

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Lidia Maria Rodrigo¹

Resumo: É impensável um processo educativo que não envolva comportamentos e valores ou que não tenha em vista a participação do indivíduo na sociedade. Tais relações variaram ao longo da história em razão das flutuações quanto às concepções de homem, às relações indivíduo/sociedade e à diferenciação de ênfase nos múltiplos aspectos envolvidos nessas relações. Neste trabalho, investiga-se, desde uma perspectiva histórica, algumas dessas flutuações em três grandes vertentes. A primeira, situada na Grécia clássica, considera que educação, ética e política não apenas pertencem ao mesmo âmbito, mas são indissociáveis. A segunda, iniciando-se no período helenístico e prolongando-se até a modernidade, desvincula a educação da esfera política, circunscrevendo-a ao aprimoramento ético e intelectual do indivíduo. A terceira volta-se para o equacionamento de educação, ética e política no contexto capitalista, em cujo interior germinam posturas antagônicas. Uma nova concepção de subjetividade promove o abandono da noção de subjetividade, para configurar diferentes subjetividades condicionadas por interesses de classe opostos, às quais corresponde uma oposição quanto à interpretação do real e às propostas educativas. Conclui-se que se trata não de apontar idealisticamente a educação como transformadora da realidade social, mas sim de constatar modificações ao nível da realidade e pensar a contribuição da educação para um processo de mudança já instalado no próprio real.

Abstract: It is unthinkable an educational process which doesn't involve behaviors and values or that doesn't keep on mind the individual's participation in society. Such relations have varied in history as a result of oscillations of the conceptions about man, individual/society and different emphasis to the many aspects involved in such relations. In the present article, we investigate, from a historical perspective, some of these

¹ Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP

oscillations in three main currents. The first one, situated in the Classical Greece, considers that education, ethics and politics not only belong to the same scope, but are inseparable. The second, beginning in the Hellenistic period coming to the modern age, disconnects education from politics, circumscribing it to the ethical and intellectual development of the individual. The third one equates education, ethics and politics in the capitalist context, housing antagonistic ideas. A new conception about subjectivity promotes the rejection of the notion of subjectivity in order to configure a different subjectivity conditioned by contrary interests of classes to which correspond an opposition for the interpretation of the real and the education proposals. We conclude that it is not about idealistically pointing education as an agent of changes in social reality, but to notice modifications in the reality and to think about the education contribution for a changing process already installed in the real itself.

Palavras-chaves: Educação; História; Política; Subjetividade; Ética.

DIZER que a educação do homem possui uma dimensão ético-política significa tocar num ponto que lhe é substancial, ao qual nunca é demais retornar. Seria impensável um processo educativo que não envolvesse o trato com comportamentos e valores num contexto determinado, ou que não tivesse em vista a participação do indivíduo na sociedade. Contudo, tais relações variaram ao longo da história em razão das flutuações quanto às concepções de homem, às relações indivíduo/sociedade e à diferenciação de ênfase nos múltiplos aspectos envolvidos nessas relações.

Um percurso histórico pode revelar-se interessante para pontuar algumas dessas flutuações, basicamente dispostas, neste trabalho, em três grandes vertentes. A primeira, situada na Grécia clássica, considera que educação, ética e política não apenas pertencem ao mesmo âmbito, mas são indissociáveis. A segunda, iniciando-se no período helenístico e prolongando-se, grosso modo, até a modernidade, desvincula a educação da esfera política, circunscrevendo-a ao aprimoramento ético e intelectual do indivíduo. Obviamente, o acento individualista que caracteriza as doutrinas educativas nesse período, tem tudo a ver com seu descolamento da vida política, pois, como lembra Hanna Arendt, “a pluralidade é especificamente a condição de toda vida política” (1983, p. 15). Tanto na Idade Média como na modernidade a pluralidade é relegada a segundo plano, em benefício de uma concepção educativa que se efetiva como processo individualizado, direcionado para o aprimoramento pessoal. Na Idade Média esse aprimoramento busca fundamentar-se teologicamente; na modernidade ele assenta-se na Teoria do Conhecimento, cuja ênfase recai sobre os conteúdos de consciência e operações mentais do sujeito pensante.

Finalmente, a terceira vertente a ser examinada volta-se para o equacionamento de educação, ética e política no contexto capitalista, em cujo interior germinam posturas antagônicas. Uma nova concepção de subjetividade promove o abandono da noção moderna de subjetividade em geral, para configurar diferentes subjetividades condicionadas por interesses de classe opostos, às quais corresponde uma oposição também quanto à interpretação do real e às propostas educativas.

1 Educação e vida política

A simples menção do tema educação, ética e política, remete inevitavelmente à Grécia antiga, não apenas porque ali localiza-se nosso berço cultural, mas devido à centralidade com que tais articulações perpassam toda a cultura grega. No período clássico – séculos V e IV a.C. –, por maiores que fossem as divergências teóricas entre os pensadores socráticos e os sofistas, num ponto todos concordavam: a educação visava formar o indivíduo para participar da vida da *polis*. Esse ponto, precisamente, tornou-se objeto de uma disputa acirrada, na qual foram postas em jogo tanto concepções educativas diferenciadas como o comando do processo educativo do cidadão.

Vale lembrar, de passagem, que o estatuto de cidadão não era conferido à totalidade da população, nem mesmo nas cidades democráticas. A instituição da igualdade política (isonomia) na democracia grega processou-se à custa da negação da alteridade, o que excluía da cidadania os metecos, os escravos e as mulheres. Além disso, a educação que procurava responder às necessidades inerentes à nova sociedade civil e urbana instaurada pela *polis* clássica, era endereçada particularmente aos cidadãos cuja condição sócio-econômica os autorizava alimentar a pretensão de um dia ocuparem postos de direção na cidade-Estado.

A atuação dos sofistas, por exemplo, priorizava explicitamente a educação dos jovens para a vida política, o que implicava numa formação retórica capaz de conferir habilidade no uso da fala persuasiva e na arte de argumentar. Nesse contexto, a fala retórica associava-se ao exercício do poder, devido à prática política que convertia as Assembléias em âmbito de discussão e deliberação sobre os assuntos da cidade. Portanto, era natural que aquele que tivesse pretensões políticas procurasse aprender a fazer um uso hábil da fala, e os sofistas ofereciam tais ensinamento a quem se dispusessem a pagar por suas lições.

Platão adota uma postura contrária e divergente dos métodos, conteúdo e finalidades praticados pelos sofistas, que possuíam, entre suas principais metas educativas, a formação de líderes políticos. A retórica sofística, segundo Platão, não passaria de uma arte de produzir ilusão, menos ocupada com a verdade e a justiça do que com a persuasão, fazendo parecer forte um argumento fraco e conferindo aparência verdadeira a falsas idéias. A esse modo de pensar Platão opõe um projeto político-pedagógico, assentado em bases muito diversas. Para ele, a *paidéia* que conduz à forma mais elevada de educação do homem orienta-se pelos ideais da Justiça e da Verdade, conquistados através de um itinerário filosófico, que emprega a dialética em lugar da retórica.

A importância da questão educativa na Grécia clássica pode ser mensurada pelos debates apaixonados de que foi alvo e pela diversidade de interlocutores que movimentou. Três grandes potências educativas participaram desse confronto, alimentando ora afinidades, ora antagonismos entre si: a poesia, a sofística e o pensamento socrático. Platão interveio ativamente no debate educativo do seu tempo, combatendo tanto a *paidéia* veiculada pela poesia homérica, como a sofística. Seu embate crítico com os sofistas em torno do problema da verdadeira educação revela, como ressalta Jaegger, que a Filosofia entra em cena reivindicando para si o direito de defini-la: “É com Sócrates e Platão que pela primeira vez aparece uma forma de filosofia que se lança

energicamente na luta desencadeada pelos sofistas em torno do problema da verdadeira educação e reclama para si o direito de decidi-la" (1986, p. 407)

A articulação entre educação, ética e política também se torna manifesta no pensamento aristotélico. Basta averiguar o modo como o autor divide as ciências, do ponto de vista de seu objeto. A primeira grande divisão distingue as ciências teoréticas (física, matemática e metafísica) das ciências práticas. As primeiras aplicam-se ao conhecimento dos objetos que existem independente da vontade e da ação humanas e que, por isso, só são passíveis de um conhecimento contemplativo. As ciências práticas voltam-se para o conhecimento das coisas que dependem da vontade e da ação humanas; estas, além de procurar conhecer o porquê do seu modo de ser, visam também intervir nelas, transformá-las.

Na *Ética a Nicômaco* Aristóteles distingue duas modalidades de ação humana, em razão da diferença entre os fins visados: alguns fins são atividades (*praxis*), outros são produtos distintos das atividades que os produzem (*poiesis* ou ação fabricadora). (Cf. 1987, livro 1, p. 9). A primeira forma de ciência prática é a mais excelente e, na *Ética a Nicômaco*, ela é denominada ciência política, tendo como objeto o bem supremo do homem, aquele em vista do qual todos os outros são investigados. Contudo, como ressalta Enrico Berti, esse bem, "não é somente o bem de cada indivíduo, mas é o bem de toda a cidade (*polis*), pois o singular é parte dela; por isso a ciência que dele se ocupa é a ciência da cidade, ou a ciência 'política'" (1998, p. 118).

As ciências práticas, portanto, englobam aquilo que hoje denominamos ciências humanas, a educação aí compreendida. A questão da educação do homem, enquanto membro da polis, permanece imbricada nas reflexões aristotélicas sobre a praxis humana e seus fins, particularmente nas obras em que esses temas são sistematizados: a *Ética a Nicômaco* e a *Política*.

Quando o autor afirma que "o homem é por natureza um animal social" (1997, 1253a, p. 15), está apenas indicando a existência de uma inclinação natural dos homens para a vida comunitária. Como enfatiza Marilena Chauí, na perspectiva aristotélica "ninguém nasce cidadão, mas torna-se cidadão pela educação, que atualiza a inclinação potencial e natural dos homens à vida comunitária ou social" (1994, p. 326).

As considerações feitas acima, embora breves e pontuais, bastam para sinalizar a indissociabilidade entre educação, ética e política na Grécia clássica.

2 Educação do homem interior

Tal equação altera-se no período helenístico, quando a Grécia perde a liberdade política, primeiro dominada pela Macedônia e depois pelos romanos. Com base na sua peculiar forma de organização sócio-política, os gregos haviam desenvolvido um agudo senso de liberdade, pelo qual se distinguiam dos povos orientais. A expressão homem livre conotava cidadão da *polis*, cidade autônoma, que se governa a si mesma. O usufruto do direito de cidadania pressupunha a não submissão a um senhor, algo inteiramente contrário à realidade vigente nos despotismos orientais.

A derrota frente à Macedônia na batalha de Queroneia (338 a.C.), pôs fim à *polis* como cidade-Estado autônoma, fundamento objetivo das realizações culturais helênicas.

Com a anexação da Grécia ao Império Macedônico, o grego perdeu sua condição de cidadão para transformar-se em súdito, condição incompatível com qualquer participação do indivíduo no governo da cidade.

A nova conjuntura, convertendo a política num assunto alheio à maioria dos indivíduos, acarretou mudanças substanciais na esfera cultural em geral e nas concepções filosóficas em particular. O conhecimento deixou de vincular-se à preparação para a vida política, como ocorria na Grécia clássica, passando a ocupar-se do aprimoramento interior do homem. No período helenístico, a política, como objeto de preocupações filosóficas, passa a ocupar um lugar absolutamente secundário, cedendo lugar às especulações éticas sobre o homem em geral e sua vida interior e privada. Como assinala com precisão Pierre Aubenque (Apud Châtelet, 1995, p. 125),

A perda da independência das cidades gregas teve como primeiro efeito, na ordem espiritual, dissociar a unidade do homem e do cidadão, do filósofo e do político, da interioridade e da exterioridade, da teoria e da prática, em suma, esta 'bela totalidade consigo próprio' que caracteriza, segundo Hegel, a idade clássica da Grécia, esse tempo em que o homem se sentia na cidade como em sua casa.

Na época clássica a realização política figurava o ápice da moral e da conduta ética. Com relação a esse aspecto, é significativo que Aristóteles conceba a política, num sentido amplo, como a ciência da felicidade humana, e a subdivida em duas partes: a primeira, constituída pela ética, e a segunda, pela política propriamente dita. Perdendo seu poder de intervenção nas questões políticas, a filosofia distancia-se delas, voltando-se, preferencialmente, para a conquista de uma sabedoria que conduzisse à realização subjetiva através da conquista do equilíbrio e serenidade interiores, independente dos desequilíbrios e tumultos das circunstâncias externas. O problema ético torna-se o centro das doutrinas helenísticas, mas desvinculado da política: o bem passa a ser concebido numa perspectiva individualista, como o que é bom para a vida de cada homem.

Liberadas do âmbito político, as correntes filosóficas helenísticas – o ceticismo, o estoicismo e o epicurismo – concentram sua reflexão na busca da felicidade pessoal. Num mundo em que o homem se sente isolado e privado da liberdade política de que usufruía, só lhe resta empregar seus recursos espirituais para alcançar ao menos a felicidade pessoal e a liberdade interior. Segundo Pierre Aubenque, "é na época helenística que aparece o conceito popular da filosofia, que designa uma certa arte, seguramente difícil, mas na realidade acessível a todos, de viver feliz mesmo em circunstâncias adversas" (Apud Châtelet, 1995, p. 126).

A esfera da educação não fica imune a essas mudanças. A partir do período helenístico, gradualmente consolida-se uma concepção que perdurará por muitos séculos na cultura ocidental, e que prioriza como meta educativa a interioridade do indivíduo, seja como alma (Idade Média), seja como razão e sensibilidade (Modernidade).

Passando-se do helenismo ao cristianismo medieval persiste a mesma ótica, de conferir primazia à dimensão íntima do homem, embora se altere o modo de conceber tal interioridade, como decorrência das exigências inerentes a uma cultura teocêntrica.

Santo Agostinho, pensador cristão que viveu entre os séculos IV e V da nossa era, será o grande artífice da síntese entre cristianismo e helenismo, especialmente o platonis-

mo, da qual brotará uma concepção de educação centrada na interioridade do homem. Ele toma a questão da verdade como ponto de partida de sua reflexão. A conversão ao cristianismo criara a necessidade de encontrar fundamentos filosóficos capazes de dar sustentação à crença numa verdade absoluta, isto é, necessária e eterna. Para tanto impunha-se combater o ceticismo em voga nesse período, que negava a possibilidade do homem alcançar tal verdade; a percepção sensível, considerada como fonte de todo conhecimento, não podia garantir qualquer certeza, já que os sentidos fornecem dados sempre variáveis e, portanto, imperfeitos. Assim, o primeiro passo, tipicamente platônico, será desqualificar o âmbito empírico. As sensações, que proporcionam informações sobre o nosso corpo e os objetos que o rodeiam, caracterizam-se pela instabilidade, e por isso, a rigor, não constituem conhecimento. O ato cognitivo, sob a ótica agostiniana, consiste na apreensão de realidades inteligíveis, caracterizadas como imutáveis e eternas. As sensações não viabilizam esse tipo de verdade, porque seus objetos são alteráveis e contingentes.

Se a verdade não pode ser encontrada fora do homem, no mundo mutável dos corpos, Agostinho irá buscá-la dentro do homem. Ao eleger a interioridade humana como lugar privilegiado da verdade, o autor defronta-se com a necessidade de explicar a presença de conhecimentos necessários, imutáveis e eternos na alma. Como eles não poderiam originar-se dos objetos sensíveis, nem do próprio homem, pois também este é contingente e mutável, resta concluir que a verdade contida na razão humana é transcendente a ela própria: só Deus, realidade puramente inteligível, necessária e eterna poderia ser origem de uma verdade dotada de tais atributos.

Sobre tais premissas assenta-se a concepção agostiniana da educação, exposta sistematicamente no *De Magistro* (Do Mestre). Nessa obra o itinerário educativo apresenta-se como um processo de conversão ou mudança de direção: do exterior para o interior, e do interior para o superior. “No que diz respeito a todas as coisas que compreendemos, não consultamos a voz de quem fala, a qual soa por fora, mas a verdade que dentro de nós preside à própria mente, incitados talvez pelas palavras a consultá-la. Quem é consultado ensina verdadeiramente, e este é Cristo, que habita, como foi dito, no homem interior” (1973, p. 351). O movimento para o superior não é distinto daquele que leva ao interior, pois quando o homem se volta para a verdade que habita sua consciência, simultaneamente defronta-se com seu fundamento transcendente. Como afirma Henrique de Lima Vaz, “Se a conversão de Agostinho é uma conversão ao ‘interior’, é ainda, na unidade de um mesmo movimento, conversão ao ‘superior’” (1968, p.95).

A aprendizagem, portanto, não pode vir de fora, nem das coisas sensíveis nem das palavras do mestre humano. O mestre nada ensina, apenas estimula e oferece condições para que o discípulo busque a verdade que reside no seu interior. O verdadeiro mestre é o mestre interior – Deus – que ilumina o intelecto humano e responde de dentro à razão que o consulta.

O processo educativo, então, é todo ele concebido como um itinerário individualizado do homem em direção à sua própria interioridade. As palavras de Santo Agostinho não deixam nenhuma dúvida a esse respeito:

Quando pois, se trata das coisas que percebemos pela mente, isto é, através do intelecto e da razão, estamos falando ainda em coisas que vemos como presentes

naquela luz interior de verdade, pela qual é iluminado de que frui o homem interior; mas também neste caso quem nos ouve conhece o que eu digo *por sua própria contemplação e não através das minhas palavras, desde que ele também veja por si a mesma coisa com olhos interiores e simples* (Agostinho, 1973, p. 352) Grifos meus.

Em linhas gerais, a concepção da educação como processo individualizado, direcionado para o aprimoramento da interioridade humana, subsistirá de forma hegemônica durante toda a Idade Média.

Na modernidade, o embate entre racionalismo e empirismo, duas diferentes vertentes de interpretação da subjetividade, coloca-se fora da órbita religiosa, rompendo com a cosmovisão teocêntrica. Contudo, fundamentada na teoria do conhecimento, a educação continua a ter como referência predominantemente o indivíduo, seus conteúdos de consciência e suas operações mentais.

Racionalismo e empirismo têm em comum o fato de ambos constituírem filosofias da reflexão, isto é, estabelecerem como fundamento do conhecimento o auto conhecimento: só quando o intelecto conhece a si próprio ele pode conhecer outras coisas. Através da reflexão, as filosofias do século XVII procuram desvencilhar o intelecto da exterioridade para convertê-lo em juiz autônomo de suas próprias representações. A consciência só se relaciona cognitivamente com o mundo ao transformá-lo em algo homogêneo a ela própria, em objeto ou conceito posto pelo intelecto. Em uma palavra, o mundo converte-se em representação; conhecer as coisas significa conhecer as idéias das coisas ou as representações mentais que o sujeito formula sobre elas. Representações que podem ter como fonte confiável a sensibilidade ou a razão, segundo a ótica que se adote, empirista ou racionalista.

Qualquer que seja a postura teórica, a questão da verdade é concebida como algo a ser decidido no âmbito exclusivo da relação bipolar entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Para os empiristas, os conceitos são construídos com base na multiplicidade das experiências sensoriais do indivíduo, sendo ele próprio o artífice dessa construção. Os racionalistas acreditam que o mundo tem um aspecto lógico que a razão exprime, ao ultrapassar a experiência através do seu próprio poder cognitivo. Em ambos os casos, o conhecimento da verdade é um processo restrito ao indivíduo e ao aparato cognoscitivo através do qual ele se apropria das coisas para convertê-las em representações.

Sobre tais premissas gnosiológicas, é natural que a educação seja concebida como desenvolvimento das faculdades de discernimento. Ao ensino escolástico – livresco, dogmático e baseado no argumento de autoridade – Descartes contrapunha o trabalho da reflexão individual. A análise do sujeito pensante apresentava-se como ponto de partida de todo o processo do conhecimento, cujo critério de veracidade só poderia consistir na evidência da razão. O sujeito configura-se, para o pensamento moderno, como subjetividade em geral: o indivíduo encarna uma subjetividade universal, cujo aprimoramento compete ao processo educativo.

O iluminismo do século XVIII procura estender a crítica e o poder elucidativo da razão a todos os domínios da experiência humana. Desse ponto de vista, o aperfeiçoamento da sociedade assenta-se no aperfeiçoamento de cada indivíduo. A educação, inegavelmente, ocupa um lugar importante no progresso social, mas ela é pensada

predominantemente sob um prisma intelectualista e individual, como aprimoramento racional do indivíduo.

3 Educação e sociedade no contexto capitalista

No mundo capitalista a educação vai progressivamente conquistando importância, até converter-se em elemento central na formação do indivíduo apto a viver na nova ordem social. A dimensão ético-política da educação ganha ênfase tanto em termos da formação profissional com vistas à competição no mercado de trabalho, como em decorrência dos requisitos necessários à participação do cidadão nas diferentes instâncias político-sociais. O Estado burguês passa a advogar uma educação a serviço da qualificação dos trabalhadores, segundo exigências postas pela complexificação das técnicas de produção nos diferentes setores da economia, bem como do desenvolvimento de qualidades que dotassem os cidadãos das aptidões requeridas para participar do convívio social, de acordo com os padrões definidos pelas democracias capitalistas. A multiplicidade de propostas pedagógicas formuladas com o objetivo de responder a tais demandas se assentará sobre um alicerce comum, ao partilhar certas premissas quanto à concepção da relação entre educação e sociedade.

Por outro lado, a consolidação da ordem capitalista convive com a agudização da luta de classes entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que vivem da sua força de trabalho, o que conduz a um aumento da combatividade das classes trabalhadoras, assim como a uma consciência cada vez maior dos seus interesses específicos de classe. O progresso econômico no interior do capitalismo contribui para tornar flagrante a contradição entre os produtores da riqueza social e seus beneficiários. Tais circunstâncias objetivas concorrem para tornar insustentável a idéia de uma subjetividade universal, que gradualmente vai cedendo lugar à concepção de uma subjetividade de classe, na qual os conceitos sobre o real deixam de ser vistos como abstrações lógico-metafísicas, para se afirmarem como idéias condicionadas por uma perspectiva de classe.

Do ponto de vista dos interesses de classe, a relação entre educação e sociedade – ou a questão da dimensão ético-política da educação – conhece duas interpretações diversas e antagônicas: uma, que pensa a educação na perspectiva da manutenção da ordem vigente e da adaptação do indivíduo a essa ordem, outra que concebe a educação na perspectiva da transformação social e da formação de uma consciência crítica.

A primeira posição casa-se muito bem com a interpretação positivista, segundo a qual a sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas. Disso se deduz que a ordem social, na sua essência, não pode ser modificada pela ação dos homens; resta aceitá-la e adaptar-se a ela da melhor forma possível. As desigualdades sociais são consideradas naturais e inevitáveis, atribuídas às diferenças individuais quanto às capacidades e funções desempenhadas pelos indivíduos. Por isso mesmo, a conquista de uma melhor posição – via ascensão social – fica na dependência do esforço pessoal.

Todavia, na ótica de classe da burguesia, as desigualdades sociais nunca chegam a ser tão significativas a ponto de fragmentarem irremediavelmente a unidade social.

Elas são vistas como secundárias em relação aos interesses comuns, estes sim decisivos para compor o todo orgânico que caracteriza o Estado-Nação, comunidade de sentimentos e interesses. Tal interpretação da sociedade atribui à educação funções bem determinadas: adaptar o indivíduo à ordem vigente, reputada como boa e democrática; equipá-lo profissionalmente para competir no mercado de trabalho; contribuir para a igualdade através de uma escolarização que propicie sua ascensão social e prepará-lo para o exercício da cidadania, inculcando valores morais e cívicos.

A articulação entre ética, política e educação, da forma como é posta por tal perspectiva de classe, isto é, centrada no binômio conservação/adaptação, resulta numa simplificação empobrecedora da ética e da política. A ética acaba reduzida a um código moral, cristalizada em regras de conduta consideradas aceitáveis por uma sociedade determinada, competindo à educação introjetá-las no indivíduo. A educação para a cidadania, por sua vez, esvaziada de substância política, degenera num civismo voltado para o culto patriótico do Estado-Nação, que cabe à escola promover.

Para a dialética marxista, que adota um ponto de vista crítico e contrário ao anterior, o conceito de sociedade como totalidade mais ou menos homogênea ou comunidade de interesses nem faz sentido. A questão ético-política deve ser equacionada levando-se em conta a relação da educação - não com a sociedade em geral - mas com a fragmentação que a dilacera internamente em função da contradição de classes. As formações sociais são concebidas como criações históricas dos homens, com base nas relações que mantêm com a natureza e com outros homens. Desse ponto de vista o Estado deixa de ser visto como representante dos interesses comuns ou árbitro imparcial dos conflitos que opõem as classes entre si, para revelar-se a serviço dos interesses da classe economicamente dominante, sob cujo controle se encontram inclusive as instituições e o poder estatais.

A leitura dialética da realidade histórico-social presidirá à elaboração de teorias filosófico-pedagógicas que se propõem um duplo desafio: fazer a crítica dos mecanismos de dominação ideológica, transtornando o projeto burguês de adaptação do indivíduo à ordem social, e pensar alguma possibilidade de intervenção na direção de sua transformação.

Em relação à primeira tarefa, tornou-se clássica a teoria althusseriana sobre a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) no modo de produção capitalista, cuja função seria ocultar e dissimular as contradições de classe, sob a capa protetora da ciência imparcial e desprovida de ideologia. Essa teoria, que contou com grande repercussão e aceitação no Brasil há cerca de vinte e cinco anos, foi posteriormente submetida a refutações. Percebeu-se que o pensamento althusseriano, ao mesmo tempo que viabilizava uma crítica da escola na sociedade capitalista, lançava a educação escolar num beco sem saída, na medida em que só se atribuía a ela a função de reprodução da ideologia dominante. Althusser chega a admitir a existência de alguns poucos professores abnegados que procuram executar sua tarefa educativa numa perspectiva crítica, mas seu empenho e dedicação apenas contribuiriam para a valorização da escola, acabando por fazer o jogo do sistema, ainda que de modo inintencional. Portanto, do ponto de vista desse autor, não há escapatória: numa sociedade capitalista a escola é necessariamente alienante. Se assim for, fica vedada à educação qualquer expectativa de uma atuação crítico-transformadora dentro da órbita capitalista; qualquer possibi-

lidade de uma ação desse porte dependeria, antes de tudo, de uma mudança radical ao nível do modo de produção econômico.

O próprio desenvolvimento capitalista, porém, demandava uma leitura menos mecanicista e mais dialética da teoria marxista que embasava tais análises. É forçoso reconhecer que a democracia política foi gradualmente expandindo-se no interior dos Estados capitalistas, não por benesse da burguesia, mas por pressão dos movimentos operários e populares. Isso significa admitir que a configuração atual do Estado burguês resulta, em certa medida, da presença e atuação das classes populares como sujeito político. Portanto, ao contrário do que postulam certas leituras economicistas, apontar para a viabilidade de mudanças direcionadas aos interesses das classes dominadas no interior do sistema capitalista não implica em defender uma tese abstrata ou fazer uma aposta idealista no futuro, mas apoiar-se numa realidade de fato.

A constatação de que as classes populares, não apenas são condicionadas pela ordem capitalista, mas também a condicionam em alguma medida, estimulou o aparecimento, inclusive no Brasil, de novas teorias pedagógicas que se recusam a ver o homem apenas como massa de manobra passiva dos interesses da classe dominante, concebendo-o como sujeito político ativo. Tal discernimento abre espaço para que a ação educativa seja vinculada a um horizonte ético-político que ambiciona preparar o indivíduo para uma intervenção racional e consciente no seu mundo, quer dizer, potencializar uma prática política que contribua para acelerar mudanças na direção dos interesses das classes populares.

Não se trata de apontar idealisticamente para a educação como transformadora da realidade social, mas, ao contrário, constatar modificações ao nível da realidade, e, com base nelas, pensar na contribuição da educação para um processo de mudança já instalado no próprio real.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. *De magistro*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os Pensadores.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença, s/d.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os Pensadores
- . *Política*. 3.ed. Brasília: UnB, 1997.
- BERTI, E. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.
- CHÂTELET, F. (org) *História da filosofia. – de Platão a São Tomás de Aquino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. v.1
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- JAEGGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- VAZ, H. C. de Lima. "A Metafísica da interioridade: Santo Agostinho". In: *Ontologia e História*. São Paulo: Duas Cidades, 1968.