



## Educação: urutau<sup>i</sup> no capitalismo?

Marlene Lucia Siebert Sapelli (Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná), bolsista CNPq,

[marlenesapelli@yahoo.com.br](mailto:marlenesapelli@yahoo.com.br)

Karolina Siebert Sapelli Schadeck (Faculdade Guairacá, Guarapuava/PR), [karol\\_sapelli@hotmail.com](mailto:karol_sapelli@hotmail.com)

### Resumo:

*Uma das questões que tem provocado o debate acadêmico diz respeito à função que a educação formal tem na sociedade capitalista. O objetivo desse artigo é analisar a posição de alguns autores nomeados 'crítico-reprodutivistas' em relação à função da educação formal nessa sociedade. A análise foi feita a partir do estudo das seguintes obras: Bourdieu (1989; 1990; 2010); Bourdieu e Passeron (2008); Althusser (1985); Mészáros (2005 e 2006). Na primeira parte problematizamos a compreensão de Saviani em relação aos 'crítico-reprodutivistas'. Na segunda parte apresentamos as principais ideias dos autores referendados, na perspectiva de explicitar os elementos que apresentam e que dizem respeito ao caráter de classe da educação formal.*

**Palavras chave:** educação; crítico-reprodutivistas; projeto estratégico.

## Education: urutau in Capitalism?

### Abstract

*One issue that has provoked scholarly debate concerns the role that formal education has in capitalist society. The aim of this paper is to analyze the position of some authors named 'critical-reproductivist' in relation to the role of formal education in society. The analysis was based on the study of the following works: Bourdieu (1989, 1990, 2010), Bourdieu and Passeron (2008), Althusser (1985), Meszaros (2005 and 2006). In the first part we discuss Saviani's understanding in relation to 'critical-reproductivist'. In the second part we present the main ideas of referenced authors in the perspective of explaining the elements that present and those which relate themselves to the class character of formal education.*

**Keywords:** education; reproductivist-critical, strategic project.

## **1 Introdução**

O papel que a educação desempenha na sociedade capitalista tem sido motivo de grandes polêmicas e discussões entre os pesquisadores, especialmente quando se refere à função da educação formal escolar. Não iremos aqui nos propor a definir educação, mas a apresentar o entendimento de diferentes autores, situados em diferentes contextos e com diferentes perspectivas sobre educação. Partimos do pressuposto de que não há neutralidade em qualquer processo educativo, seja ele formal, não formal ou informal; aconteça ele na família, na escola, na mídia, na igreja ou em outros espaços/tempos. Todo processo educativo tem determinantes sociais. Mesmo ao apresentar esse pressuposto, consideramos que nem sempre os sujeitos envolvidos têm consciência disso e, portanto, nem sempre são executores cúmplices dos projetos educacionais que acabam sendo implementados. Entendemos que, por vezes, os sujeitos são executores alienados, sem consciência do que executam de fato. Além disto, há que se considerar também o fato de que em nossa sociedade o processo educativo acaba assumindo os interesses de uma classe específica, ou seja, a classe dominante que apresenta seus valores e sua ideologia como sendo universais.

Diante dessas polêmicas, durante muito tempo, os autores rotulados como crítico-reprodutivistas foram considerados pessimistas demais e, portanto, não merecedores de serem analisados com mais atenção (inclusive, por nós). Isso se soma ao hábito que alguns de nós têm (porque aprendemos), de não ler os clássicos, a obra do autor, mas o que se fala da obra<sup>ii</sup>.

## **2 Desenvolvimento**

Escolhemos para a tarefa a que nos propusemos – a de analisar a posição dos nomeados ‘crítico-reprodutivistas’ em relação à função da educação formal na sociedade capitalista – investigar os seguintes autores/obras: Bourdieu (1989; 1990; 2010); Bourdieu e Passeron (2008); Althusser (1985); Mészáros<sup>iii</sup> (2005 e 2006). Althusser e Mészáros fazem suas análises a partir da teoria marxista. Bourdieu se auto-intitula ‘weberiano’ (LOYOLA, 2002, p. 17).

Não investigamos o conjunto completo de obras e escritos de cada autor, portanto nossa análise tem limites. Porém, considere-se que o objetivo não é analisar a concepção do autor em si, mas explicitar diferentes elementos presentes nesses autores, especialmente no que diz respeito ao caráter de classe da educação formal<sup>iv</sup>. Também não temos a intenção de

classificá-los num ou em outro grupo, apesar de apresentarmos a classificação feita por Saviani em relação a alguns deles. Cabe ao leitor chegar a essa conclusão que pode ser diferente daquela a que chegaram outros autores. Ou pode o leitor questionar os limites impostos por cada concepção, independentemente de classificá-los. Assim, antes de apresentar os autores, explicitamos alguns indicativos do que representa ser ‘crítico-reprodutivista’, segundo Saviani.

O termo crítico-reprodutivista ficou mais conhecido a partir da obra de Saviani (2005) intitulada *Escola e Democracia*, que teve sua primeira edição publicada em 1983. Na obra, Saviani classifica as teorias da educação em ‘não críticas’ (tradicional, escola nova e tecnicista); crítica (pedagogia histórico-crítica) e ‘crítico-reprodutivistas’ (ensino como violência simbólica, a escola como aparelho ideológico do Estado e escola dualista). O autor entende que o terceiro grupo caracteriza-se por teorias que são críticas, pois, buscam compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais, percebendo a dependência da educação em relação à sociedade. O autor considera que “na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2005, p. 16). Apresenta como autores desse grupo: Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet.

Esses autores ficaram conhecidos como crítico-reprodutivistas por explicitarem as “Teorias da Reprodução”, no final dos anos 1960 e anos 1970, especialmente na França. Essas teorias são fruto de um contexto social de conflitos. Nogueira contribui para compreendermos o contexto social no qual foram produzidas as teorias da Reprodução.

Mas apesar do clima de otimismo trazido pelo entusiasmo desenvolvimentista e produtivista e pela crença na **mudança** (e democratização) **social** próprios da época, a década de 60 terminou-se, como se sabe, com um pipocar de revoltas sociais em que estiveram em jogo conflitos raciais, culturais, de classe e entre nações.

Nos Estados Unidos, a insatisfação com a persistência das disparidades econômicas e a desilusão causada pelos insucessos dos programas de reforma social estavam levando a revoltas esporádicas de determinados grupos sociais. Mas esses movimentos não se circunscreviam às lutas contra as desigualdades econômicas. Problemas sociais decorrentes da guerra do Vietnã, conflitos raciais, lutas feministas, desencadeavam um período de radicalismo político. Os estudantes rebelavam-se também contra as relações sociais autoritárias na Educação; as minorias étnicas contra a discriminação racial; as mulheres contra a divisão sexual do trabalho e outras formas de dominação masculina.

Já na Inglaterra, a experiência do radicalismo estudantil parece ter assumido formas mais culturais do que propriamente políticas (Karabel e Halsey, 1977), acarretando um forte movimento de contracultura. Em todo o caso, o importante para o que me interessa aqui é que em ambos os países desenvolveu-se uma nova esquerda (*NewLeft*), particularmente ativa no mundo universitário.

Na França, o ponto de partida da crise (econômica, política e cultural) que culminou no Maio de 68 foi o movimento estudantil. Em meio a reivindicações sociais diversas (notadamente no movimento operário), os estudantes questionaram principalmente a organização e as funções sociais da Universidade. Apesar dos desfechos desse acontecimento, e sem prejuízo de suas outras consequências importantes, o Maio de 68 francês assinalou o fortalecimento da politização da juventude e o crescimento de diversos grupos de extrema-esquerda. A estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia. (NOGUEIRA, 1990, 3-4).

Esses fatos indicam que a posição dos crítico-reprodutivistas foi uma resposta ao seu tempo, um esforço para problematizar os limites das instituições no contexto da sociedade capitalista. Esse posicionamento não representou em momento algum a negação da luta de classes.

Apesar das críticas que Saviani dirigiu aos autores nomeados por ele como crítico-reprodutivistas, reconheceu sua importância para o debate acerca da educação.

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2005, p. 30)

Para Saviani a diferença entre os críticos e os crítico-reprodutivistas, é que os primeiros, apesar de considerarem os determinantes históricos e sociais da educação, reconhecem-na como instrumento de luta e espaço de contradição e têm proposta pedagógica; o segundo grupo, segundo ele, considera tais determinantes e imprime à educação uma impotência diante dos mesmos, não contendo, portanto, uma proposta pedagógica.

Na verdade, essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão-somente a explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais. (SAVIANI, 2005, p. 29)

Saviani (2005) também considera que os autores crítico-reprodutivistas são responsáveis pela disseminação de um certo pessimismo entre os educadores.

Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para

disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região. (SAVIANI, 2005, p. 29)

Essa afirmação de Saviani é provocativa e tem sido repetida inquestionavelmente nos cursos de formação. Porém, ao lermos autores nomeados por ele como crítico-reprodutivistas, como é o caso de Bourdieu e Althusser, encontramos elementos que indicam sua crença na superação pela luta de classes, considerando inclusive a escola, como um instrumento dessa luta, como veremos adiante. Isso nos leva a indagar se os crítico-reprodutivistas não são críticos mais realistas e que indicam não a necessidade de uma alteração simples na forma e no conteúdo da educação formal, mas da construção de um projeto estratégico no qual essa alteração fosse apenas uma parte. Talvez possamos, a partir do entendimento de que os crítico-reprodutivistas tensionam a reflexão ao extremo contrário do otimismo, justamente para nos colocar numa posição mais lúcida em relação à função da educação formal no interior da sociedade capitalista.

A seguir, apresentamos a compreensão dos autores indicados (Bourdieu, Althusser e Mészáros), em relação à função da educação formal, ressaltando seu entendimento sobre o caráter de classe dessa educação.

## **Pierre Bourdieu**

A análise da posição de Bourdieu foi feita a partir do estudo das obras *O poder simbólico*; *Coisas ditas*; *Escritos de educação* e de uma entrevista concedida a Maria Andréa Loyola.

Segundo Loyola (2002), Bourdieu nasceu no sul da França, na cidade de Denguin, em 1930. Foi professor na Faculdade de Letras de Argel, depois de Paris e depois de Lille. As ideias de Bourdieu foram, primeiramente, divulgadas no Brasil por Moacir Palmeira e Sérgio Miceli. Seu trabalho influenciou vários campos das ciências sociais nacionais e internacionais. Morreu em 23 de janeiro de 2002, em Paris. Algumas obras foram (entre 72 livros e 234 ensaios): *Sociologie de l'Algérie*, *Travail et travailleurs en Algérie*, *A reprodução – Ementos para uma teoria do sistema de ensino*, *Coisas Ditas*, *O poder simbólico*, dentre outras.

Para Bourdieu e Passeron, o sistema de educação é “conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações,

da cultura herdada do passado” (2008, 31-32). Nestes mecanismos acontecem as ações pedagógicas que são violência simbólica, pois “tendem a produzir o sistema dos arbitrários culturais característico dessa forma social” (Idem, p. 31). A organização pedagógica da escola, segundo eles, muitas vezes, é mais conservadora e hostil às mudanças do que a própria igreja. Apesar disso, afirmam que precisam nos convencer que a escola não muda, por causa do conservadorismo pedagógico. Mas, na verdade, ela está em harmonia com o conservadorismo social e político. Constrói-se a ilusão de autonomia absoluta dos sistemas de ensino em relação aos interesses da classe dominante.

Ao buscar o conceito de “classe” dentro da obra de Bourdieu, é importante ressaltar dois aspectos: para o autor é possível organizar as classes por outros critérios que não sejam os econômicos, e esta inclusive é uma crítica que tece às obras de Marx. Além disto, Bourdieu (1989) afirma que é necessário superar o conceito tradicional de classe, e entender que este pode ser um espaço de igualdade mas também de diferenças. Muitas vezes classes distintas podem unir-se de acordo com suas necessidades; verifica-se, porém que tais necessidades costumam ser impostas pela classe hegemônica que apresenta seus interesses particulares como se fossem universais.

Para Bourdieu e Passeron, o papel da escola é “legitimação da ordem social” (2008, p. 244). Contribui para isso reproduzindo nas práticas pedagógicas o sistema simbólico hegemônico da sociedade. Para Bourdieu (1989), sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento e de comunicação e representam uma concepção homogênea do tempo, do espaço, que torna possível a concordância entre eles. Os símbolos, para o autor são instrumentos de integração social e tornam possível a construção do consenso que contribui para a reprodução da ordem social, portanto, da legitimação da ordem estabelecida. O que se obtém com o poder simbólico, segundo ele, equivale àquilo que se obtém pela força física e econômica. Entendemos que o poder simbólico está a serviço do poder econômico.

Bourdieu (1990) discute que as representações estão intimamente ligadas ao esquema de produção, ou seja, à materialidade que as produziu e afirma que elas variam de acordo com a posição que o sujeito ocupa no espaço social. A percepção das pessoas sobre a realidade tem relação com a classe que ocupam; muitas vezes tende-se a aceitar a realidade como é ao invés de opor-se a ela. Isto ocorre porque esta é a condição de percepção social que lhes foi dada, muitas vezes pela própria escola. A subordinação e a dominância só existem porque há concordância entre os agentes, mesmo que ela não seja consciente. Nas palavras de Bourdieu (1989, p.87), “(...) concordância esta que pode exprimir-se no sentimento de ‘estar

no seu lugar””.Por isso, entende que o poder simbólico depende da autoridade social adquirida das lutas anteriores e do grau em que a visão está alicerçada na realidade. Para ele, o Estado é detentor do monopólio da violência simbólica legítima e delega autoridade aos que disseminam o capital simbólico. Entende que os títulos escolares representam esse procedimento do Estado.

No que se refere à autoridade e se tratando da educação, Bourdieu (2008) entende que quanto mais a autoridade pedagógica é reconhecida, mais assegura a forma simbólica e “tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural” (p.44) que será inculcado como cultura legítima – “dotada de legitimidade dominante” (p. 45).

Mesmo afirmando que o reconhecimento da autoridade pedagógica é condição para exercer força simbólica, Bourdieu (2008) afirma que há uma “autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência é relativa à estrutura das relações de classe” (p. 229). Entende que há também uma autonomia relativa do Estado. Para ele, esta autonomia tende a aumentar ou diminuir em diferentes épocas.

Portanto, podemos afirmar que Bourdieu compreende que o caráter de classe da educação se expressa justamente pela tentativa de dominação da classe dominante na busca da legitimação da ordem social, por meio da construção de um sistema simbólico que produza o consenso que potencialize a reprodução das relações de produção, necessárias para a reprodução da sociabilidade capitalista.

Apesar de Bourdieu ser ‘duro’ em relação a entender que o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas e que há uma identidade entre a cultura escolar e a cultura das classes dominantes, reconhece que as coisas não são eternas (BOURDIEU E PASSERON, 2008). Se, em geral, nos seus escritos, manifesta um pessimismo em relação ao sistema de ensino, numa entrevista concedida a Loyola, em 1999, portanto três anos antes de sua morte, Bourdieu, em vários momentos expressou sua crença na necessidade de se construir novas formas de luta social, reconhecendo inclusive a possibilidade de a escola ser um lugar de mudança. Vejamos alguns trechos:

Um dos grandes problemas do movimento social é encontrar novas formas de luta social. É preciso continuar a fazer manifestação, desfilar com bandeirolas, gritar slogan, mas é preciso inventar novas formas (LOYOLA, 2002, p. 40)

Tentei analisar tudo isso e mostrar que se trata de uma dominação muito difícil de ser modificada; é preciso também uma revolução simbólica, nas cabeças [...] Portanto, os lugares de luta não se reduzem ao plano doméstico (Idem, p. 49-50)

O mundo da cultura está repleto de nichos [...] Por estranho que pareça, acho que o futuro está nessa lógica do nicho. [...] Há públicos potenciais [...] O sistema escolar continua sendo um dos nichos possíveis da concorrência do privado: ele oferece a

dedicação, pessoas que acreditam, além de recursos, certamente não são muito grandes, mas que permitem que se façam coisas. (Idem, p. 47)

Loyola (2002) defende Bourdieu também para mostrar que ele, apesar de ser considerado por alguns, como estruturalista não defende a ideia da impotência diante dos determinantes sociais. A autora afirma que

Ainda que trace uma imagem fortemente estruturada do mundo social, ele não defende a ideia de que esse mundo evolui segundo leis que as ações humanas que as construíram não possam modificar. Para ela, as leis sociais são regularidades limitadas no tempo e no espaço, que duram enquanto durarem as condições institucionais que as sustentam. (LOYOLA, 2002, p.82)

Bourdieu (*apud* Loyola, 2002) afirma que “sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (p. 83). Entretanto, mesmo acreditando na possibilidade de modificação do sistema, ele afirma que as tentativas de manter ou modificar as estruturas sociais dependem do conhecimento dos agentes, do lugar que eles ocupam (BOURDIEU, 1989). A posição dos agentes no espaço social está ligada a seu capital, seja ele cultural, social ou simbólico; as pessoas encontram-se em condições desiguais para a construção de representações sociais. Quanto menos acesso a condições materiais e culturais têm os agentes, menos questionam o monopólio político de alguns. Sendo assim, a possibilidade de mudança dos sistemas educacionais apontada por Bourdieu está atrelada ao fato de que o acesso ao capital (não apenas o econômico, mas como dito anteriormente também o cultural) precisa ser estendido a todas as pessoas envolvidas nesta relação, desde os educadores que reproduzem os símbolos e interesses da classe dominante, até o alunado que é alvo deste sistema.

Essas afirmações colocam em discussão o entendimento de que, autores crítico-reprodutivistas, como Bourdieu sejam tão deterministas que não considerem a possibilidade de ruptura pela luta de classes.

## **Louis Althusser**

A análise da educação formal (especificamente a escola) na perspectiva de Louis Althusser foi feita a partir do estudo da obra *Aparelhos ideológicos de Estado* (1985).



Segundo o Arquivo Marxista, Louis Althusser nasceu em 16 de outubro de 1918, em Birmandrais (colônia francesa), na Argélia. Em 1930 foi a Paris para estudar. Lutou na Segunda Guerra Mundial e caiu prisioneiro dos alemães num campo de concentração. Em 1948 formou-se em Filosofia e ingressou no Partido Comunista Francês. Morreu em 16 de novembro de 1980. Algumas obras são: *Pour Marx (A favor de Marx)* e *Lire Le capital (Ler O capital)*, Aparelhos ideológicos do Estado e outras.

O autor, para situar a escola inicia a obra em questão, explicitando a estrutura da sociedade constituída pela infra-estrutura (base econômica) e pela superestrutura (instâncias jurídico-políticas e ideológicas), entendendo que a determinação se dá pela base econômica, ou seja, pela infra-estrutura. Na superestrutura, na instância ideológica encontram-se os aparelhos ideológicos de Estado (religioso, jurídico, sindical, da informação, cultural, familiar e também o escolar, seja público ou privado). Para Althusser (1985) estes aparelhos funcionam, principalmente, pela ideologia e secundariamente pela repressão e tem como finalidade reproduzir as relações de produção.

Neste contexto, o autor indica que o aparelho ideológico que assume posição dominante é o escolar.

O aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*. (ALTHUSSER, 1985, p. 77)

Mesmo explicitando essa posição da escola, o autor afirma que ela é apresentada como “neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga)” (Idem, p. 80). Apesar da aparente neutralidade contribui efetivamente para dispor a ideologia de acordo com o papel que cada um desempenhará na sociedade de classe. O papel da escola, então, é reproduzir pela ideologia as relações de produção e fornecer força de trabalho “modelada” para essa produção, em todas as funções, portanto a escola contribui na luta de classes para manter a opressão e “as condições da exploração e sua reprodução” (1985, p. 106). Os papéis a que se refere o autor são:

[...] papel de explorado (a consciência “profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as “relações humanas”); de agentes da repressão (saber comandar, fazer-se obedecer “sem discussão”, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, com as ênfases na Moral, na Virtude, na “transcendência”, na Nação [...])

O professor se encontra justamente no papel de profissional da ideologia. Segundo Althusser (1985), a escola não atua sozinha para consolidar essa função, forma uma tríade com a igreja e a família. Acrescentaríamos aí os instrumentos midiáticos, poderosos hoje no processo de inculcação ideológica.

Para compreender a função ideológica da escola, Althusser (1985) entende que a ideologia representa não as relações de produção mas a representação da relação imaginária que os sujeitos têm com as relações de produção. Mesmo entendendo que ela é representação, o autor não a entende de forma idealista, mas afirma que ela tem existência material, pois se realiza nas práticas sociais.

Althusser reconhece o caráter contraditório dos aparelhos ideológicos. Faz isso ao refutar a acusação, por exemplo, de funcionalista, reconhecendo “*a primazia da luta de classes* sobre as funções e funcionamento do aparelho de Estado, dos aparelhos ideológicos de Estado”, posição também defendida por Marx.

[...] os aparelhos ideológicos do Estado são necessariamente o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto (ALTHUSSER, 1985, p. 112)

Esse posicionamento de Althusser é apresentado na “Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)”, na parte final da obra em questão. Na sequência o autor afirma que a ideologia dominante não é nunca um *fato consumado da luta de classes* que escape à luta de classes. Entende ele que a ideologia dominante é resultado dessa luta. Considerando essas afirmações do autor, poderíamos deduzir que os AIE, entre eles a escola, são determinados enquanto parte da superestrutura pela base econômica, mas não são imutáveis, pois são ‘objeto’ da luta de classes.

### **István Mészáros**

Discutimos a posição de Mészáros em relação à educação formal a partir da análise de duas obras, a saber: *A educação para além do capital* (2005), escrita pelo autor para a Conferência de abertura do Fórum Mundial da Educação, realizado em Porto Alegre em 2004; e *A teoria da alienação em Marx* (2006).

István Mészáros nasceu em Budapeste (Hungria), em 1930. Formou-se em Filosofia e foi assistente de Georg Lukács. Trabalhou em Universidades na Itália, Inglaterra, Escócia, México, Canadá. Vive ainda. Algumas obras são: *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição* (2002); *O século XXI: socialismo ou barbárie?* (2003); *O poder da ideologia* (2004); *Educação para além do capital* (2005), *A teoria da alienação em Marx* (2006) e *outras* (MÉSZÁROS, 2006, orelha do livro).

O autor (2005) entende a educação como processo humano permanente e contraditório e que o papel da educação é a internalização da “legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta certas” (Idem, p. 44). Afirma que as instituições formais são parte importante do sistema de internalização.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. (MÉSZÁROS, 2006, p. 263)

Entende o limite dessas instituições, pois, considera que a educação formal não consolida por si só o sistema do capital nem fornece “uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2006, p. 45). Quando analisa historicamente a educação afirma que nos últimos 150 anos o propósito era “fornecer conhecimentos e o pessoal necessário para a máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitimam* os interesses dominantes! (Idem, p. 35).

O autor concorda com José Martí e considera que o sistema escolar está condenado, é uma “formidável prisão” (MÉSZÁROS, 2005, p. 46) e que não adianta tentar reformá-lo. Justamente a partir dessa compreensão é que o autor indica a necessidade de alterar e confrontar todo sistema de internalização .

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto, é, de fato, tanto a esperança como garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 48)

Mészáros tem razão. Temos por longo tempo arquitetado mudanças internas na escola que não provocam mudanças estruturais, de direção. Temos nos ocupado, ora em ‘psicologizar’, valorizando o interesse dos educandos, ora em inserir as tecnologias e modernizar o processo, ora em incluir as questões da diversidade cultural, ora em alterar o currículo para desenvolver competências e habilidades para a produção, ora para disseminar valores da paz e da tolerância, mas não para fazer da tarefa imediata de educar, parte da estratégia macro para construir a ruptura, explicitando de fato o caráter de classe da educação formal.

O autor expressa um otimismo em relação ao processo educativo que acontece fora das instituições formais e entende que é nesses espaços que fica mais fácil criar alternativas que contribuam para a emancipação. Em contraposição, em muitas partes da obra expressa um pessimismo quase determinante em relação à educação formal. É o caso, nessa parte do texto.

De fato, da maneira como as coisas estão hoje, a principal função da educação formal é agir como cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55)

Ou em outra parte do texto quando adota o entendimento de Jose Martí sobre o que seja educação: “Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia em que vive...” (MARTÍ *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 58), para logo após essa afirmação dizer que isso é quase impossível por meio da educação formal inserida no capitalismo.

Apesar dessas constatações há no texto vários indicativos que expressam que o autor considera o caráter contraditório da educação formal. Afirma que “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital” (p. 59) e que é preciso elaborar estratégias apropriadas para a “*automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65) e considera que isso exige um processo de autogestão dos “produtores livremente associados” (Idem, p. 74). É importante salientar aqui que o autor faz essa afirmação a partir de um entendimento apresentado por poucos autores. Em geral, os autores analisam a questão da educação formal de maneira segregada ou potencializando demais a sua função transformadora.

Mészáros (2005), na parte final da obra *A educação para além do capital*, nos leva a refletir sobre a necessidade de não separar “as tarefas *imediatas* e as suas *estruturas estratégicas* globais” (p.77). A educação formal seria uma tarefa imediata que deve ser engendrada na perspectiva de incorporar-se à própria estrutura estratégica com vistas à emancipação humana. Considera, assim, importante as mediações que começam no imediato, desde que não se perca de vista a estratégia global. Essa certeza do autor se firma no seu entendimento de que seja “completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa *criada historicamente*” (Idem, p. 63). Mészáros entende que “a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista” (2006, p 264) que deve ser consolidada no quadro global de uma estratégia global social.

### **3 Considerações finais**

A discussão sobre o caráter de classe da educação é complexa e exige um posicionamento que, em primeiro lugar, reconheça a luta de classes e os instrumentos construídos objetivamente no interior dessa luta, entre eles, os ligados à educação formal. Poucos assumem esse posicionamento.

Esse reconhecimento nos impulsiona a questionar o papel desses instrumentos, seus limites e possibilidades no contexto da sociedade capitalista. Muitos autores se debruçaram sobre essa questão, mas poucos conseguiram superar o otimismo ingênuo em relação a eles. Alguns desses autores foram intitulados crítico-reprodutivistas e acusados de deterministas.

Esses autores nos alertaram, principalmente, para o papel ideológico da educação formal, para o poder simbólico que ela representa e que é colocado a serviço do poder econômico, contribuindo significativamente para a dominação de uma classe sobre a outra, de forma que pareça legítima, garantindo inclusive a não necessidade de acionar os mecanismos de repressão. Entendem eles que a educação formal faz parte de um importante sistema de internalização que cumpre tais funções.

É certo que, ao instituir o capitalismo não chegamos ao fim da história, como alguns querem nos fazer acreditar. Se não chegamos ao fim da história, é possível construir um projeto estratégico macro para superar a sociabilidade atual. É aí que reside a questão. As discussões acerca das mudanças educacionais só terão sentido se representarem um esforço em contribuir no planejamento e na construção desse projeto, sendo parte dele.

Os autores que analisamos contribuem com sua posição mais realista para entendermos essa perspectiva. Reconhecem o limite das instituições de educação formal e sua autonomia relativa, e o caráter de classe dessas instituições, e ao fazê-lo nos instigam a considerar a necessidade de torná-las instrumentos importantes no projeto estratégico.

Se formos realistas, chegamos perto do extremo de considerar a escola uma inútil útil ao sistema, uma nadificação da formação da classe trabalhadora, portanto, instrumento de deformação. Mas esse mesmo realismo pode nos motivar a engendrar um processo educativo que seja uma das mediações para a ruptura com a atual sociabilidade.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 Ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** Elementos para uma teoria de ensino. Traduzido por Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Traduzido por Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. 1990. Disponível em [www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650) . Acesso em 06 de fevereiro de 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- <sup>i</sup> Ave que usa sua plumagem para se camuflar, geralmente se faz passar por um pedaço de madeira ou um galho de árvore. Como fica imóvel, confunde-se com ele (a).
- <sup>ii</sup> Mesmo com essa afirmação não podemos deixar de considerar que esse hábito resulta também das condições concretas que limitam o acesso ao conhecimento produzido em diferentes áreas.
- <sup>iii</sup> Incluímos Mészáros que tem sido em algumas discussões acadêmicas apontado como crítico-reprodutivista.
- <sup>iv</sup> Educação formal pode ser entendida como: "1. Várias formas de ensino regular. 2. Educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constitui numa ""escada"" contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25. Nos níveis superiores dessa escala, os programas podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho. (cf.CIE 1997, UNESCO) 3. Tipo de educação ministrada numa seqüência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, compreendendo desde o nível pré-escolar até o nível superior universitário e orientado até a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente. (Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37488>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.