

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO ESPÍRITO BURGUEÊS: UM RETRATO DO PAPEL DA ESCOLA NA MANUTENÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA

Diego Silva Rodrigues da Costa¹
José Mateus Bido²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as bases nacionais que constituem a formação do homem burguês e a estruturação do processo educacional que se inicia a partir do século XVII, culminando no florescimento da escola pública na França no século XIX, estendendo-se paulatinamente no Brasil no século XX. O artigo tem como problema investigar se o modelo formativo estruturado na sociedade brasileira contemporaneamente envolve a formação integral do cidadão ou apenas o seu ajustamento à dinâmica social. Face às condições histórico-sociais que imperam nos três últimos séculos, com maior ênfase na segunda metade do século XX, a formação humana sofre duros golpes e, mediante a estruturação da escola pública, a educação dirige-se para atender a ideologia e a dinâmica produtiva da estrutura capitalista do pós-guerra. Retomando autores clássicos como John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Karl Marx a análise passa a apresentar o cenário em que se constitui a tendência liberal europeia em compreender a formação como parte do processo civilizatório. O texto procura expor que a perspectiva educacional do século XXI, se coloca como um modelo de educação aportado pelos interesses do capital, o qual interfere diretamente na execução de uma educação que poderia ser autorreflexiva e crítica, mas que se mostra oficialmente funcional, adaptativa e instrumental, sem perder de vista o ideal liberal burguês.

Palavras-chave: Educação. Escola. Capitalismo. Processo formativo. Democracia.

EDUCATION AND FORMATION OF THE BOURGEOIS SPIRIT: A PORTRAIT OF THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE MAINTENANCE OF THE CAPITALIST SYSTEM

218

Abstract: This article aims to present the reasonable bases that constitute the bourgeois man formation and the structuring of the educational process developed from the 17th century, culminating in the flourishing of public schools in France in the 19th century. The problem that guides the analysis demands about the pedagogical character and the human formation, proposed mainly from the Industrial Revolution, exposing to be a remarkable part of the Enlightenment project. In view of the historical-social conditions, the school project for human formation suffers hard blows and, with the public-school advent, to assist the model proposed by capitalist production. The authors' reading proposes to present the setting in which the liberal tendency is constituted, based on the social contract, in understanding freedom as a civil condition. This exposes that the educational perspective of the 21st century stands as a model of education contributed by the capital interests, as it directly interferes in the execution of an education that could be self-reflective and critical for the realization of an adaptive, functional and positive education.

Keywords: Education. School. Capitalism. Formative Process. Democracy.

1. Introdução

A compreensão sobre o processo formativo que instituiu o modelo de escola, do qual fazemos parte, corrobora com o esforço pela formação do humano a partir da racionalidade

¹ Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá-UEM.

E-mail: diego.costa33@gmail.com

ORCID:

² Doutor em Educação na Universidade Estadual de Maringá-UEM. Atualmente é professor e pesquisador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Docente do Campus Avançado Goioerê do Instituto Federal do Paraná- IFPR.

E-mail: jose.bido@ifpr.edu.br

ORCID:

européia, instituída pelo projeto burguês de sociedade. A ideia de formação que ainda hoje inspira a educação é fruto da racionalidade iluminista (PEUKERT, 1993): dar ao humano os meios para alcançar o conhecimento pelo esforço racional, desenvolvendo ciência, técnica e tecnologias. A reconstrução dos elementos teóricos que compõem a base iluminista do projeto formativo ganha importância para delimitar o conjunto político-social, bem como a concepção econômico-cultural que constituirá o Estado Moderno.

O artigo tem como problema de investigação a dicotomia latente no modelo formativo estruturado na sociedade brasileira, ao verificar-se, por meio da educação, haveria uma preocupação com a formação integral do cidadão ou apenas o seu ajustamento à dinâmica social. Nesse aspecto, a retomada das ideias de pensadores clássicos como John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Karl Marx, tem por objetivo apontar para o projeto de formação burguês que contemporaneamente é identificado na formação adaptativa e instrumentalizada para o mercado produtivo, regido por uma concepção de Estado pautada pelas regras do sistema capitalista.

Pensar o projeto iluminista na história implica em compreender as distintas perspectivas que instituem a política, a economia, a relação sociocultural e a educacional que dele demanda. Por isso, para que o objetivo do artigo seja atingido, a abordagem se assenta sobre a proposta educacional emanada da lógica iluminista. Nesse sentido, a pergunta sobre o fundamento e a finalidade da educação brasileira, a partir da segunda década do presente século, vem garantir uma preocupação latente com o propósito formativo, especialmente para elucidar os fatos que comprovam os ajustes formativos para atender o propósito de sociedade liberal.

É evidente que a cultura formativa brasileira não ficou isenta das influências iluministas. Pelo contrário, a própria conjuntura histórica que dá origem à nação brasileira é decorrente da racionalidade iluminista europeia, fortemente marcada pelas pressões econômicas, religiosas e políticas. Correspondente à ideia de não isolamento cultural tem-se o fato de que os programas que compreendem o processo formativo brasileiro estão em estreita relação com as diretrizes internacionais que orientam a educação na América Latina e Caribe. A delimitação dos conteúdos, mesmo que aparentemente encarados como uma construção coletiva das unidades formadoras nacionais (escolas), são, na verdade, decorrentes de projetos previamente traçados por forças internacionais. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é posta como orientação curricular do processo educacional, está envolta pela tendência neoliberal (HELENO, 2017; LIMA; GUEBERT, 2018), que perpassa a educação (SANTOMÉ, 2003) e se coloca como uma estratégia formativa para o mercado. Ao

analisar a proposta da BNCC é possível pensar em que medida temos uma educação promotora da formação crítica ou da formação do indivíduo ajustado ao meio produtivo.

2. As concepções legitimadoras do Estado burguês e a crítica de Marx e Engels

O projeto de formação, pela educação escolar, institui-se pelo embasamento histórico-cultural marcado por fatos e acontecimentos que se conectam à organização social e que influencia diretamente na estruturação educação pública. Os acontecimentos históricos e as construções racionais, fortalecidos a partir do século XVII, são determinantes para a constituição de modelos pedagógicos para as escolas.

A efervescência intelectual, desenvolvida a partir das reflexões político-cultural na Europa revelam pensadores como John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e Karl Marx (1818-1883). É evidente que esses pensadores, em seu tempo e contexto, definiram suas reflexões e desenvolveram seus trabalhos teóricos com olhar mais amplo do que o específico na educação. Contudo, as suas reflexões também inspiram uma análise sobre a condição do humano. A retomada a essas referências teóricas, por mais rápida que seja, tem como escopo contribuir com a análise do cenário educacional.

John Locke (1632-1704) – filósofo inglês que fundamenta a sua concepção epistemológica no empirismo –, tem sua teoria baseada na ideia de que o aprendizado se torna possível por meio da experiência sobre o mundo. Para ele, o conhecimento produzido sobre a realidade é resultado de sensações e ações mentais, de sorte que o conhecimento vai modificando a forma de pensar e agir do ser humano (LOCKE, 1997). No campo político, apregoava a ideia de que era fundamental ao povo participar da elaboração das leis e que o poder fosse descentralizado, não ficando apenas nas mãos do rei. Implicitamente a essa concepção subtende-se um humano preparado para enfrentar a condição monárquica que pairava sobre a Inglaterra (LOCKE, 1998).

Para Locke, o Estado deveria assegurar a proteção da propriedade, porque é através dela que o poder de dominação do rei sobre os demais se mantém. Ao defender a liberdade do homem, o pensador deixa claro que o Estado deve apenas assegurar a ordem social, e caso este não esteja cumprindo com suas finalidades há a necessidade de se reconsiderar a participação do povo no poder. Nesse contexto, a configuração do espírito burguês passa a ser expressa na maneira diferenciada da oferta da formação, como a devida distinção do comum, pelo ideal de virtude que se molda pela formação do caráter. Para o espírito burguês a diferenciação do

comum, pela formação do hábito para superar a condição natural, apresenta-se como um elemento determinante da educação das crianças. Segundo Locke (2000, p. 138),

O Homem que não tem domínio sobre suas inclinações, o Homem que não sabe resistir à importunidade do prazer ou da dor presentes, em função do que a razão lhe aponta como adequado que seja feito, carece do verdadeiro princípio da virtude e da diligência, e está em perigo de jamais ser bom para qualquer coisa. Este caráter, portanto, tão contrário à livre natureza, há que ser adquirido cedo; e este hábito, como verdadeiro fundamento das futuras habilidade e felicidade, há que lhe ser trabalhado na mente tão cedo quanto possível, mesmo desde os primeiros desportares de qualquer conhecimento ou apreensão nas crianças, e assim lhes ser confirmado, por todos os cuidados e caminhos imagináveis, por aqueles que tem a guarda de sua educação.

O princípio formativo que regula esse referencial de educação se mostra como uma ferramenta eficaz na superação da “livre natureza”. Mostrar-se racionalmente distinto, assim como também civilmente preparado para o convívio, são efeitos de um processo modelar da identidade do humano, enquanto ser individual, como prerrogativa de participação no modelo social que se constitui. Nesse sentido, a preparação mental e atitudinal para agir na sociedade se apresenta como uma força externa a fim que seja formada uma compreensão sociocultural pela qual “a razão lhe aponta como adequado que seja feito”. Superar as forças instintivas ou naturais se apresenta como um plano formativo que, além de moldar à concepção burguesa de vivência social, também vai criando a aceitabilidade do privado como um direito individual. Como o humano em seu estado de natureza está propenso às disputas, o pacto social garante os meios de construir civilização.

Ferrenho crítico, Thomas Hobbes (1588-1679), que procura defender a ideia de que em estado de natureza o humano compete entre humano e somente as relações sociais são capazes de humanizá-lo (HOBBS, 2008, p. 106-107), Locke procura apresentar que o estado de natureza humano é, em si, anterior às próprias relações sociais e, por isso, é constituído de estado de paz e harmonia. No estado de natureza pensado por Locke os homens dotados de razão e de liberdade, os quais se constituem como direitos naturais. Para Hobbes, a formação para a superação do estado de natureza se faz necessária como meio racional e político de estabelecer relações sociais e jurídicas que constituem a condição de vida em sociedade. Para Locke, a formação também se faz necessária, especialmente para devolver ao humano em sociedade, pelo uso de suas capacidades racionais, aquilo que se constitui um direito natural à liberdade.

O pensamento burguês, que solidifica o suporte formativo tanto em Hobbes quanto em Locke, se coloca como racionalidade a serviço da estrutura social em ascensão. Em sua

configuração empírica, as reflexões desses pensadores ingleses (que representam o auge reflexivo epistêmico e político do século XVII), se colocam como força de superação dos resquícios políticos da sociedade medieval. Em tese, defendem uma nova organização estatal, distinta do modelo da cristandade, que vai consolidando o projeto liberal, preservando os estamentos sociais e servindo ao discurso burguês do domínio e do controle social por meio de ferramentas estatais e jurídicas. Nesse aspecto, é possível captar o sentido que se traduz na formação, pela educação, como suporte ao modelo social e político que se institui.

O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) também contribui com a reflexão sobre a organização política e com o encaminhamento da formação do cidadão burguês, realçando o debate sobre a liberdade e a representação civil. Para Mondin (1981), ao refletir sobre o movimento iluminista francês, esse autor contribui de maneira ímpar para a organização política e cultural do século XVIII, pois, “com ele, o movimento iluminista atinge seus pontos mais altos. E, no entanto, as peculiaridades do seu pensamento colocam-no fora e acima deste movimento e fazem dele o precursor de uma nova fase cultural” (p. 163).

Rousseau coloca-se como um ferrenho crítico do absolutismo real e busca fundamentar as suas análises políticas em uma teoria baseada no Pacto Social. Para ele, o estado de natureza concede ao humano as condições necessárias para a sobrevivência diante da prevalência da competição. Sendo assim, para que as condições de vida em sociedade sejam preservadas, a elaboração do Contrato Social (pacto civil) se coloca como algo necessário em seu pensamento. Para o pensador, a liberdade do indivíduo não deve ser negociada, e as regras sociais que são estabelecidas devem assegurar a cada cidadão sua liberdade de agir de acordo com suas convicções pessoais. As condições da liberdade pessoal e do direito à propriedade são assim expressas pelo pensador:

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para que não haja engano a respeito dessas compensações, importa distinguir entre a liberdade natural, que tem por limites apenas as forças do indivíduo, e a liberdade civil, que é limitada pela vontade geral, e ainda entre a posse, que não passa do efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, e a propriedade, que só pode fundar-se num título positivo (ROUSSEAU, 1996, p. 26).

O pensador, ao sinalizar para a condição de vida pública do cidadão, faz também a distinção entre a liberdade natural e a liberdade civil. A liberdade civil está relacionada às condições de vida social e se expressa na solidariedade, assim como também aporta à noção do bem comum – sustentando o anseio da burguesia em expansão –, que implica e compreende o

conjunto dos indivíduos. A vontade livre é a grande característica do ser humano. Essa perspectiva pode ser compreendida na expressão do pensador:

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para a que a tudo renúncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites (ROUSSEAU, 1997, p. 62).

A liberdade se apresenta para o pensador, portanto, como um valor inalienável. E, nesse sentido, também como imprescindível para a sua concepção pedagógica. O processo educativo proposto por Rousseau se confronta com a proposta da primazia da razão. Para ele, a educação cumpre a finalidade de preservar e estimular o sentimento verdadeiro como meio de conhecimento, priorizado pela autocompreensão. Nesse aspecto, o projeto pedagógico presente na obra *Emílio ou da Educação* tem o propósito de promover a bondade humana, lutando contra as maldades promovidas pelo processo de civilização. A educação pensada por Rousseau cumpre o papel de desenvolver as potencialidades naturais do ser humano, enquanto criança, para dirigir-se ao bem e evitar o mal.

223

Nesse sentido, Rousseau escreve o seu livro *Emílio ou da Educação* (1762) para mostrar como deve ser a formação de uma pessoa desde sua fase infantil até a vida adulta. Seu objetivo é esclarecer a forma de educar uma criança, pautando-se pela liberdade e sem uma interferência do Estado.

Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade? Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos filhos? Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

Em Rousseau, a educação cumpre um papel fundamental de configurar o processo civilizatório humano que corrobora com o projeto iluminista de reconhecer no indivíduo a condição de ser autônomo e emancipado. Nos escritos do pensador fica evidente que a

educação, além de ser assegurada no ambiente familiar (fora dos ditames sociais) precisa ser assumida com meio de elevar o humano à sua condição natural.

O pensador não admite uma educação esfacelada ou limitada. Por isso, tece uma crítica acirrada ao modelo educacional de sua época. Essa crítica pode ser lida na carta ao bispo Beaumont, na qual afirma:

Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem permanecer no erro, por que não deixá-los na ignorância? Para que servem tantas escolas e universidades se não ensinam nada do que importa saber? Qual é, então, o objetivo de vossos colégios, de vossas academias, de tantas fundações eruditas? É dar ao povo gato por lebre, perverter antecipadamente sua razão e impedi-la de chegar a verdade? Professor de mentiras, é para enganá-lo que finges instruí-lo, e, como salteadores que colocam lanternas sobre os recifes, vós os iluminais para perdê-los (ROUSSEAU, 2005, p. 79).

Essa postura de Rousseau está marcada pela sua análise sobre a sociedade. Ao fazer a denúncia, está implícita também a ideia de que a educação da juventude para uma vida autêntica precisa ser assumida fora dos padrões instituídos pela própria sociedade. O pensador e escritor francês Michel Soëtard argumenta:

O gênio de Rousseau, que consagra a originalidade radical de sua empreitada, é o de ter pensado a educação como uma nova forma de um mundo engajado, contraditoriamente, em um processo histórico de deslocamento. Enquanto seus contemporâneos mais ativos, também tocados pela “graça educacional”, ocupam-se de “fabricar a educação”; e os mestres do pensamento se esforçavam, por meio da educação, de remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão, Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser (SOËTARD, 2010, p. 13).

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804), por sua vez, influenciou a estrutura sociocultural e político-religiosa ao pensar a condição da moral e os bons costumes da sua época e propor a concepção deontológica sobre o dever (SANTOS, 2009). Em Kant, o agir bem é uma condição que tem valor em si mesmo, para além de uma finalidade, configurando-se no imperativo categórico (RISSI, 2014). Seu pensamento contribuiu muito para estabelecer um parâmetro sobre os conteúdos de moral e ética na sociedade.

No contexto reflexivo do iluminismo, Kant está pensando em uma formação humana que enquadre os valores como: a prudência, a moral, a disciplina, a ética, com as quais corroboram com o propósito da *Aufklärung* (KANT, 2008). Essa formação humana baseada na educação orienta-se numa perspectiva racional e não simplesmente em uma visão mecânica do ensino, preservando nas suas bases o anseio burgueses pela liberdade pessoal frente ao Estado e

pela autonomia racional. Na reflexão kantiana fica evidente a sua preocupação em ressaltar a importância da educação como processo de civilização do humano.

Na introdução do livro de Kant *Sobre a Pedagogia* está a seguinte afirmação “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (2004, p. 11). Essa educação apresentada pelo filósofo está pautada na disciplina e na instrução, como qualidades do educador. Para o pensador,

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. (KANT, 2004, p. 15)

A educação proposta na conjuntura político-social e histórico-cultural, analisada por Kant, reforça a formação do homem burguês, pois nasce da inspiração burguesa e se sustenta pelos valores apregoados pela burguesia. Nesse projeto de formação, fica evidente que a educação estabelecida visava suplantando a noção cultural herdada do medieval e atribuir à racionalidade humana o aporte necessário para a constituição da autonomia, frente à heteronomia sociorreligiosa que imperava na época. A realidade do período kantiano está marcada por conflitos de ordem social, moral, religiosa e política. Pensar e agir tornam-se duas condições de uma mesma realidade que exige do humano a vontade de liberdade e ação responsável no mundo. Paralelamente a isso, Kant enfrenta também a dicotomia epistemológica do racionalismo e do empirismo e, pelo seu criticismo, institui à razão pura e à razão prática a crítica para expor os limites da elaboração racional.

Para além do texto *Sobre a pedagogia*, Kant esboça a sua preocupação com a reflexão formativa, pois “a educação para Kant é a condição que contribui no processo do homem para alcançar autonomia. A definição de sujeito autônomo implica a liberdade” (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 94). Refletindo sobre a perspectiva formativa em Kant, os autores expressam:

Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo, devido ao despotismo político e à falta no sistema educacional do seu país de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística que, aplicados no processo educativo, levariam os homens à liberdade e à felicidade (...). Servir do próprio entendimento é uma reivindicação

essencial à compreensão da transformação do modo de pensar e fundamentar a filosofia moral em Kant. Trata-se, por conseguinte, de afirmar a tese de que Kant quer encorajar todo ser humano a fazer uso de sua própria razão tanto em seu uso teórico como em seu uso prático (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 94).

Kant (2003), no texto *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, na terceira proposição, afirma:

A natureza quis que o homem tirasse de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo do livre do instinto, por meio da própria razão (KANT, 2003, p. 9).

Compreender e evidenciar os atributos e limites da racionalidade revelam o esforço kantiano de manter firme o propósito iluminista e, com ele, os ideais da burguesia.

O empirismo inglês e o iluminismo francês, somado ao propósito reflexivo alemão, colaboram historicamente com os anseios formativos desenvolvidos pelo espírito burguês que se consolidam nas Revoluções Burguesas (a inglesa de 1640 e a francesa de 1789) e que garantem a estruturação das relações capitalistas de produção, bem como o exercício da dominação social, pela instituição da hegemonia política pelos seus “mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos” (SANDRONI, 1989, p. 275). Esse cenário é posto sob o crivo da crítica pelo materialismo de Marx.

Na perspectiva sociocultural e político-econômica do século XIX é que o filósofo Karl Marx (1818-1883) fundamenta sua teoria. Ao apresentar a sua análise a partir da econômica política da sociedade, o pensador procura mostrar claramente o como e o porquê as desigualdades sociais são fruto de um processo de exploração do homem burguês capitalista. Expõe os mecanismos de dominação do capital sobre a maioria da população a partir da apropriação do capitalista (detentor do capital) sobre os bens pertencentes a toda sociedade. Evidencia que a força de trabalho fica submetida às condições de produção do sistema capitalista e denuncia que o trabalhador passa a não ter mais como seu aquilo que ele produz. Para o pensador,

A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apoie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o

processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 1985, p. 262).

A influência de Marx na cultura ocidental também é sentida na educação. Marx não compôs um trabalho sistematizado sobre a educação. Entretanto, é possível destacar, em textos em conjunto com Engels (MARX; ENGELS, 2011), reflexões profundas nas quais os pensadores procuram discorrer sobre o sistema de ensino, considerando a educação como parte do modelo de produção.

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

O contexto socioeconômico a partir do século XVII, de fato foi determinante para formar uma cultura, na qual o indivíduo foi realizando a transição do ideário feudal para a organização do sistema capitalista. Com o desenvolvimento do capitalismo desponta a exigência de uma produtividade maior. Face a isso, a condição do trabalhador se associa à divisão do trabalho e desponta a necessidade de que o trabalhador possa ter acesso ao conhecimento. Essa exigência se coloca como que “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 36).

No contexto da Revolução Industrial (1840-1870), com a chegada e logo depois com os avanços da maquinaria, tem-se destaque a criação da máquina a vapor e o aumento na produção de ferro, gerando, conseqüentemente, o aumento da produção. Neste cenário, o condicionante formativo está dirigido pela energia empregada no trabalho, conforme registram Marx e Engels (2011, p. 34-35):

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles.

Lida nessa perspectiva, a estrutura capitalista e produção institui, historicamente, a escola como resposta à produção. Para Santomé (2003, p. 189),

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 218 - 233
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

O advento e a consolidação da sociedade industrial também foram favorecidos por instituições escolares que explicitamente ou implicitamente, cooperaram com a construção do ser humano disciplinado, obediente e acrítico com relação aos modelos de sociedade aos de poderes estabelecidos. Eram momentos históricos em que era preciso gerar uma ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista nascente.

Nessa perspectiva, contemporaneamente o homem está sendo formado para dinamizar a produção capital pela adaptação e aperfeiçoamento técnico das relações produtiva, algo já acenado por Marx e Engels (2011, p. 119):

Em princípio, parece possível fazer dois tipos de argumentações e oferecer dois tipos de dificuldades. Existe uma bastante simples: se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica se incorporam à máquina, é certo também que o desenvolvimento desta introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado. Outra mais complexa: se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo se incorporam à máquina todas aquelas habilidades, isso não faz mais que afetar a força de trabalho, e não a capacidade criadora do homem (MARX; ENGELS, 2011, p. 10).

A escola vem cumprir também, além de atender a instrução para a produção, outra função para atender às demandas da ideologia capitalista. Como a força física do pai de família sozinho não estava sendo suficiente para suprir as demandas de trabalho nas fábricas, em vista do acúmulo do capital, a abertura às mulheres para que também fossem para as fábricas trabalhar, auxilia na proposta do capital. Dessa forma, frente ao questionamento quanto aos cuidados dessas crianças na ausência dos pais, historicamente se configuram os espaços garantidos na sociedade.

O ideal de se pensar propostas formativas ganha corpo na França. Luckesi (1999) nos ajuda a compreender essa preocupação que pairava no ideário da Revolução Francesa. Segundo o educador:

A Revolução Francesa, enquanto revolucionária, propôs e apregoeou o acesso universal ao ensino, porém a sociedade burguesa, sedimentada com a revolução, não só não cumpriu esse ditame revolucionário, como criou subterfúgios que impediram aos cidadãos o acesso a esse benefício. Foram muitos os mecanismos pelos quais os poderes constituídos, representando os interesses da sociedade burguesa, subtraíram as camadas populares do acesso à educação escolarizada. Os mais comuns são: falta de recursos, crescimento demográfico acelerado, impossibilidade de atender a demanda. Em síntese, a dificuldade de acesso ao ensino é um fator que atua contra a sua democratização (LUCKESI, 1999, p. 62).

Pensar a respeito da educação nos séculos XIX e XX foi um desafio para grandes estudiosos da educação. O grande desafio consiste em conseguir encontrar soluções pedagógicas e didáticas para a educação que extrapole os limites do ajustamento e da adaptação social assumida pela escola pública. Como a educação não acontece como em um passe de mágicas, o ato de educar, pressupõe a troca de experiências, as vivências cotidianas em grupo, a participação social, a relação ensino e aprendizagem, a empatia, o domínio de assunto, dentre outros.

Nessa perspectiva, alguns estudiosos escreveram o livro *O Legado Educacional do século XIX*. A obra surge visando ampliar as discussões a respeito da educação pública no Brasil.

O modelo de escola produzido no século XIX mantinha vivo esse vínculo e reconhecia a importância da escola no processo de transmissão de valores e visão de mundo próprios da classe que o erigiu. Hoje, a elaboração do saber escolar parece referir-se apenas a guias curriculares, textos legais e livros didáticos, esgotando-se em si mesma, sem se referir à cultura da sociedade na qual se insere ou fazendo-o de modo que apenas a perpetue. (VALDEMARIN, 2006, p. 130).

O caráter pedagógico da formação humana e a consolidação do ensino público não ocorrerem de forma linear. Por essa razão, a própria dimensão do educar tem que ser vista em sua profundidade e importância, pois estamos falando de um projeto que encaminha gerações e suportam instituições formativas. Identificar historicamente as linhas assumidas pelo projeto iluminista e pelo anseio burgueês que permearam a formação pela educação escolar é um campo que precisa ser realçado continuamente. Isso porque as instituições criadas no interior das sociedades burguesas (a escola é uma delas) carregam em seu DNA a tendência cultural do domínio e do controle de uma classe social sobre as outras. Essa identidade também está estampada na educação brasileira, especialmente pela leitura histórica da criação da escola pública nacional e as suas constantes mudanças para atender às demandas dos setores dominantes (BIDO, 2020).

Marcuse, um pensador crítico frankfurtiano, descreve bem o cenário cultural que culmina no projeto iluminista de definição do indivíduo. Segundo ele,

o indivíduo humano, que os expoentes da revolução burguesa haviam transformado na unidade fundamental bem como no fim da sociedade, apoiava valores que contradiziam fragmentemente os que predominam na sociedade de hoje. Se tentarmos unificar em um conceito principal as várias tendências religiosas, políticas e econômicas que moldaram a ideia de indivíduo do século XVI e XVII, podemos definir o indivíduo com sujeito de certos padrões e valores fundamentais [...]. Esses

padrões e valores diziam respeito às formas de vida, tanto social como pessoal (MARCUSE, 1999, p. 75).

Essa concepção de indivíduo, pautado na formação racional, tenta consolidar um projeto formativo que pleiteia constituir a autonomia no humano pelo desenvolvimento das condições racionais e pelo exercício da liberdade de pensamento. Para que a liberdade de pensamento fosse compreendida como padrão de valor, “o dever da sociedade era conceder ao indivíduo tal liberdade e eliminar todas as restrições à sua linha de ação racional” (MARCUSE, 1999, p. 75).

É evidente que essa formação racional deva ser promovida por um ambiente organizado e pensado para a superação das restrições impostas pela cultura medieval. Nesse campo, a educação se alinha como a força motora da promoção das ciências e das humanidades para a constituição do indivíduo modelado pelo anseio iluminista e pelo projeto burguês. Escola, educadores e educandos respondem à sociedade cumprindo os certos padrões e valores fundamentais que a legitimam. Desse modo, educação, sociedade e escola constituem o tripé sobre o qual se assentam os ideais da sociedade capitalista em expansão.

No contexto do século XXI, a noção do mercado educacional, que regula as ações pedagógicas e didáticas, cumpre a função de instituir os novos padrões e valores fundamentais que regulam as ações individuais em sociedade. Entretanto, o pensamento racional contemporâneo, à luz da proposta produtiva, vem, em grande proporção, garantir um novo valor formativo que encontra razão de ser na ampliação do caráter produtivo. A liberdade de pensamento, mesmo que ainda defendida, cede ênfase à liberdade de produção. Pensar e produzir se bifurcam na constituição do indivíduo como uma estratégia de mercado formativo, regulado pelo mercado produtivo, ressaltando as “profissões” com maior ou menor valor social.

Cada vez mais fica evidente que o processo de execução da educação depende individualmente do professor, como uma maneira de conseguir desenvolver suas habilidades e convicções pessoais. A liberdade de pensar fica então limitada aos interesses de uma instituição. Esse processo de emancipação do conhecimento pela educação parece que ganha uma proporção gigantesca, pois na medida em que mais se conhece mais se tem necessidade de conhecer. Não simplesmente pelo fato de que ter o conhecimento é bom, mas porque parece que nunca é suficiente o domínio que se tem. Os próprios intelectuais se veem muitas vezes dominados pelo próprio sistema capitalista.

3. Considerações finais

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 218 - 233
--------------------------	--------	------------------	------	--------------

É inegável a contribuição de inúmeros teóricos para a compreensão e entendimento dos rumos e limites da educação. Especialmente no cenário contemporâneo, o encaminhamento das políticas públicas para a educação segue projetos globais que regulam e redefinem constantemente a educação para a América Latina e Caribe.

A regulação do projeto educacional para os países pobres e para os em desenvolvimento seguem orientações de organismos internacionais que, após a Segunda Guerra Mundial, focam seus esforços em traçar o perfil de formação a partir das demandas impostas pela dinâmica capitalista de produção.

Compreender essa lógica nos permite entender também o projeto burguês (MARCUSE, 2001, p. 51) da constituição da escola como lugar para a educação e para a instituição dos modelos formativos em que se ancora o processo civilizatório contemporâneo para a construção da cultura (MARCUSE, 1998, p. 154; 2001, p. 27).

Repensar o processo formativo que orienta a educação do brasileiro, das séries iniciais à pós-graduação, é tarefa que não pode ser realizada por uma leitura desprovida da crítica. A crítica formativa se coloca como a possibilidade de pôr em xeque os projetos escusos que fundamentam os planos educacionais, assim como também denunciar o conceito de resultado que sombreia a formação humana e faz brilhar a adaptabilidade e a instrumentalidade do indivíduo para responder ao projeto de produção capitalista. A autorreflexão formativa é crítica da formação deformada como também é crítica sobre os instrumentos que automatizam o ser em nome de uma pseudoautonomia.

231

4. Referências

BIDO, José Mateus. Educação e formação profissional no Brasil. Crítica formativa a partir dos Institutos Federais. In: **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 327-349, 21 dez., 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular - A máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (col. Clássicos Cambridge de filosofia política.).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 63-71.

Kant Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

LIMA, Diego Oliveira de; CASTELLAIN, Mirian. A hegemonia das políticas neoliberais> aprendizagem baseada em competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular. In: **III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais**. Anais. Curitiba (PR) PUCPR, 2018.

LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da educação. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas, n° 22, jan./jun. 2008, p. 137-145.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fonte, 1998

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção os pensadores)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MONDIN, Battista. **Curso de filosofia**. Vol. 2. São Paulo: Paulinas, 1981.

PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria crítica. In.: **Revista Educação e Sociedade** n. 56, ano XVII, dez. p. 412-430, 1996.

RIBEIRO, Sergio A. Ribeiro; ZANCANARO, Lourenço. **Educação para a liberdade: uma perspectiva kantiana**. Revista Bioetikos. V.5; N. 1). São Paulo: Centro Universitário São Camilo, p. 93-97, 2011.

RISSI, João Paulo. Os imperativos kantianos: sobre a finalidade categórica e hipotética. In: **Anais do seminário dos estudantes de pós-graduação em filosofia da UFSCar**, São Carlos: UFSCar, 10ª edição, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques.. **Carta a Christophe de Beaumont** e outros escritos sobre a religião e a moral. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. (Coleção os Pensadores. Vol. I.).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia**. 5ª ed. Verbete: Revoluções Burguesas. São Paulo: Editora Best Seller, p. 275, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, José Manuel. **Leituras contemporâneas da ética de Kant**. Conilhã: LusoSofia, 2009.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).