais que a determinam. A prática da classe subalterna como classe dominada não pode ajustar-se totalmente a um modo de pensar que se volta para a justificação de uma prática de exploração. A negação da exploração, ainda que em estado latente, não significa que não possa haver uma coexistência contraditória com a afirmação do sistema, o que repõe a questão da reprodução das relações sociais de produção.

Quando a negação irrompe na forma de expressões culturais, ela permite a detecção de interesses diferentes e divergentes, bem como a possibilidade de uma reelaboração mais crítica da situação. Essa situação, por ser antagônica às classes detentoras dos meios de produção, gera mecanismos de resistência às tentativas de padronização ideológica. A experiência que educa impede a aceitação passiva e mecânica do que *vem de fora*. O sentido político dessa resistência pode ser trabalhado em termos de educação.

Alguns exemplos dessa resistência tomam, como ponto de referência, provérbios existentes nas classes subalternas como momentos de afirmação-negação. Assim fala um morador de favela sobre as relações entre classes:

"O governo ajuda os ricos de todo o jeito. O rico dá renda e eles adoram o rico. Rico gosta de rico, *rio grande só gosta de rio grande*. ... Rico não precisa de ajuda, mas um rico ajuda o outro... Quando ganham, os políticos protegem os ricos em tudo. *Para os pobres nem bom dia pra não dar ousadia*" (Cardoso, 1977: 39).

A frase grifada reafirma o já dito, mas o final aponta para uma nova dimensão. O pobre pode ousar, embora o rico ou quem lhe dá apoio não queira. Esse elemento da resistência e de reelaboração

espontânea não pode, porém, ser exagerado. A experiência de vida, a espontaneidade, tanto podem atingir níveis políticos como podem ser imediatamente esmagados, já que o vivido é falto de uma sistemática mais coerente e organizada:

"A classe operária atinge espontaneamente um alto nível de consciência, inclusive de consciência política, mas a regressão pode ser também extremamente rápida se não há nela um pensamento político" (Lefebvre, 1973: 45).

Uma militância cega não se efetiva e nem leva adiante políticas de ação. Há necessidade de organismos capazes de potencialmente favorecer a elevação dessa consciência resistente:

"Se não houver ninguém para formular o conteúdo das concessões, as classes dirigentes o farão de acordo com as suas próprias exigências... Certas ou erradas elas (as organizações) são os únicos organismos capazes de formular políticas para os pobres, e, com sorte, torná-las efetivas" (Hobsbawm, 1978: 67).

Uma pedagogia deve aí necessária, conquanto não suficientemente, colocar-se no plano desse *vivido* e daí partir. Desse ponto de vista, os problemas existentes no *vivido* são tomados como ponto de partida para uma elevação da consciência das massas, sem que se caracterize uma atitude messiânica, pois o pensamento político que *vem de fora* pode representar uma *pedagogia para o oprimido*, uma tentativa de *invasão cultural* (Freire, 1970; 39-54).

A necessidade de *formular políticas*, sempre a partir do *vivido* dessas classes e se possível com elas, impõe uma tarefa educativa. O capitalismo não se define apenas pela reprodução dos meios de produção. A interiorização de sua ideologia, de modo eficaz, foi um dos recursos usados a fim de manter as mesmas relações. Essa eficácia, na tentativa de diluir os mecanismos de resistência, pautou-se por dispositivos, cuja superação uma pedagogia mecanicista não alcança. A superação de temas *arcaicos* supõe que deles se parta, para que na sua desarticulação uma nova síntese possa ser elaborada:

"O homem ativo de massa atua praticamente mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica" (Gramsci, 1978 a: 78).

A realização da tarefa pedagógica implica a compreensão da experiência vivida em suas contradições, para elevá-la, transformando-a

em conhecimento, capaz de gerar, além do pensamento, uma ação política organizada. Afinal, o vivido sem conceito é cego. O conhecimento pode impregnar a experiência, que, cultivada conceitualmente, ganha em amplitude e coerência. A função mediadora da educação, em vista dessa ação realmente transformadora, implica uma dialética entre o vivido e o conhecimento:

"A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é: a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico que tem em sua fase elementar e primitiva no senso de 'distinção', de 'separação', de independência apenas instintiva e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo unitária e coerente" (Gramsci, 1978 a: 21).

Essa função torna-se possível a partir das possibilidades dessas classes (ao mesmo tempo oprimidas e portadoras de novos valores) tomarem seus problemas como objeto de estudo e de reflexão. O enfrentamento de tais problemas e seu respectivo aprofundamento termina por ampliar-lhes a compreensão com abertura para o futuro e a recuperação dos elementos mais válidos do passado:

"O fetichismo do saber absoluto esmaga o 'vivido' mas o vivido e o imediato tentam em vão emancipar-se do saber. Um movimento de vai-e-vem entre estes dois extremos deve ceder o passo a uma atitude melhor elaborada..." (Lefebvre, 1973: 87).

É interessante notar a agudeza do pensamento gramsciano a esse respeito, quando fala da relação entre progresso e devenir (Gramsci, 1978 a: 44-6). De um lado, o progresso possibilita uma concepção mais racional da existência, de outro, os portadores oficiais do progresso tornaram-se incapazes de democratizá-lo. A burguesia, ao usar métodos revolucionários para tirar às instituições feudais as suas justificações, os vê como perigosos no momento de estabilizar a sua ordem. Por isso, as forças sociais que carregam consigo a possibilidade de superação do *status quo* devem recuperar o que de mais substantivo existe no progresso, que é o movimento. Snyders o disse bem:

"Mas mesmo 'na sua marcha em frente', ela (classe operária) não pode 'criar sem falhas uma cultura intelectual' e isso 'enquanto se mantiver no âmbito de uma sociedade burguesa'. A sua luta cultural é dupla: a burguesia abandona as próprias conquistas culturais, tornadas perigosas na época da sua decadência; é a classe operária que vai 'proteger a cultura da burguesia contra o vandalismo da reação burguesa'. E simultaneamente 'forjar as armas intelectuais necessárias à sua emancipação... criar as condições sociais necessárias... ao livre desenvolvimento da cultura...' (Snyders, 1977: 342).

No movimento contraditório das relações sociais, as crises geradas pelo próprio capitalismo ou detonadas pela insatisfação dos dominados geram uma série de deslocamentos na estrutura do sistema. Mais vulnerável, este se vê na contingência de negociar, pois o sistema se torna sensível às pressões vindas de baixo para cima:

"Num sentido mais amplo, os pobres ou qualquer outro grupo subalterno, só passam a ser sujeito da História, em vez de objeto, através de coletividades formais e estruturadas... É a ação popular organizada que eles (dirigentes) pretendem evitar. O que falta hoje no Brasil não é a insatisfação popular, e sim organizações capazes de mobilizar essa insatisfação" (Hobsbawm, 1978: 67).

Negociar a insatisfação vivida em vista de uma organização mobilizadora obriga a uma tarefa mediadora da educação que ilumina e coopera neste tornar-se sujeito da História.

O capitalismo se conservou sobre a base do vivido no cotidiano, consolidando suas relações básicas através de instâncias político-ideológicas. De igual maneira, o processo autoconscientizador em que vivem os dominados, aliado a uma tarefa conscientizadora, são os momentos pedagógicos dos quais se deve partir para uma ação mais coerente.

Ampliando a experiência de vida, encontra-se um outro lugar tornado momento de exercício hegemônico. Na organização social do trabalho, através dos aparelhos econômicos dá-se também a relação pedagógica. Ao lado das violentas condições de trabalho, especialmente nos países subdesenvolvidos (Trautenberg, 1979: 87-120), que pretendem reprimir a dinâmica gerada pelo próprio capital ao concentrar trabalhadores, existe o exercício da hegemonia no interior das empresas.

Se tomarmos como exercício de hegemonia o papel executado pelo serviço social na periferia do trabalho, ver-se-á que sua tarefa é essencialmente pedagógica. Na sua atuação concreta, ao defrontar-se com situações de crise, ele pode tentar transferir a responsabilidade das condições reais de trabalho ao trabalhador ou a condições mais aparentes. Essa atuação de deslocar as verdadeiras causas das condições determinantes de trabalho (exploração) para condições determinadas, torna o serviço social no interior da empresa um intermediário da política e da ideologia a serviço mais do capital do que ao trabalho. Na crítica que faz às condições determinadas que ocultam as determinantes, ele satisfaz necessidades imediatas do trabalhador, mas as vincula em torno das necessidades fundamentais do capital. É curioso perceber que na lei que criou as CIPA (Comissão Interna de Preven-

ção de Acidente) o assistente social aparecia como representante da empresa, item esse retirado ultimamente.¹

Outro indicador de um exercício hegemônico são os cursos de treinamento. Além da função técnica de investimento educacional em vista da adaptação às mudanças de produção, assimilação de novas tecnologias, política de promoção e substituição, eles educam pela sua função política. Esta revela, ora no silêncio quanto aos princípios norteadores, ora na reiteração de princípios (tidos como evidentes), condutores de comportamentos dóceis.

É provável que o conteúdo desse processo, no interior das empresas, seja pautado pelo que se chama comumente de psicologia das relações humanas, cujos objetivos são expostos na literatura voltada para a administração do trabalho.

Além disso não se pode esquecer processos meritocráticos que estimulam várias formas de competição (McGregor, 1970: 55-86).

Se tomarmos como exemplo o tipo social *pelego*, dificilmente se pode crer que sua tarefa (des)educativa seja em defesa do trabalhador. Pelo contrário, ele é o elemento que visa fazer com que o dominado jamais transponha os limites do momento econômico e trabalha no sentido de que com isso justifique, como dominado, a própria dominação. A figura do *pelego* insinua até onde o temor das classes dominantes chegou em relação às virtualidades do movimento operário no Brasil (Moraes Filho, 1978).

Esse tipo de *intelectual*, na verdade, foi criado exatamente para impedir o surgimento daquilo que Gramsci chama de *autoconsciência crítica*:

"Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa não se distingue e não se torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido lato); e não existem organizações sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica" (Gramsci, 1978 a: 21).

Impõe-se observar, de novo, que a função desmobilizadora, tornada predominante sob a direção capitalista, não é isenta de contradição. O caráter desmobilizador dessas iniciativas indica a presença de uma tendência latente que mobiliza em função da não-conformidade com a situação real de exploração. Como diz Gramsci: o *gorila domesticado* é apenas uma frase, que o operário continua *infelizmente*

1. CLT, Portaria DNSHT, n.º 32, de 29-11-68, artigo 3.º.

homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais... (Gramsci, 1976: 101).

Nessa luta hegemônica podem-se indicar elementos que caminham na direção proposta por Gramsci. Procurou-se exercer a experiência do movimento dos *conselhos de fábrica*, de modo a evitar que as decisões fossem autoritárias e contra os interesses dos trabalhadores. Porém, mais do que isso, seu funcionamento implicava que os trabalhadores viessem a conhecer o funcionamento da própria empresa em seus vários níveis, como condição de possibilidade para uma direção autogestiva.

Que o saber aqui se liga claramente com uma função pedagógica e esta serve como elo mediador de uma hegemonia fica claro quando se atenta para o que essas comissões objetivavam:

"Enquadrar as grandes massas populares, dando forma e disciplina ao conjunto dos não-organizados e educando a espontaneidade de seus movimentos reivindicatórios.

Constituir uma excelente escola de experiência administrativa e política onde todos os produtores são estudantes.

Chegar ao conhecimento do funcionamento técnico da empresa.

Transformar a psicologia das massas populares: a partir de uma mentalidade de classe dependente desenvolver uma mentalidade de classe dirigente" (Piotte, 1973: 249).

É, pois, na empresa, que o operário pode conscientizar-se de seu lugar e função na estrutura em que trabalha. Com isso, pode adquirir a consciência de pertencimento a uma classe. Real ou não, a própria potencialidade dessas *comissões* se choca com a hegemonia existente que continuamente educa seus dirigentes.

Um exemplo que tem ido na inversão de direção do *pelego* e que desponta como instituição pedagógica a serviço das classes trabalhadoras é o DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos). A luta no campo aparentemente mais técnico da manipulação de dados econômicos revela uma função política e pedagógica que é a de precisar, numa frente intelectual, um linguajar usado por outras instituições econômicas, cuja diferença reside nos alvos do trabalho com os dados econômicos. E, da mesma forma que as cautelas *educativas* vindas da hegemonia existente podem se transformar no seu contrário, também as iniciativas cuja função política é a defesa dos interesses das classes subalternas podem se tornar o seu oposto. Dessa maneira, não é tanto uma instituição que está em jogo, mas o caráter processual que ela historicamente assume, por vezes modificada no seu projeto inicial.

Como empreitada intelectual, o exercício hegemônico atinge outras áreas. A organização do sistema produtivo capitalista vai além da repro-

dução dos meios de produção. Ela é uma empreitada hegemônica que se relaciona com a organização da concepção de mundo dominante, inscrita no próprio modo de produção e no lugar ocupado por seus agentes. Nesse sentido, a empresa vai além de si própria. Ela é o nascedouro da racionalidade econômica que, pela divisão social do trabalho, tende a estender-se a toda a sociedade e portanto sobre a escola:

“A empresa, como espaço social da produção, tornou-se o lugar social da reprodução das relações de produção... A empresa como centro do economicismo, da ideologia do trabalho e do trabalhador, como centro e modelo da estratégia, como ponto de partida dos projetos que propõem estender a toda a sociedade as modalidades de organização interiores à empresa... (Lefebvre, 1973: 112).”

No afã de ampliar essa *racionalidade* é que o papel dirigente da burguesia nasce na fábrica. A extensão do modo de produção capitalista submete o trabalho ao capital, pela exploração econômica diretamente e pela coerção. Mas para se tornar hegemônico, o capital tenderá e procurará por todos os meios indiretos fazer com que o trabalho incorpore a concepção de mundo inscrita no próprio modo de produção. Para isso a empresa produz instrumentos de coerção e de persuasão. Torna-se uma autêntica instituição educativa, que recorre às ciências humanas em geral, a fim de criar um trabalhador submisso à concepção de mundo do capital em termos de práticas e de valores. O papel hegemônico da persuasão é fundamental numa sociedade em que é muito contraditório manter um sistema conformista baseado em valores proclamados e, ao mesmo tempo, querer preparar cidadãos capazes de humanizá-lo e nele se compor ativamente, principalmente se estes perceberem as contradições de base. Assim, não há separação entre lado reprodutor e lado transformador. Ambos se dialetizam numa ação recíproca, num vaivém, cujos contornos não são dados *a priori*, mas em cada conjuntura histórica específica.

Essa (re)composição da classe subalterna ajustada aos valores do capitalismo visa uma totalidade cujas relações de produção conttenham relações político-ideológicas, e desse modo, que o campo de hegemonia se integre na estrutura. Essa integração é contraditória, o que se evidencia no exercício hegemônico em que se dá a satisfação de alguns interesses da outra classe. Conquistas trabalhistas, racionalização, aumentos salariais, melhores condições de trabalho, liberação do espaço de consciência, são espaços possíveis onde a classe pode tomar consciência de si como *classe para si*.

Além da experiência de vida, a empresa e outras organizações da sociedade promovem a educação em um contexto de direção intelectual. Cada qual com seu peso relativo e sua importância maior ou menor, de

acordo com determinadas especificidades históricas, família (Baudelot e Establet, 1977: 248-64), sindicato (Moraes Filho, 1978), partido (Dias, 1962), Igreja (Cury, 1978; Lima, 1978; Ramalho, 1976), concorrem para a reprodução das relações sociais.

A presença das relações de produção a nível das relações sociais implica considerar a existência de uma série de mediações entre uma e outra e também a imanência das contradições. Não há correspondência direta e imediata nas complexas relações entre produção, sociedade e política. A presença mediadora dessas instituições indica que mesmo superando determinadas relações de produção isto não significa que já se superaram com elas os traços da concepção de mundo anterior. A reprodução de formas ideológicas passadas no conjunto de relações de produção mais avançadas torna-se um instrumento de sustentação de antigas contradições. Dessa forma, uma atuação junto a essas instituições, no sentido de adequá-las às relações sociais ou mesmo antecipá-las em termos de produção de relações sociais igualitárias, coloca a tarefa educativa no cerne dos fenômenos sociais.

No contexto das instituições ditas *privadas* da sociedade civil se acha a *escola*. Ela é também uma instituição que serve como elo mediador a serviço das classes e dos grupos que a dirigem. O sistema capitalista, ao reproduzir as relações sociais de produção, reproduz os lugares das classes sociais. A escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica. Essa ação viabiliza, pela direção político-ideológica, a dominação social e a exploração econômica. Não é a escola, então, que gera a divisão de classes. Pode-se dizer que a sociedade de classes gera a escola enquanto esta pode cooperar com e coonestar a própria divisão, pondo a serviço de um dos pólos da relação seu arsenal intelectual e moral.

A divisão que a escola propicia em si e dentro de si não é apenas fruto da divisão social do trabalho. A divisão na e da escola coopera ativamente *como razão e função* da mesma divisão. Enquanto razão, (*logos*) tenta a legitimação da divisão pela mediação de classe. Enquanto função, ela se mercantiliza ao se tornar fornecedora de trabalhadores e de objetos que estimulam a produção.

Enquanto instrumento de inculcação ideológica ou de reprodução social, deu-se uma grande importância à escola, acentuando-se sobremaneira esses seus papéis:

“...os demais aparatos ideológicos (partidos burgueses, TV, publicidade, exército, Igreja) cuja ação se exerce ou simultaneamente ou anteriormente, podem cumprir a sua função de dominação ideológica somente sobre a base da inculcação primária realizada pelo aparato

escolar. O aparato escolar ocupa assim um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista porque é, entre todos os aparatos ideológicos, o único que inculca a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho" (Baudelot e Establet, 1977: 51).

É importante não exagerar o papel reprodutor da escola. A reprodução não se dá sem alguma forma de contradição. Se a escola auxilia na preparação de gerações segundo os padrões dominantes, ela guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. A insistência no lado reprodutor da escola acabou por obnubilar o lado transformador que, pela ação recíproca, se dá ao mesmo tempo que o primeiro. A escola inculca e desarticula, mas fornece uma organização preferível a nada, que acompanha a *função civilizadora do capital*. Embora mecanicamente ela não possa dar saltos qualitativos, as possibilidades iminentes da escola existente são um *germe do futuro* instalado no contexto das lutas sociais. Seu caráter contraditório nasce, pois, da contradição existente na divisão social do trabalho, o que reconduz ao problema da luta de classe (Snyders, 1977; Petit, 1973).

A instituição escolar, ao filtrar uma cosmovisão através de uma proclamação ideológica *universal*, defronta-se com quem, no movimento contraditório da sociedade, pode pôr em risco esse mesmo anúncio. Essa possibilidade nasce do fato de que a entrada de trabalhadores na escola não é a entrada de meros receptáculos sociais da axiologia dominante, nem de meros agentes biológicos, mas de agentes históricos que, embriariamente ao menos, na sua prática contradizem o discurso dissimulador.

Além disso, convém não exagerar a importância atribuída à escola, uma vez que a maior ou menor importância de uma *instituição* depende de sua situação e historicização, no contexto de uma formação social específica.

Dessa forma o que conta não é tanto a importância atribuída a uma instituição, mas o grau de elaboração de um *pensamento político* que ela veicula. E captar nela *quem a patrocina* e o grau de eficácia pelo qual ela se torna instrumento de obstaculização e facilitação da transformação social.

Nesse sentido poderíamos *distinguir* três versões institucionalmente diferentes da educação:

1. educação informal: quando nascemos, nascemos dentro de um mundo já interpretado e que preexiste ao sujeito. Este horizonte interpretativo é pouco a pouco interiorizado pelos sujeitos. Estes, por sua vez, passam a rever o mundo de acordo com essa interpretação e a

expressá-lo *segundo a situação social que os condiciona*. Assim, o cotidiano, a experiência de vida, a família, são fontes informais de educação;

2. educação formal: é a educação que tem na escola seu ponto principal de referência. Nascida dos problemas e necessidades do mundo da produção, tem toda uma estrutura hierárquica, cronológica e burocrática². Dentro dela se dão outras versões escolares cujos elementos constantes são as instituições sustentadoras (Estado, Igreja, complexo econômico-industrial) que lhes dão um caráter específico: os agentes educativos, o currículo e os meios. Por exemplo: um colégio militar pode não estar ligado ao Estado pelo MEC, mas está pelo Ministério do Exército. Uma escola confessional tem uma margem de atuação própria, mas vincula-se às leis básicas do ensino exaradas pelo Estado;

3. educação não formal: é aquela que se pode definir educativamente em projetos de outras áreas. Por exemplo, há aspectos basicamente educativos em uma política sanitária, previdenciária. A política do controle da natalidade, através do Programa de Prevenção da Gravidez de Alto Risco, pretende desenvolver uma *ação educativa* sobre a população, especialmente os casais, no sentido de um planejamento familiar (Prandi, 19: 21; Souza, 19: 23-36).

Isso não quer dizer que a educação não-formal se defina apenas pelo grau de institucionalização. Em confronto com a educação formal, ela possui uma elasticidade muito grande, dado seu distanciamento em relação às regras burocráticas da sociedade política.

Nessa distinção, a educação não-formal inclui, sem dúvida, os meios de comunicação de massa, os projetos de saúde e higiene públicas, a publicidade oficial ou não, os grupos da sociedade civil que se reúnem com finalidades comuns e específicas.

Nesse conjunto, a educação popular, como momento de reflexão sobre a realidade, destaca-se como um exercício consciente em vista da transformação social (Costa, 1977: 3-26).

Essas distinções nos ajudam a entender que tanto a instituição pedagógica formal, como a informal e a não-formal são modos de ser, versões institucionalmente diferentes da educação.

Quanto ao grau de eficácia dessas instituições, a não-formal demanda menos tempo, diminui a extensão da *escolaridade* na produção

2. A expressão *formal* está aqui referida a este aspecto burocrático. Dizemos isso porque há outras acepções dessa expressão. Pode-se dizer que algo é formal exatamente por dar *contornos elaborados* a um conteúdo espontâneo, como se pode dizer formal de um comportamento manifesto que se torna meio de dissimular o não-manifesto.

e reprodução de determinado tipo de mão-de-obra. Nesse caso, pode servir melhor às estruturas de dominação, com a vantagem adicional de cumprir funções de treinamento e de condicionamento sem a criação de desejos e direitos que a escolarização formal ensina. Mas há um aspecto contraditório nesta questão. Na medida em que a socialização das classes subalternas se dá predominantemente fora da escola, existe a possibilidade de que essa socialização encontre outras organizações não-formais que cumpram essa tarefa de modo mais consentâneo aos seus interesses.

De fato, a oficialização e conseqüente regulamentação do saber em nossa sociedade o torna mais normatizado em relação aos interesses dominantes, através de agências formais. O homem que através de seu fazer adquire um saber no próprio agir não é considerado um educador oficial. Mas, se esse saber que surge do fazer não é considerado *saber*, abre a possibilidade de surgirem *intelectuais* de fora do sistema (e portanto menos comprometidos), que orientem esse saber em função dos interesses que, no sistema formal, foram excluídos, desarticulados ou mutilados.

De qualquer maneira, essas instituições, para divulgarem as idéias pedagógicas que veiculam, necessitam de suportes materiais, sem o que caem no vazio.

3. O MATERIAL PEDAGÓGICO

As idéias pedagógicas elaboradas nas instituições pedagógicas necessitam de *condições materiais* para a sua difusão. De modo especial as condições materiais dessa difusão são objeto do que Mattellart (19: 117-40) chamou de *indústrias do conhecimento*. O saber se mercantilizou mediante a presença de empresas nesse campo.

Referindo-se à Columbia Broadcasting System (CBS), produtora de vários aparelhos eletrônicos que fundou uma divisão voltada para a educação e organizou inclusive a distribuição de material pedagógico no Brasil, Mattellart transcreve os objetivos dessa companhia:

"A divisão educativa e editorial de nossa companhia é um dos maiores produtores mundiais de material e serviços educativos. Sua produção inclui textos de estudo, filmes e outros meios audiovisuais destinados às escolas, bem como livros e revistas para o grande público. Sua missão é dupla: satisfazer a demanda de serviços gerada pelas exigências que surgirão em matéria de educação na década atual, e aumentar a participação da companhia na confecção de material destinado a preencher o lazer" (Mattellart, 1977: 122).

Interesses econômicos ligados a multinacionais formam conglomerados que se estão apossando do controle dos meios de comunicação tradicionais e modernos. A produção de material pedagógico abrange todos os produtos e serviços que exerçam algum papel na transmissão do conhecimento, seja na educação formal ou não-formal, especialmente no que se refira à modernização global do sistema educacional.

A *indústria do conhecimento* ou, em outros termos, o avanço do capital sobre o saber resulta das perspectivas abertas pela dinâmica cultural dos meios de comunicação de massa e pela expansão escolar. O capital, atento para novas formas de acumular, percebe, na indústria do material pedagógico, além da busca de novas fontes de lucro, novos meios para exercer sua hegemonia sobre os novos *educandos*. Atacando principalmente os países subdesenvolvidos, enfrentam os desafios das novas tecnologias no mercado da pedagogia audiovisual:

"Em realidade, o interesse crescente das firmas eletrônicas pela educação manifesta-se de modo muito mais global e estrutural. Atualmente, os proprietários de tecnologia audiovisual resolveram aperfeiçoar o ciclo de sua produção, acrescentando uma peça essencial: os programas. Assim, a maioria das firmas dispõe de divisões ou filiais educativas. Sua entrada no setor ou reforço de sua posição resulta de profunda reestruturação do aparelho de produção cultural. Para essas companhias, no momento, trata-se, sobretudo, de implantar todos os elos de seu futuro sistema de expansão na área educacional, sistema que só funcionará plenamente quando for generalizada a instalação das grandes tecnologias de comunicação — como os sistemas nacionais de satélites e as redes de televisão, por cabo" (Mattellart, 19: 121).

Dessa forma, os livros, as revistas, as apostilas, as editoras, as bibliotecas, os audiovisuais, a imprensa, a televisão, o rádio, são instrumentos de divulgação e de difusão que, com maior ou menor grau de penetração, refletem, nos seus conteúdos, a concepção de mundo de quem os dirige. E os exemplos se multiplicam.

Um livro recente (Nosela, 1978) traz conclusões de uma investigação de 166 livros no mercado editorial, adotados nas quatro primeiras séries do 1.º grau na área de comunicação e expressão, que complementa, com o aspecto político-ideológico, o aspecto da acumulação levantado por Mattellart. Desses 166 livros, 80 foram indicados pelo MEC. Segundo a autora, tais textos veiculam idéias e valores que, em relação ao real, não passam de *belas mentiras*, produtos da direção exercida pelo grupo dominante.

De igual forma, o exame de 37 livros (escolhidos pela Fename e doados para o 1.º grau através do programa PLIDEF) entre 7 editoras, conclui que o ensino de História do Brasil conta uma História de vencedores, na qual se omite a violência. E, se esta aparece, é sempre

externa ao *caráter pacífico* do brasileiro. Além disso, falseiam fatos e mascaram outros com preconceitos e discriminações (Cerqueira Filho e Nader, 1978: 189-227).

Preconceitos e discriminações, já incluídos nos livros anteriormente citados, aparecem também na literatura infantil, e aí com maior evidência. Um trabalho elaborado pela Fundação Carlos Chagas (Rosemberg et alii, *O Estado de São Paulo*, 22-4-79: 28-9) mostra como essa literatura difunde preconceitos com relação ao negro, ao índio, à criança, à mulher e ao trabalhador. A análise se fez a partir de 168 livros, editados ou reeditados entre 1950 e 1975, contendo 628 histórias. A análise revelou que crianças, mulheres, negros e pobres são considerados seres inferiores, passivos, que devem ser domesticados e prontos para se adaptarem àquilo que os *adultos* deles esperam. O pobre, em especial, é apenas uma ocasião para o exercício caritativo dos ricos.

De modo geral, incluindo ilustrações, tais histórias não fazem mais que veicular tal *linguagem* como meio de manutenção de padrões culturais que perpetuam relações de dominação, não só entre grupos, mas também entre as classes sociais.

Que as formas dominantes de pensar e de se expressar se associam ao capital fica claro na análise feita por Souza Martins (1978) sobre as histórias em quadrinhos, especialmente as do tio Patinhas.

Esse material pedagógico induz a um conjunto de operações intelectuais que implicam, em última instância, a aceitação do quadro social subjacente aos mesmos.

A penetração se faz mais eficaz pela mediação de um *código lingüístico* que tenta reordenar a experiência de vida das classes sociais pela palavra e, em especial, a experiência de vida da classe subalterna a fim de que esta reconheça a *naturalidade* de sua situação e, com isso, garanta a dominação de classe. Nesse sentido, falar uma língua é pensar sob certa direção, é traduzir uma interpretação de mundo de modo tão polivalente quanto a possibilidade do código. Todavia estes problemas de linguagem têm importância, dado que a linguagem é pensamento, que o modo de falar indica não apenas um modo de pensar e de sentir, mas de se expressar, isto é, de se fazer compreender e sentir:

“Como todas as instituições, o discurso e a linguagem são polivalentes: eles veiculam necessidades e desejos, poesia e ideologia, símbolos e conceitos, mitos e verdades, mas também as condições do poder (estatal) os seus símbolos e as suas palavras-chave. Contribuem, portanto, para reproduzir as relações de produção” (Lefebvre, 1973: 88).

Contudo, a função mediadora da língua não é unívoca e, como tal, a assunção de um código pode ser o momento de superação da direção

existente pela desocultação do significado e sentido do próprio código. Os limites impostos pela ideologia dominante não são absolutos. Aqui poder-se-ia recuperar um adágio escolástico que diz: *tudo o que é recebido, é recebido segundo a forma do recipiente*, ou seja, a situação concreta da experiência vivida da classe em questão filtra uma especificidade própria de consciência (que a distingue da consciência da classe oposta) que permite, por sua vez, a possibilidade de uma nova significação do código anteriormente elaborado, seja o código como expressão de sua prática, seja o código que informa essa prática.

Num excerto de sua tese de doutoramento, Canesqui (1977: 48-53) examina o discurso manifesto sobre alimentação veiculado em um bairro popular e as ligações desse discurso com “*as representações elaboradas em torno da ‘comida’, que expressam as próprias condições de existência vividas pela população*” (Canesqui, 1977: 49).

De fato, a leitura do excerto lança mão de exemplos que comprovam que as classes subalternas possuem consciência de seus interesses. Tal consciência, ainda que latente, expressa-se em oposições tais como *rico x pobre, forte x fraco, nós x eles*.

Assim, a consciência de classe que existe em certa medida, apesar e por causa da própria dominação, exige uma educação que, ao ampliar a representação a nível de conceituação, reverta numa ação mais conseqüente.

Isso quer dizer que as linguagens da classe dominante e da classe dominada não são dois blocos incommunicáveis apenas porque seus portadores são dois adversários sociais.

“Se se pode afirmar que todo o grupo social tem uma ‘língua’ própria deve-se todavia notar (salvo raras exceções), que entre a língua popular e das classes cultas há uma contínua aderência e um contínuo intercâmbio” (Gramsci, 1978 b: 26).

De modo que aqui também há a possibilidade de superação. A assunção do código lingüístico veiculado pela burguesia deve ser apropriado pelas classes dominadas, a fim de assumi-lo nos seus elementos válidos e superá-lo. Weffort procura avaliar tal possibilidade em sua análise dos políticos populistas frente à alfabetização no Brasil:

“Os políticos percebiam o movimento de educação popular, como todas as demais formas de mobilização das massas, de modo muito coerente com o seu estilo de pensamento e de ação: cada homem um voto. Habitados às lutas eleitorais, perderam-se na retórica e fizeram de um reformismo de fato, uma revolução com palavras. Perderam assim o sentido real das palavras, pois atribuíram a uma luta dentro dos marcos institucionais uma significação que ia muito além de suas possibilidades reais de ação. Mas por isso mesmo foram capazes de

estimular, por vários modos — e aí está o seu mérito — uma mobilização de massas que ia além de suas possibilidades reais de manipular. *Não puderam perceber que suas palavras vagas e abstratas tinham vida real para as massas e as estimulavam a esperar mais do que eles podiam dar*” (Weffort, 1971: 24).

O código dominante dispõe de recursos, de precisão, de possibilidades de sistematização que refletem a situação de privilégio de que goza a classe dominante graças à própria dominação. Por seu lado a linguagem veiculada pelas classes subalternas não escapa às deficiências e a uma carência que são próprias de sua situação:

“Não há pensamento que não esteja refletido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas” (Freire, 1970: 70).

A linguagem, então, serve como meio de dissimulação, como meio de progresso. Se aprisiona a tomada de consciência autêntica, pode liberar-se de expressões imprecisas e vagas. É no sentido de ultrapassar a imprecisão que os filhos da classe trabalhadora se servirão da precisão da linguagem veiculada pela burguesia. Nesse ponto, a escola é uma oportunidade aberta a essa ultrapassagem.

A tarefa educativa que se proponha partir da situação dada para superá-la não seria somente o alertar para as armadilhas e mistificações da linguagem cotidiana que aprisionam o educando, mas explicitar e trabalhar os termos que possibilitam a libertação de sua linguagem de clichês e imprecisões.

Em outras palavras, assumir a linguagem popular tal e qual como se ela fosse *perfeita*, pelo fato de vir do povo, é uma atitude tão conservadora como a que aceita *tout court* a língua culta sem uma crítica que vise a sua desmistificação. Não se trata de negar a conformação mais elaborada e organizada da linguagem culta, da linguagem dos escritores, mas de situá-la como um apelo à ultrapassagem da imprecisão presente na fala popular.

Uma dialética entre uma e outra linguagem impede o hermetismo, corrige a imprecisão e permite uma linguagem melhor elaborada. Uma educação voltada para as necessidades das classes subalternas ou que as tenha predominantemente em conta buscará a constituição de uma linguagem que avance em direção a uma linguagem mais elaborada, ao mesmo tempo em que mantenha contato com a linguagem que expressa a situação dessas mesmas classes. Essa ligação é importante, dada a coesão existente entre linguagem e experiência. Uma linguagem mais trabalhada, expressando a experiência de vida, já é um momento de ultrapassagem e ampliação do universo de relações e conhecimentos.

Cabe à tarefa educativa interessada na transformação das estruturas, tomando a linguagem como uma das expressões mais vivas da prática dos homens, proceder a um caminho (agora) inverso: das palavras à situação. Na medida em que a situação das classes subalternas é de opressão, a consciência da mesma através da linguagem que a expressa possibilita a crítica da opressão. E se a consciência dessa opressão abre espaço para a luta política, isso se dá por acaso, mas se dá porque na sua prática, *“as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam”* (Weffort, 1971: 12).

Junto com a *indústria do conhecimento* e a função da linguagem, um outro fator importante, presente no material pedagógico, deve ser destacado. Trata-se da estrutura curricular.

O *currículo* é um meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não. É um instrumento que responde ao *o que fazer* para se atingir determinado objetivo. Nesse sentido, o currículo se associa ao conteúdo da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso:

“O currículo (...) o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim” (Saviani, 1980: 66).

Esse fim implícito ou não no currículo, condiciona-o à função política em pauta e atende às necessidades de implantação da mesma. Presente em todas as atividades pedagógicas de planejamento e execução, ele é um instrumento que reflete o sentido mantenedor-transformador da ação pedagógica cooperando ativamente para o tipo de *conformismo* subjacente à instituição pedagógica em que se insere.

Os *métodos* também se acham em estreita ligação com a estrutura curricular. Através deles os currículos ganham movimento:

“É o uso dos métodos adequados que irá impulsionar os conteúdos curriculares na direção dos objetivos propostos. ... Na relação dialética objetivos-curriculo-métodos (...) cada um desses elementos é a um tempo condição e consequência do outro, o que quer dizer que eles se contrapõem e se compõem num todo único...” (Saviani, 1980: 67).

Os métodos, que etimologicamente significam caminho para se chegar a um fim, são sempre *intencionais*. Quer dizer, com ou sem consciência do agente, os métodos são sempre uma ação em execução em que os fins explícitos ou implícitos são, ao mesmo tempo, condição e resultante da ação. De forma que método é tanto uma intencionalidade agindo, quanto uma ação teleológica, um resultado esperado:

“... o conceito de método está intimamente vinculado ao de finalidade. O método revela a intencionalidade que o impulsiona, não

apenas na composição etimológica do termo que significa movimento para um objetivo prefigurado, neste caso o saber a adquirir, senão que o método é sempre executado por uma consciência intencional por essência, finalista..." (Vieira Pinto, 1969: 147).

Na linha das intenções, os métodos filtram uma cosmovisão. Uma ação pedagógica em que o educando é apenas ocasião de se fazerem depósitos informativos deverá buscar métodos que adestrem (*educare* em latim quer dizer adestrar, amestrar, domesticar, amamentar, em oposição a *educere*, que significa fazer sair, elaborar o latente) o educando. Uma tal metodologia filtra uma visão de mundo unidirecionalmente determinística.

Sem essas condições materiais, os objetivos explícitos ou implícitos nas idéias pedagógicas tornam-se vazios ou inertes. E para que o caráter mediador dessas idéias e condições se expresse histórica e socialmente, é necessário considerar, no movimento dialético desses elementos, o momento especificamente consciente em tal processo, dado pela presença do homem como sujeito da práxis. Os objetivos, as condições materiais só ganham sentido porque procedem do ser humano e voltam-se sobre sua situação objetiva. No processo educativo, esse ser humano se manifesta na atuação dos agentes pedagógicos presentes numa sociedade, onde subsistem grupos com interesses e finalidades antagônicas. Na medida em que a fixação dos objetivos sociais é determinada pelos grupos dominantes, os agentes pedagógicos tendem a reproduzir espontaneamente valores, métodos e práticas coincidentes com os objetivos daqueles. Uma atividade pedagógica por parte dos agentes, que leve em conta os interesses peculiares aos grupos dominados, implica a superação dessa consciência *espontânea* na direção de outras finalidades sociais.

4. AGENTES PEDAGÓGICOS

A integração da estrutura social com a estrutura educacional só se dá mediante a reprodução das relações sociais, no conjunto das contradições que permeiam a sociedade de classes. A integração se completa tão-somente quando uma das classes fundamentais, ou uma de suas frações, tornada dominante ou tendente à hegemonia, confia a um agente pedagógico (intelectual, na rica expressão de Gramsci) a função de *cimentar* a estrutura e a superestrutura num só *bloco histórico*.

Solidário com a classe que representa, esse agente assume a função de vincular organicamente todos os níveis desse *bloco*, organizando a cultura em função da hegemonia de classe. São esses agentes que, dentro da própria hierarquização necessária à nova divisão social e técnica do trabalho, se tornam subsidiariamente (a nível da escola, por

exemplo, regentes de classe, supervisores, orientadores, inspetores, diretores) organizadores das consciências. Essa organização se intenciona na busca de consentimento coletivo consentâneo à *direção moral e intelectual* que a classe dominante quer informar a toda sociedade. Estabelecem-se então como mediadores reais e concretos entre o momento teórico (concepção de mundo) e o momento prático (por exemplo, na prática social exercida a nível das relações de produção), entre o social e o individual. Ou seja, os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores, para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam.

Uma pesquisa realizada sobre o modo de pensar da regente de classe, além de confirmar a proletarização crescente das mesmas, assinalou certas tendências ideológicas presentes.

"... a filosofia liberal é o referencial de nossas professoras. Encontramos mascarada a discriminação contra o 'pobre' e contra o 'mau aluno', aliás sinônimo para elas. Os melhores alunos foram apontados como aqueles de nível sócio-econômico elevado... (onde) o indivíduo é o responsável pelo seu sucesso. O 'mau aluno' é exatamente o oposto" (Faria et alii, 1978: 45).

Isso se confirmou pela quase totalidade de votos de concordância expressos ante um conjunto de sete afirmações que polarizavam duas opções ideológicas opostas: a liberal e a não-liberal. Esses votos se fixariam ante a seguinte afirmação proposta:

"O sucesso do indivíduo está intimamente ligado à sua educação, ao seu nível de instrução e não a seu meio de origem ou fortuna de que dispõe porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material. O indivíduo educado tem possibilidade de subir na vida, de mudar de classe social, o que permite maior distribuição de renda. Dessa forma a escola ajuda a superar as desigualdades sociais ao oferecer oportunidades iguais para todos que a frequentam. Todavia, em nossa sociedade, ao invés de compensar as desigualdades sociais, dando oportunidades iguais a todas as crianças, a escola perpetua a injustiça (embora mascarando-a) por meio de uma seleção impiedosa que favorece os filhos das classes altas e desfavorece os filhos dos menos favorecidos" (Faria et alii, 1978: 47).

A análise posterior do artigo confirma que, na representação das pesquisadas, permanece o primado do indivíduo, o papel equânime e imparcial da escola e a tendência ao psicologismo. Ao lado disso, reconhecem que, como está, a escola favorece os *ricos* e apresenta como solução o *dever-ser* circunscrito à própria escola. Desse modo conciliam o ideário liberal (primado do indivíduo) com o real (escola

auxiliar da desigualdade), conquanto este seja apenas um *desvio* que deve ser corrigido.

Embora se dê assim, a percepção do concreto, enquanto ficar a nível dessa representação, não pode ir além de uma percepção *psicológica* e individualizada. O que confirma que a ideologia da classe dominante já se tornou *senso comum* e os agentes passam a ver e interpretar o mundo de acordo com o modo como essa ideologia o apresenta. As fissuras expressas na contradição entre ser e dever-ser, cujo potencial abriria oportunidades para uma explicação para além do fenómeno, são desviadas para explicações falsas que tentam manter a dominação mesmo dentro de um processo superador.

Dessa maneira, a dialética entre o momento subjetivo e o momento objetivo se estabelece de modo que o primeiro fica condicionado pelas realidades *externas*, tais como modo de produção, relações sociais, luta de classes, organização política e o momento objetivo está condicionado pelo trabalho humano, pelas aspirações sociais, pela consciência e vontade da ação mantenedora ou transformadora dos agentes:

“O elemento ‘subjetivo’ é o que é porque realmente assimila o elemento ‘objetivo’ criado por ele, e esse elemento ‘objetivo’ é realmente o que é porque criou o elemento ‘subjetivo’ que dentro dele se formou” (Suchodolski, 1973: 35).

O agente pedagógico, como momento subjetivo e ao mesmo tempo porta-voz de uma estrutura objetiva, ao se manifestar ligado com os interesses das classes subalternas alia-se à ação transformadora do real, na medida em que desenvolve sua tarefa básica que é a de tornar homogênea e autônoma a concepção de mundo dessa classe. Por isso, tem condições de propor outros fins para a educação que não os dominantes, ou então postular a realização efetiva de objetivos proclamados (Gramsci, 1968).

Para tanto, o agente pedagógico tem de saber dimensionar a função política da educação dentro de uma outra concepção de mundo, dada pela filosofia da práxis. E como a educação não se faz sem os que a fazem, e como os que a fazem estão envoltos pelos determinantes sociais, de novo se percebe o nexo entre o momento subjetivo (vontade) e o objetivo (determinantes):

“...o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro e — superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica,

sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista + político)” (Gramsci, 1968: 8).

O momento subjetivo no processo de construção da sociedade é um momento necessário para o próprio sentido dessa evolução, de modo que o movimento e a direção da História não são independentes da vontade humana. O agente pedagógico repõe, então, a questão do fatalismo-voluntarismo, questão pseudoproblemática quando pensada de modo formal:

“Só uma consciência adialética e a-histórica entende o fatalismo e o voluntarismo como contrapostos mutuamente excludentes. Uma perspectiva dialética da História os considera pólos necessariamente ordenados, reflexos mentais pelos quais se expressa claramente o antagonismo da ordem social capitalista, a impossibilidade de solução dos seus problemas em seu próprio terreno” (Lukács, 1975: 4).

Essa relação dialética entre o sujeito (individual ou coletivo) e o objeto coloca o primeiro na perspectiva de uma teoria que seja guia da ação projetada de transformação da realidade. A teoria possibilita uma compreensão mais abrangente das leis determinantes de uma realidade. Na medida em que o sujeito domina essas leis pela mediação da teoria, esta pode motivar a ação transformadora da mesma realidade.

A sala de aula ou qualquer outro lugar em que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que ao conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do *senso comum* e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade.

A relação pedagógica que se dá em classe, ou algo que se lhe assemelhe, para ser eficiente necessita dar-se em torno de objetos que sejam significantes para os pólos da relação. Essa significância se exerce explicitamente quando a prática pedagógica está voltada para a transformação das realidades que a condicionam e encontra lugar em organizações políticas que dêem continuidade ao processo. Há, pois, uma frente de luta propriamente pedagógica, que tem uma especificidade a ser travada e conquistada. Ela é uma ação política a ser exercida e informada por uma teoria elaborada.³

O conhecimento que tem como objeto esse sentido das realidades é uma mediação entre educador-educando. Essa mediação só se explicita em termos de uma situação condicionadora, a ser encoberta ou desco-

3. Na introdução ao livro de Paulo Freire, *Educação como prática de liberdade*, F. Weffort, referindo-se ao movimento de educação popular, diz que os políticos não conseguiram complementar a luta pedagógica com uma ação política organizada em favor dos interesses dos grupos dominados: “Em outras palavras, haveria que complementar o trabalho do educador com um trabalho propriamente político de organização de massa, e esta parte não foi cumprida a sério por ninguém, nem mesmo pelas organizações de esquerda” (Weffort, 1971: 23).

berta, e cujas raízes se assentam na própria necessidade de o sistema capitalista se manter enquanto tal, frente às contradições que o negam:

"É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo comum em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos... (Freire, 1970: 67).

Em uma sociedade de classes, o acordo não é simples. A situação das classes não é de acordo, mas de conflito, pois as classes dominantes tentam a edificação de uma sociedade organizada em função de seus interesses. Nas salas de aula (ou em que se lhes assemelhe) onde o agente pedagógico trabalha, as práticas pedagógicas se tornam eficazes quando vinculadas a essa função política.

No vaivém da ideologia dominante para a ideologia dominada e vice-versa, a tarefa do agente pedagógico, consentâneo à dominação de classe, usa a dinâmica da comunicação como meio de dissimulação e, portanto, de veiculação de falsos problemas. Assim, a *comunidade de significação* ou bem serve para universalizar o particular ou para particularizar o universal. Na relação com seus educandos, ele transmite dados culturais que interessam ao projeto dominante e exclui os que não interessam. Isso não quer dizer que essa *intencionalidade* seja consciente da parte do agente pedagógico. Via de regra, ele tende a reproduzir, de modo espontâneo, os valores dominantes (da classe dominante) e as relações sociais dominantes. E tende a confirmá-los.⁴

Ao agente pedagógico consentâneo à ideologia das classes subalternas caberá a tarefa de abrir caminhos para a expressão dessa ideologia, como crítica da opressão que sustenta o movimento dissimulador e como projeto de edificação de novas relações sociais.

Mas há bases concretas, nas quais se assenta esse exercício de hegemonia. O agente pedagógico torna-se também *mercadoria*. Sua mercantilização crescente como força de trabalho especializada, suas condições de vida, suas perspectivas de trabalho fazem dele um *operário assalariado com as funções de intelectual*, capaz de ser cooptado pelos grupos dominantes.

As novas relações sociais advindas do avanço do capitalismo alteraram toda a estrutura de emprego e determinaram, no processo de

4. No estudo que fizemos da educação brasileira, no período de 1930-1935, detectamos que a análise sócio-política da Revolução de 30 por vezes transveste o verdadeiro problema (a crescente participação popular punha em xeque a dominação existente) com uma manifestação do problema (lutas entre setores *tradicionais e modernos* no interior dos grupos dominantes). Ver Cury, 1978: 6-10 e 171-4.

produção em escala das unidades complexas, o crescimento do assalariamento. Esse fenômeno atingiu diferente e diferencialmente as chamadas profissões autônomas e liberais.

O profissional liberal, ao se ver na contingência de se assalariar, passa a exercer uma função na divisão social e técnica do trabalho, seja em empresas estatais ou privadas. Quer dizer que há uma tendência de que a divisão entre capital e trabalho se reproduza no interior dessas mesmas empresas. Ele passa a ser um contratado, ocupando funções de direção (de maior ou menor importância, de acordo com a hierarquização do trabalho), porém seu poder de decisão estará limitado pela natureza e fins da empresa a quem presta serviços. Mudou-se, então, a qualidade desse profissional naquilo que faz, como faz e para quem faz. Em termos históricos, o avanço do modo de produção capitalista implicou a perda do controle do processo e do produto do seu trabalho.

Se esse processo hoje está atingindo novas profissões liberais, já há mais tempo afetou o professor em geral. Não escapou ele às redefinições das relações entre o capital e o trabalho. Assim, além da perda acima referida, perde também o controle do valor de sua habilitação. O valor desta está agora controlado pelo valor a ela atribuído pelo mercado de trabalho. A lógica que define esse valor é, então, a produtividade que trará aos fins da empresa (estatal ou privada) que patrocina a instituição.

Nesse sentido, o saber fragmentado e materializado em práticas especializadas não será univocamente valorizado, já que nem todo o saber gera a produtividade esperada. Volta-se ao tema proposto antes, da formação da competência técnica aliada ao cidadão *dócil*, em contradição com aquela que alia o *especialista* ao *político*.

O saber como instrumento de hegemonia transcende sua função de força produtiva e liga-se ao universo das consciências. A formação do cidadão *dócil* exige a necessidade da transmissão de um saber legitimador do modo de produção e que portanto conduza à adesão coletiva e consentida dos membros da sociedade às novas exigências da estrutura social. Por isso, no exercício desse seu trabalho o agente pedagógico encarna a própria contradição. Ele é um assalariado, o que lhe possibilita exercer a função especificamente educativa, consciente de sua proletarianização, e então colocar essa frente pedagógica a serviço de sua classe. Ou então, mesmo como assalariado, fazer o exercício da dominação.

No exercício de sua função, os aspectos psicossociais cumprem especial importância. Se o agente pedagógico for capaz de motivar o educando para o currículo proposto, terá maiores oportunidades de

conseguir sua adesão. Se tomarmos um exemplo relativo à sala de aula, onde a relação pedagógica é direta, o agente pode reelaborar *na hora* elementos de representação expressos pelo educando e, nesse momento, desarticular (ou rearticular) a especificidade daquela representação expressa. Como diz Marx:

“As idéias não podem ultrapassar mais que as idéias do antigo estado de coisas. De fato, as idéias nada podem realizar. Para realizar as idéias necessitam-se homens que ponham em marcha uma força prática” (Marx, 1971: 140).

Essa força prática refere-se aos grupos existentes nas contradições imanentes do sistema capitalista. Por isso mesmo, sua ambigüidade na escola se revela na função política que a puser sob sua hegemonia. Aspectos psicossociais ganham, pois, dimensão maior na sua articulação com essa hegemonia, que recoloca a relação dessa articulação com o ritual pedagógico no interior das instituições pedagógicas.

5. RITUAL PEDAGÓGICO

A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de *ritual pedagógico*. Esse ritual é o funcionamento da formação pedagógica e possui uma hierarquização semelhante à hierarquização existente em instituições globais. Ele abrange, além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles e as provas.

O pessoal consiste no aparelho administrativo e dirigente, com funções de ordenamento, direção e encaminhamento de soluções. En-globa, também, o corpo docente, enquanto deste se exige toda uma titulação cujos critérios de conformidade se regulam por uma burocracia que decide sobre as promoções e os concursos.

O ritual pedagógico é tanto mais coercitivo quanto mais burocratizada for a instituição em foco. Essa burocratização tende a se manifestar numa estratificação hierárquica interna à classe social, e corresponde à divisão social e técnica do trabalho. Tais hierarquias funcionais e burocratizadas se servem de agentes sociais, postos a serviço de um sistema de controle e supervisão, em vista de maior eficácia político-administrativa. Embora não determinante, quanto maior a proximidade com o poder maior a vinculação com os interesses dominantes (Lobrot, 1972: 57-76).

Assim, a organização burocrática submete o trabalho a uma série de regras como horários, tempo de trabalho, normas de conformidade, calendários e tudo o mais.

Os programas constituem uma planificação *a priori* que só abstratamente considera as necessidades dos discentes. Eles prevêem finalidades e objetivos a serem conseguidos e até mesmo meios que devem ser empregados.

As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que *na escola se faz alguma coisa*. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas:

“Os métodos, os locais, a arrumação do espaço reduzem o aluno à passividade, habituando-o a trabalhar sem prazer (apesar das pretensões a um ‘ensino vivo’ e de algumas tentativas de renovação). O espaço pedagógico é regressivo, mas esta ‘estrutura’ tem um significado mais vasto que a repressão local: o saber imposto, ‘engolido’ pelos alunos, ‘vomitado’ nos exames corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe portanto de suporte...” (Lefebvre, 1973: 58-9).

Um ritual pedagógico de tal gênero torna-se, no dizer de Freire, caminhos da *domesticação*, porque expressões de uma *invasão cultural* e instrumentos para mantê-la. São elementos que, a seu modo, objetivam e manifestam uma concepção de mundo e assim confirmam as relações existentes:

“A propaganda, os *slogans*, os ‘depósitos’, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura” (Freire, 1970: 42).

A *burocracia* pedagógica quer assegurar que cada um *cumpra seu dever* e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o *interesse geral*. Da parte do sujeito, ela quer que esse se conforme às regras que lhe são impostas. A medida da conformidade é a medida dos resultados que provam a própria conformidade:

“As práticas escolares e seu ritual são um aspecto essencial do processo de inculcação ideológica; deveres, disciplina, castigos e recompensas, atrás de sua aparente função educativa técnica, asseguram a função essencial ainda que oculta de realizar na escola a ideologia burguesa, de submeter a ela todos os indivíduos e neste sentido de representar a seu modo a produção, o direito, o Estado burguês” (Baudelot e Establet, 1977: 59).

A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não-verbal que, expressando-se por meio de comportamentos

sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não-escritas mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante se tornam *senso comum*, e passam a ser vividas como leis *naturais*.

Essa linguagem não-verbal que se expressa na ética dos gestos, no tom de voz, no tipo de tratamento, no consumo, no estilo de vida, pode confirmar ou neutralizar a linguagem dos conteúdos e programas. Um professor que fale sobre a *realização pessoal* em termos capitalistas prossegue sua fala de modo diferente, caso se manifeste um assalariado que trabalha duramente ou se ele faz dessa atividade um preenchimento de tempo ou reforço de prestígio.

Mas o ritual não é um monopólio burguês. Primeiramente o ritual é um fenômeno antropológico e está presente onde o ser humano estiver. Em seguida, é um fenômeno contraditório. Se o ritual pedagógico predominantemente reproduz, também carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução. O ritual disciplina, coage, organiza. Enfim, oferece um modelo de disciplina que vai superando e ordenando o real, cujo caráter contraditório não desaparece apenas porque debaixo da hegemonia burguesa. O ritual, ao criar automatismos, pode abrir espaços para maiores possibilidades de pensar. A função política explícita que preside a educação, que fala para a transformação do real e não para a sua conservação, associa a linguagem à produção das coisas. A linguagem e o ritual são reenviados aos objetos na sua concretude, e não na sua dissimulação. A linguagem da educação, voltada para a práxis transformadora, absorvida nesse fazer, produzirá um ritual que manifestamente aponte caminhos de libertação.

O ritual pedagógico, visto dessa forma, manifesta as estruturas mais amplas que o condicionam e o geram. Por outro lado, reflui sobre elas no sentido da sua confirmação e crítica. De qualquer maneira, seu caráter fenomênico deve remetê-lo àquilo que oculta, ou seja, às relações contraditórias que o determinam e o tornam contraditório. A análise do ritual pedagógico como manifestação relativa à totalidade (e não como manifestação autonomizada, que marcaria essa análise pelo caráter pseudoproblemático) reconduz a análise ao caráter verdadeiramente essencial de nossa sociedade: a contradição existente na reprodução das relações de produção.

CONCLUSÃO

Limites e possibilidades

O caminho até agora percorrido permite assinalar o teor de importância desse trabalho, seus limites e possibilidades.

A tarefa educativa fiel às circunstâncias mutáveis do contexto é situada. O homem, sendo um conjunto de relações sociais, torna-se sujeito-objeto da educação quando evidencia esse conjunto no exercício da prática social. A tarefa educativa voltada para a transformação não pode se abstrair dessas relações, nas quais existe, e nem pode renunciar às perspectivas da transformação presentes na realidade, como também não pode deixar de se solidarizar com os que lutam pela transformação das estruturas sociais.

As categorias, dentro dessa tarefa, foram expostas com a intenção de revelar e assim expressar um instrumental de análise que permita uma leitura dos problemas educacionais existentes em uma dada conjuntura.

Uma leitura realista que parta desses problemas fará uso daquela ou daquelas categorias que, num dado momento histórico, é ou são mais adequadas para essa postura crítica. A não-reificação das categorias, tornando-as relativas às relações sociais e como expressão historicizada das mesmas, permite percebê-las como contraditórias, no contexto da sociedade capitalista.

A contradição como realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência.

O princípio central e informador dos elementos metodológicos até agora vistos acentuou que toda e qualquer análise de conjuntura que queira ler o real deve se apoiar em um modo de ver o mundo. Só é possível ver o mundo sob uma ótica crítica tal como esse se dá sob o capitalismo, quando se assume o ponto de vista de uma concepção

que detecte as contradições e as interprete em função da superação das mesmas na prática social transformadora.

A educação vista nessa ótica é expressão contraditória do movimento real do capitalismo, o que implica vê-la no conjunto das relações sociais. Isto significa tentar captar em seu próprio funcionamento as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes. A contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta não só o *que* pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudando pode ser direcionado. Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo de fixo que *ipso facto* determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos.

As lutas sociais por novas formas de relações humanas se articulam também com as instituições sociais. A compreensão dessas instituições ganha sentido quando se procura vê-las no conjunto das contradições imanentes ao processo de produção. A relação capital-trabalho é o centro de gravidade da totalidade social. Dessa forma o processo de produção e o que ele implica determinam em última instância as outras instituições e práticas sociais. *Tal é o limite da educação.* Seu próprio movimento é um movimento relativo à estrutura da relação trabalho-capital. Essa relação como movimento impulsionador da estrutura social é a sementeira dos antagonismos sociais refletidos nas instituições. Por isso a mudança dessas e nessas instituições depende do movimento contraditório das e nas relações sociais de produção.

"Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e mundo econômico? Eis porque uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda a reforma intelectual e moral" (Gramsci, 1976: 9).

As possibilidades da educação se expressam primeiramente na consciência de seus limites. O processo das relações sociais, portador de contradições imanentes e fundamentais, não é imutável. Quando essas contradições se desenvolvem a ponto de a produção só continuar se as formas sob as quais ela se desenvolve forem radicalmente mudadas, instaura-se um tempo de mudança. As contradições latentes e/ou dissimuladas existentes nas relações de produção abrem espaço para sua compreensão.

Contudo essas contradições no conjunto das relações sociais não passam mecanicamente do estado latente para o manifesto e consciente. Na medida em que essas contradições se desenvolvem em várias graduações, esse padrão de desenvolvimento incrementa a possibilidade de que instituições imediatamente ligadas ao processo de trabalho (como é o caso da educação escolar em suas diferentes versões e elementos) atenuem ou desvelem as mesmas contradições. No primeiro momento, a educação *atenue* as contradições existentes no processo de dominação e facilita a reprodução das estruturas voltadas para este processo. Essa função revela que o processo educativo é autocontraditório, na medida em que a dissimulação não é senão uma forma de neutralizar as condições tendentes a impedir sua própria reprodução. O que indica, tal é o segundo momento, que a solução mais ampla das contradições sociais passa pela consciência desveladora do processo da produção e reprodução das estruturas existentes, em função de uma prática transformadora das relações sociais.

Dessa maneira, se a ligação com o processo de produção é indispensável para a compreensão do fenômeno educativo, dado o caráter determinante do econômico, é no campo político-ideológico que esse caráter se vê esclarecido em sua significação mais ampla e aí se pode tematizar uma concepção de mundo que conduza à superação da estrutura social capitalista. É no âmbito político-ideológico que se exprimem as orientações e direções dos grupos instalados no poder, sua visão de mundo. De igual forma a *reforma moral e intelectual* impulsiona condições que fazem emergir os problemas ligados aos aspectos responsáveis pela produção de situações contraditórias.

Se a estrutura das relações sociais de produção geram condições que impedem a reprodução político-ideológica das estruturas existentes, isto não significa uma mudança automática. É na consciência ou inconsciência dessas condições que a educação atenua ou põe a descoberto o sistema de dominação. E no pôr a descoberto as contradições, a educação levanta pressões que podem eventualmente forçar mudanças qualitativas, seja no seu interior, seja no lugar onde as próprias contradições nascem.

Tanto o momento de integração quanto o de recusa, expressões de uma situação contraditória, têm nessa especificidade político-ideológica da educação uma utilidade na medida em que idéias, valores, se relacionam com a consciência de quem as consome e as pratica. Esta contribuição para o dinamismo social, reforçando numa certa direção, impõe a presença do ser humano como *agente histórico* presente nessas relações.

A educação, e em especial a escola quando apresentadas apenas como *aparelhos ideológicos* de função reprodutora e inculcadora, analisam o momento de integração das classes subalternas às estruturas de dominação mais amplas. Nesse caso a impositividade vertical é apresentada quase como absoluta. Essa visão, ao enfatizar o momento vertical, é eficaz ao detectar os mecanismos de dominação.

Urge então relevar o outro lado da questão.

A visão que acentua o momento de integração pode estar supondo uma ausência de consciência de classe, ainda que embrionária, por parte das classes subalternas, como agentes históricos:

"Qual a idéia que o povo faz da filosofia? Pode-se reconstruí-la através das expressões da linguagem comum. Uma das mais difundidas é a de 'tomar as coisas com filosofia', a qual analisada, não tem por que ser inteiramente afastada. É verdade que nela se contém um convite implícito à resignação e à paciência, mas parece-me que o ponto mais importante seja, ao contrário, o convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças e não se deixando levar por impulsos instintivos e violentos. Poder-se-ia reagrupar essas expressões populares juntamente com as expressões similares dos escritores de caráter popular, tomando-as dos grandes dicionários, nos quais entram os termos 'filosofia' e 'filosoficamente', e se poderá perceber que estes têm um significado muito preciso, a saber, o da superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo de coerente e unitário" (Gramsci, 1978a: 16).

A visão que enfatiza a integração reprodutora e inculcadora ou esquece a presença ou supõe a perda, por parte das classes subalternas, de seu elemento antropológico por excelência. Elas são a principal força produtiva e como tal são *agentes históricos* das relações sociais.

As classes subalternas não são inteiramente absorvidas na efetividade da dominação, de modo que a própria integração é contraditória. A educação seria um momento possível de questionamento da dominação enquanto mediação entre a economia e a política, pois a *consciência da necessidade* é o primeiro momento dentro dessa mediação.

Enquanto instrumento de dominação, a educação torna-se obstáculo à consciência da posição das classes subalternas no processo de produção porque estimula a diluição da luta entre o capital e o trabalho, sem contudo anulá-la. Nesse caso a hegemonia dominante reduz

a totalidade a uma pseudototalidade, para tornar coesa toda a sociedade através da ocultação das diferenças sociais. Esta coesão tentada, mesmo que obtida em parte, não se torna presente por adição, mas por contradição, porque o movimento real da sociedade capitalista é contraditório em maior ou menor grau. O movimento real continuamente se opõe ao movimento ideológico que dissemina a mistificação. A detecção dos mecanismos da mistificação importa enquanto não ignora o movimento real exercido e sofrido por agentes históricos concretos. Levanta, pois, um dos pólos da questão:

"Se os grupos dominantes provam no terreno da ética suas possibilidades de êxito, então é necessário combater o adversário sobre seu próprio terreno. E é aqui que a atividade política permite intuir a contradição entre a ética, que o homem de massa leva inconscientemente, e o seu fazer concreto" (Broccoli, 1974: 192).

Entre os mecanismos desse pólo está a busca do consenso. O consenso é conseguido tão-somente quando alguns interesses dominados são também satisfeitos. Nesse caso o papel mediador da educação pode tomar rumos diferentes dos da direção estabelecida, exatamente porque o *dilaceramento social* existe na superestrutura e aí pode irromper.

Os intelectuais consentâneos com os interesses dos dominados, ao valorizar o papel das superestruturas, reivindicam para si o momento conscientizador que a educação pode exercer. Tal reivindicação não quer dizer uma entrada exterior a um processo na medida em que a prática que se opõe ao movimento mistificador não fala por si mesma, isto é, ela não tem um pensamento político já elaborado. As possibilidades teóricas imanentes na prática dos dominados não transparecem imediatamente. É na linha da *compreensão dessa prática* que o intelectual atua, ao partir dos problemas que nessa prática são vividos pelos dominados:

"A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na *compreensão* dessa prática" (Marx, 1977c: 120, grifos nossos).

As possibilidades da educação começam na dinamização dessa *compreensão* e estão na *catarse* (Gramsci, 1978a: 53). As necessidades econômicas se transformam em ação política planejada mediante vários instrumentos, entre os quais a educação. Ela torna-se um momento através do qual a necessidade se converte em consciência da necessidade e em ampliação da margem de liberdade:

"Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvol-

vimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à 'valorização' do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas" (Gramsci, 1978a: 219).

O momento ético-político como atividade cultural compromissada torna as necessidades econômicas meios de fins conscientes. O que era necessidade se torna momento de liberdade como consciência das condições materiais de existência, o que permite às classes subalternas colocá-las a serviço dos fins que perseguem.

Um desses fins pode ser a *reforma moral intelectual* pela qual as classes subalternas podem se descontaminar da influência hegemônica existente pela problematização da ideologia dominante. E o intelectual terá como tarefa a conquista de uma explicitação e homogeneização da consciência que vai se tornando para si.

O enraizamento do fenômeno educativo nas contradições das relações sociais de produção aponta para o processo de sua produção, desenvolvimento e finalidade. A educação revela o problema de toda uma estrutura social no conjunto de suas articulações. Revela de um lado uma estrutura social incapaz de promover o desenvolvimento das classes subalternas, mas ao mesmo tempo contraditória porque carrega consigo os portadores dos *fermentos da transformação* e de uma nova concepção de mundo.

Essa nova concepção de mundo, implícita no fazer dessas classes, só se concebe a si mesma em função da transformação efetiva do mundo real. Nesse caso, a teoria e a concepção pedagógica que se lhe segue se desentranham da e se voltam para a luta de classes. Ao sair do momento especificamente especulativo através de mediações concretas, essa nova concepção busca a sua realização mais plena, ainda que dentro de uma prática social embrionariamente transformadora. Nesse caso, a nova concepção como projeto da prática ainda-não existente se coloca como antecipação de uma finalidade desejada pela vontade dos sujeitos da práxis.

PERSPECTIVAS

Dessa maneira, compreender a educação como transmissora do saber implica referi-la ao processo de produção e às relações sociais constitutivas do capitalismo.

O modo de produção capitalista confere ao saber o estatuto de força produtiva, funcionalizando-o a serviço do capital, buscando inde-

pendentizá-lo do trabalho. Entretanto essa tentativa tem seus limites dentro da própria evolução por que o capitalismo passa. A história do capitalismo, e os progressos resultantes de sua evolução, impedem a exclusividade do saber apropriado pelas classes possuidoras dos meios de produção. Além disso o capitalismo gera sua própria negação, evoluindo numa direção cuja finalidade é a apropriação pelas classes subalternas dos instrumentos de seu trabalho, entre os quais o saber. O saber, ao qual o modo de produção capitalista impõe barreiras, tende a ser devolvido a todos no decurso da evolução do capitalismo, direcionando-o no sentido de uma nova formação social:

"Encarregada de melhorar a força de trabalho, ela (escola) contribui para o aumento do capital. Mas o modo pelo qual a escola realiza essa melhoria se oporá à perpetuação do modo de produção capitalista. Com efeito, *ela deverá aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador*, mas nisso ela se opõe à divisão instaurada pelo modo de produção entre saber e fazer, o saber fazendo parte do capital a título de força produtiva. De outro lado, ela se opõe à estrutura capitalista de relações sociais, a saber, à divisão entre classe possuidora e classe proletária, fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, *ao tornar possível a apropriação coletiva do saber*, pois este enquanto força produtiva deveria ser propriedade exclusiva da classe possuidora. A escola reflete, pois, em si mesma, as contradições iminentes do sistema capitalista: encarregada de contribuir para sua manutenção, ela contribui ao mesmo tempo para sua perda" (Petit, 1973: 11, grifos nossos).

Essa referência ao processo de produção e às relações sociais próprias do capitalismo leva à consideração de *como* o saber se articula com as contradições das relações de produção. O saber se articula com a luta de classes e com o crescimento das forças produtivas. Liga-se, pois, às condições materiais e sociais da existência social, cuja produção é historicamente determinada na sociedade capitalista por relações antagônicas entre as classes sociais pela mediação dos bens materiais produzidos. Assim, o saber é conflituoso e seu emprego nas relações de dominação guarda o caráter contraditório das relações que o geram.

Isolar o saber desse caráter genético e contraditório das relações sociais, é isolá-lo da luta de classes. Considerá-lo exclusivo na manutenção das relações de dominação é não percebê-lo contraditoriamente ligado aos agentes históricos antagônicos. Com efeito, a imposibilidade unilinear da *violência simbólica* e o peso unidirecional dos *aparelhos ideológicos* ou anulam a luta de classes ou a têm como efeito e não como gênese da dominação. Perceber o caráter contraditório do saber (ainda que este seja falseador) implica considerá-lo como portador de seu oposto, de sua negação.

Dessa forma, o saber a serviço da dominação e portador de seu contrário encontra na luta de classes as condições decisivas da superação de sua contradição interna. A contradição torna-se motor e não obstáculo do desenvolvimento das relações sociais. E se o saber trabalhado pela classe dominante busca falsear o real é porque o movimento do real o contraria.

O saber a serviço da dominação se dá no seio de uma unidade contraditória, cujos opostos se incluem e excluem dentro de uma diferença dialética. Isto é, a contradição é imanente ao saber, mesmo que falseador, porque esse saber visa contrariar o movimento do real que por sua vez também lhe é contrário.

Dessa forma o contato e o acesso ao saber é acesso ao questionamento das relações que o sustentam; da mesma forma é o desenvolvimento dessas relações que engendram a necessidade do saber a serviço do avanço das forças produtivas.

Aqui podem ser construídas as bases teóricas para se pensar, por exemplo, as possibilidades de um movimento de alfabetização. Sua ampliação, ao mesmo tempo que necessária ao avanço das forças produtivas, propicia uma ordem contraditória, que permite sua superação numa síntese qualitativamente superior.

Nesse sentido, a cobrança da proclamação da escola, em termos de sua função social e igualitária, mesmo que condicionada pela hegemonia da classe dominante, encaminha-se na direção de uma luta pela apropriação coletiva do saber.

A nível das consciências, a educação supera, num primeiro momento, o caráter caótico das representações através de uma estruturação do pensamento portadora de uma cosmovisão. Tal cosmovisão atende às expectativas da classe hegemônica, e como tal é verdadeira, e ao mesmo tempo é imposta para o conjunto da sociedade, e como tal é falsa, dado seu caráter particularizante. Este movimento de imposição, se satisfaz os interesses da classe dominante para que possa aparecer como totalizante, deve levar em consideração alguns interesses da classe oposta. Mesmo que a intencionalidade dominante busque a desarticulação dos interesses da classe antagonica, deve satisfazê-los em parte, a fim de se tornar classe hegemônica.

A direção hegemônica, sob a égide do pensamento liberal, ao proclamar a igualdade de oportunidades, ganha um caráter diferente pelo filtro que a situação dos dominados lhe impõe. A perspectiva dominante, ao proclamar a igualdade, sendo apropriada pelos dominados, acena para uma luta no espaço do dominante. As possibilidades de redirecionar a ordem anteriormente estabelecida implicam o uso dos elementos que a

escola transmite como instrumento de luta. À ordenação primeira, dada pela visão de mundo hegemônica, sucede-se dialeticamente a apreensão da mesma como visão da classe dominante (logo, pseudototalizante), o que facilita a superação qualitativa das relações significativas deste modo de produção, em termos de pensamento, porque já vividas e ordenadas.

A organização presente no ritual pedagógico também traz benefícios. Apesar do esforço do sistema capitalista nos tornar o saber e as instituições que o veiculam *espaços do poder* e assim dependentes das relações estabelecidas, ela favorece uma certa consistência, preferível a não ter nada. Dito de outro modo, na educação sob o capitalismo já existe uma cosmovisão. O contato e a vivência desta cosmovisão, assumidos em uma nova perspectiva, permite sua superação no próprio campo em que essas relações se dão. Enquanto mediação contraditória, a educação permite a superação qualitativa da concepção primeiramente implícita na ação social.

Também implícita, a luta entre concepções de mundo reflete a luta existente na prática social das classes. A luta contra a concepção de mundo dominante tem suas raízes em suas próprias condições de existência:

“(Os operários) experimentam dolorosamente a *diferença* entre o *ser* e o *pensar*, entre a *consistência* e a *vida*. Sabem que a propriedade, o capital, o dinheiro, o trabalho assalariado, etc., não são simples quimeras da imaginação, mas simplesmente são produtos reais e práticos da sua própria espoliação; sabem que não os podem suprimir senão de modo prático e material, para que tanto na existência de cada dia, quanto no pensamento e na consciência, o homem se torne homem” (Marx, 1971: 68, grifos nossos).

Dessa maneira a educação auxilia essa supressão prática e material da espoliação, enquanto explicita uma concepção de mundo que ilumina a ação dos *“homens que põem em marcha uma força prática”* (Marx, 1971: 140).

Contudo, o saber explícito da dominação, que torna a contradição existente nas relações sociais o momento da consciência da contradição, não é automático. O saber *explícito* não é imanente à classe subalterna. A mediação do intelectual torna-se importante, para, com sua função educativa, possibilitar a descoberta dos elementos intrínsecos, seja de uma política existente, seja de uma nova concepção de mundo que se identifique com os elementos decisivos da prática social dos dominados. O saber, nesse caso, torna-se saber-instrumento que, indo na direção da apropriação pelos dominados dos instrumentos de seu trabalho, põe-se a serviço de uma nova formação social em germe no interior da velha formação social até então dominante.

Diante de um tal *fermento*, o sistema capitalista tenta se defender, segundo os *perigos* que ele engendra. A limitação do acesso ao saber, pelas barreiras externas à educação e pelos mecanismos internos de seletividade, a alteração do saber transmitido como forma de limitar o poder do saber sobre o desvendamento da estrutura sócio-econômica, a manutenção da divisão entre teoria e prática e a avaliação como saber daquilo que apenas interessa à manutenção das relações sociais, são defesas postas a fim de neutralizar seu potencial. Por outro lado, tais defesas voltam-se contra o próprio sistema, porque o desenvolvimento da educação em suas diferentes versões liga-se ao desenvolvimento geral do capitalismo. Elas não anulam as contradições que buscam atenuar. Ainda assim, é proposto um saber estruturado que potencialmente possibilita um desvendamento da situação, pela organização que impõe, pelo que deixa de explicar e pela tentativa de mostrar como uno o que é contraditório.

O saber, ao mesmo tempo que é exigido pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, torna-se um obstáculo ao funcionamento da sociedade. Daí o objetivo de neutralizar o que de perigoso ele possa conter.

A ambigüidade e o caráter contraditório da educação estão dados de tal maneira que, assimilados pela classe dominante a fim de atenuar os *fermentos* de transformação irredutíveis a ela, auxiliam na aceleração da supressão da estrutura na qual ela existe. Auxiliam porque ela é apenas um dos elementos dos *antagonismos imanes* do sistema. Estendendo à educação os dizeres de Petit sobre a escola:

“A escola, proveniente de uma contradição interna do sistema capitalista, longe de assegurar a sua reprodução, contribui para sua modificação” (Petit, 1973: 11).

A educação, como atividade partícipe das relações sociais contraditórias, é então uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem é a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe. E para tanto é preciso erigir sobre a prática educativa uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditório dessa prática, os elementos decisivos de sua superação.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS

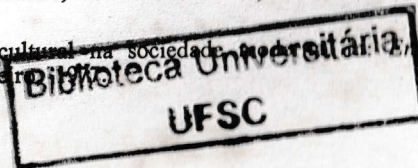
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, 1974.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*, um estudo sobre educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOSI, Ecléa. Problemas ligados à cultura das classes pobres, in: *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez — IEE, 1979.
- BROCCOLLI, Antonio. *Educación y ideología*. México, Nueva Imagen, 1974.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito, escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- CAMPANHOLE, Adriano. *Consolidação das Leis do Trabalho e legislação complementar*. São Paulo, Atlas, 1976.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites, in: *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez — IEE, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Roberto J. *Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais*. São Paulo, Cortez — Autores Associados, 1984.
- DEIRÓ NOSELLA, Maria de Lourdes C. *As belas mentiras — A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- DIAS, Everardo. *História das lutas sociais no Brasil*. São Paulo, Edaglit, 1962.
- DONNANGELO, M. Cecília F. e PEREIRA, Luiz. *Saúde e sociedade*. São Paulo, Duas Cidades, 1976.
- FORACCHI, Maria Alice e PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade*, São Paulo, Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Edart, 1977.
- GARAUDY, Roger. *O pensamento de Hegel*. Lisboa, Moraes, 1971.
- GORZ, André et alii. *Divisão social do trabalho e modo de produção capitalista*. Portugal, Publicações Escorpião, 1976.

- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- . *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b.
- . *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GUTERMAN, N. e LEFEBVRE, H. *Qué es la dialéctica*. Buenos Aires, La Pleyade,
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *Confronto pedagógico*. Paulo Freire e Mobra. São Paulo, Cortez — Autores Associados, 1984.
- KNELLER, G. F. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- LEFEBVRE, Henri. *A reprodução das relações sociais de produção*. Porto, Publicações Escorpião, 1973.
- LETTIERI, Antonio. *A fábrica e a escola*, in GORZ, André et alii, *Divisão social do trabalho e modo de produção capitalista*. Portugal, Publicações Escorpião, 1976.
- LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e Ideologia*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. *La construcción de conocimientos*, Cuestiones de teoría y método. México, Ediciones Era, 1977.
- LOBROT, Michel. *La Pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars Éditeur, 1972.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- LUKÁCS, George. *Historia y conciencia de clase*. Barcelona, Grijalbo, 1975.
- MARX, Karl. *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Laemmert, 1969.
- . *O Capital*, livro I, vol. I. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- . *O Capital*, cap. VI (inédito). São Paulo, Ciências Humanas, 1978.
- . *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977a.
- . Crítica ao programa de Gotha, in: *Textos*, n.º 1. São Paulo, Edições Sociais, 1977b.
- . Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel, in: *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Laemmert, 1969.
- . Teses sobre Feuerbach, in: *Textos*, n.º 1. São Paulo, Edições Sociais, 1977c.
- . e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Lisboa, Presença, 1974.
- . *La sagrada familia*. Buenos Aires, Claridad, 1971.
- MATTELART, Armand. *Multinacionais e sistema de comunicação: Os aparelhos ideológicos do imperialismo*. São Paulo, Ciências Humanas, 1976.
- McGREGOR, Douglas. *Os aspectos humanos na empresa*. Lisboa, Clássica, 1970.
- MORAES FILHO, Evaristo. *O problema do sindicato único no Brasil*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1978.

- PINTO DE MORAES, Carmen C. *Cultura do povo e cultura de massa*, in: *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez — IEE, 1979.
- RIBEIRO, M. Luiza Santos. *História da educação brasileira — A organização escolar*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- . *Introdução à história da educação brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez — Autores Associados, 1980.
- SÉVE, Lucien. Método estrutural e método dialético, in: BALLET, René et alii, *Estruturalismo e marxismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- SOUZA MARTINS, José. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1980.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Lisboa, Estampa, 1976, 3v.
- . *Tratado de pedagogia*. Barcelona, Península, 1973.
- TSÉ-TUNG, Mao. Da contradição, in: *Filosofia de Mao Tsé-Tung*. Belém, Boitempo, 1978.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- VIANNA, Luiz Jorge W. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- VIEIRA PINTO, Alvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- WARDE, Miriam J. *Educação e estrutura social*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- WEFFORT, Francisco. *Educação e política*, in: FREIRE, Paulo, *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

REVISTAS

- ALMEIDA FILHO, Hamilton. O ópio do povo, in: *Extra*, n.º 1. São Paulo, Símbolo, dez. 1976.
- BEZERRA BRANDÃO, Gildo Marçal. Totalidade e determinação econômica, in: *Temas de ciências humanas*, n.º 1. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- CANESQUI, Ana Maria. A dietética popular, in: *Saúde em debate*, n.º 4. São Paulo, jul.-set. 1977.
- CARDOSO, Ruth C. L. Favela: conformismo e invenção, in: *Ensaio de Opinião*, 2 + 2, Rio de Janeiro, 1977.
- CERQUEIRA FILHO, Gisálio e NADER, Gislene. Conciliação e violência na história do Brasil, in: *Encontros com a civilização brasileira*, n.º 2. Rio de Janeiro, out. 1978.
- COSTA, Beatriz B. Para analisar uma prática de educação popular, in *Suplemento — CEI*, n.º 17. Rio de Janeiro, abr. 1977.
- CURY, Carlos Roberto J. Categorias possíveis para uma análise do fenômeno educativo, in: *Educação & Sociedade*, n.º 2. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- DURHAM, Eunice E. A dinâmica cultural na sociedade, in: *Ensaio de Opinião*, 2 + 2. Rio de Janeiro, 1977.



- FARIA, Ana Lúcia et alii. A ideologia da professora primária, in: *Plural*, n.º 1, jul.-set. 1978.
- HOBSBAWM, Eric. Devem os pobres se organizar, in: *Ensaio de Opinião*, 2 + 7. Rio de Janeiro, 1978.
- JAGUARIBE, Hélio. O mundo político e a estrutura econômico-social brasileira, in: *Encontros com a civilização brasileira*, n.º 4. Rio de Janeiro, out. 1978.
- MARTINS, J. de Souza. Campo X Cidade: a exploração do homem e da mulher, in: *Plural*, n.º 1, jul.-set. 1978.
- MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1.º grau, in: *Educação & Sociedade*, n.º 2. São Paulo, Cortez - CEDES, jan. 1979.
- PETIT, Vincent. Les contradictions de *La reproduction*, in: *La Pensée*, Revue du Rationalisme Moderne, n.º 168. Paris, abr. 1973.
- PIOTTE, Jean-Marc. El pensamiento político de Gramsci, in: *Cuadernos de cultura revolucionaria*, n.º 2. Buenos Aires, out. 1973.
- PRANDI, José R. Catolicismo e família: transformação de uma ideologia, in: *Cadernos Cebrap*, n.º 21. São Paulo,
- ROSENBERG, Fúlvia et alii. Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil, in: *O Estado de São Paulo*, 22-4-79, p. 28-29.
- SOUZA, Beatriz M. de. Saúde: a ambivalência das políticas, in: *Cadernos Cebrap*, n.º 29. São Paulo,
- TRAGTENBERG, Maurício. Violência e trabalho através da imprensa sindical, in: *Educação & Sociedade*, n.º 2. São Paulo, Cortez-CEDES, jan. 1979.
- VIEIRA, Evaldo A. Estado e política social, in: *Educação & Sociedade*, n.º 2. São Paulo, Cortez — Cads., jan. 1979.

0.288.863-0

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA ÚLTIMA
DATA CARIMBADA

BS/CED 20 SET. 1999 DEVOLUÇÃO	BS/CED 25 MAIO 2000 DEVOLUÇÃO
BS/CED 02 OUT. 2000 DEVOLUÇÃO	BS/CED 01 NOV. 2000 DEVOLUÇÃO
BS/CED 78 DEZ. 2001 DEVOLUÇÃO	BS/CED 09 MAR. 2001 DEVOLUÇÃO
BS/CED 29 MAR. 2002 DEVOLUÇÃO	BS/CED 14 MAIO 2002 DEVOLUÇÃO

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

PARMA

Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 912-7822
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos - São Paulo - Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor

0.288.863-0

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA ÚLTIMA
DATA CARIMBADA

BS/CED 19 JUL. 2002 DEVOLUÇÃO	BS/CED 17 JUN. 2002 DEVOLUÇÃO
BS/CED 16 OUT. 2002 DEVOLUÇÃO	
13/10/03 10/11/06	

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo representa um importante marco no pensamento pedagógico brasileiro. A Educação passa a ser pensada como a luta entre o novo que se impõe e o velho que busca sua permanência; a Educação, que contém dentro de si o espírito da ordem, contém ao mesmo tempo dimensões para negá-la.

Este passo de reprodução à contradição se coloca num instante em que é preciso recuperar o significado da prática da escola e principalmente da escola pública.

Educação e contradição, de Jamil Cury, abre perspectivas para pensar a relação educação e sociedade em termos críticos e emancipadores.

A partir deste livro, no seu contexto histórico, já se torna possível situar com nitidez a presença da concepção dialética na filosofia da Educação brasileira.

UFSC-BU



0.288.863-0

ISBN 85-249-0025-3



9 788524 900259

 CORTESZ
EDITORIA