
DA FILOSOFIA AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

DA FILOSOFIA AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

DA FILOSOFIA AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.28152>

Iael de Souza¹

Resumo: Este artigo é dirigido aos discentes dos cursos de licenciatura. Interroga sobre a atitude/reflexão filosóficas e a natureza essencial da educação a fim de chegar aos fundamentos filosóficos da educação caso atenda aos valores sócio-humano genéricos e não à Pedagogia do Capital, alicerçada no irracionalismo pós-moderno.

Palavras-chave: Atitude filosófica. Reflexão filosófica. Autoconstrução humana.

Resumen: Este artículo se dirige a los alumnos de los cursos de licenciatura. Interroga sobre la actitud / reflexión filosóficas y la naturaleza esencial de la educación a fin de llegar a los fundamentos filosóficos de la educación si atiende a los valores socio-humanos genéricos y no a la Pedagogía del Capital, basada en el irracionalismo posmoderno.

Palabras clave: Actitud filosófica. Reflexión filosófica. Autoconstrucción humana.

Abstract: This article is addressed to undergraduate students. He questions the philosophical attitude / reflection and essential nature of education in order to reach the philosophical foundations of education if it meets the generic socio-human values and not the Pedagogy of Capital, based on postmodern irrationalism.

Keywords: Philosophical attitude. Philosophical reflection. Human self-construction.

Introdução

O despertar para o filosofar, para a atitude e reflexão filosóficas, partindo do senso-comum para assim poder ir além dele fazendo o *deutor*, é compreender o poder da luz do Sol retratada pela alegoria da Caverna, de Platão.

O presente artigo inicia tratando dessas questões e avança para as razões da inibição dessa forma de filosofar devido às novas estratégias postas pela Pedagogia do Capital e sua base teórico-ideológica: o pós-modernismo. Também demonstra a importância de conhecer e se apropriar da *natureza essencial da educação* para repor e recentrar os fundamentos filosóficos da educação aos questionamentos que verdadeiramente interessam ao gênero humano.

Enfim, essa reposição e recentralização são a condição para que a filosofia da educação volte a refletir sobre aquilo que realmente importa: o tornar-se homem dos homens, sua autoconstrução autodeterminada e sobre os valores sócio-humano genéricos.

Da filosofia... Da conformação ao questionamento – problematizar o que não é mais problematizado, porque naturalizado

Inicia-se por uma pergunta: apesar da correria a que todos estamos submetidos, você já conseguiu ficar, alguma vez, em estado de suspensão, como se se descolasse das situações cotidianas e as assistisse de fora, como um espectador que estivesse diante de uma tela de cinema? Quantas vezes isso já aconteceu com você – porque, em algum momento, isto terá acontecido – e em quais circunstâncias ocorreu?

Na lida diária para garantir a produção e reprodução de nossas condições materiais de existência, acabamos agindo, pensando, sentindo e vivendo de forma cada vez mais automática, mecânica, guiando nossas atitudes e comportamentos através do hábito, do costume, da familiaridade. Obviamente que pensamos para agir, mas pensar é algo muito distinto de refletir. Não podemos agir sem pensar, mas podemos muito bem agir sem refletir.

O pensar envolve ação (experiência), assimilação, memorização, repetição, resultando em certos tipos de aprendizado. Por isso mesmo certos animais, como os gorilas, desenvolvem o pensamento mecânico. E é esse tipo de pensamento que orienta as nossas ações de manipulação do mundo. Quando vivenciamos determinadas situações, se elas tiverem características semelhantes, automaticamente agimos de uma determinada forma, utilizando do cabedal de experiências organizadas e internalizadas que nos servem de referencial para enfrenta-las. É assim que terminamos por nos acomodar e adaptar na difícil tarefa de *sobreviver no* (=em+o) *mundo* (neste mundo, da forma como existe), quando a nossa principal tarefa seria, na verdade, *sobreviver ao* (para) *mundo* (para além do que existe).

Observando atentamente a essa tela em movimento que é a nossa vida (tela viva), começa a surgir uma sensação de incômodo, de que algo está errado, de que as coisas, embora sendo como são, não deveriam ser assim e poderiam ser de outra forma. Ao nos vermos e aos outros, buscando realmente *enxergar o que vemos*, partindo dos aparentes fragmentos da realidade procurando mediatiza-los e retotaliza-los chegando à essência do que realmente são, podemos desvelar aquilo que as aparências ao mesmo tempo mostram e ocultam.

É justamente quando algo inusitado acontece, quando uma situação inesperada e fora do que é considerado, por nós e pelos outros, “normal” ocorre que temos a possibilidade de uma *ocasião*, de uma *oportunidade terapêutica* (“remédio para curar a ignorância” – TEIXEIRA, 1999, p. 64) de sair do estado de “sono encantado do cotidiano” (GAARDER, 1995), da “noite de desatenção” (KOSIK, 1995), do “mundo de Morfeus (=deus do sono)”, resgatando uma atitude que nos era imanente e inerente em nossa primeira infância: o *indagar* (Sócrates), a *admiração* (Platão), o *espanto* (Aristóteles) perante todas as coisas que nos rodeiam, gerando o deslumbramento com o mundo em que estamos e com o qual interagimos, justamente porque ainda não nos acostumamos com ele, não achamos que “as coisas são assim, e pronto” que é “natural que sejam assim”, que é “normal que sejam assim”. Ao contrário, queremos saber *o que a coisa é, por que é* assim e não de outro jeito, *como é* que veio a ser o que é e *como é* e qual o seu *vir a ser*.

Logo, essa *atitude de admiração, de espanto* (atitude filosófica) gera curiosidade, dúvidas, incertezas, questionamentos, exigindo a busca por respostas, e é momento de *provação* e de *provocação*, porque podemos

continuar mantendo essa atitude ou então abandoná-la, uma vez que interrogar, problematizar o mundo desnaturalizando-o, poderá causar constrangimentos e também sofrimento para si mesmo, pois todos aqueles que tentam ir contra o *status quo*, contra o pensamento hegemônico de seu tempo, sofrerão algum tipo de sanção, seja perseguição, opressão, coação. De modo que se pode aproveitar a ocasião para superar seus limites atuais, desacomodando-se, desinstalando-se, se autodescobrindo e trabalhando suas habilidades, capacidades e potencialidades para *ser mais*, ou então, por temor às consequências que certamente advirão, optar por não ir além, por ficar aonde atualmente se encontra e, com o tempo, tudo voltará a ser como era antes.

Algo que é magistralmente demonstrado pelo poeta Elliot (*apud* MÉSZÁROS, 1988, p. 231):

Dr. Reilly: Posso reconciliá-la com a *condição humana*, / a condição a que alguns, que foram tão longe quanto você, / conseguiram voltar. Eles podem lembrar-se / da visão que tiveram, mas deixam de se lamentar, / mantêm-se pela rotina comum, / aprendem a evitar as esperanças excessivas, / tornam-se tolerantes consigo mesmos e com os outros, / o que existe para dar e aceitar. Não se impacientam; / estão contentes com a manhã que separa / e com a noite que une, / dispostos à conversa casual ante a lareira; / duas pessoas que sabem que não se compreendem, / criando filhos que não compreendem, / e que nunca os compreenderão.

Célia: É isso o melhor da vida?

Reilly: É uma vida boa.

Quantos de nós chegamos ao momento da *metanoia* (mudança radical de vida e mentalidade)? Daqueles que chegam quantos seguem adiante e quantos recuam por medo de se comprometer? Quantos de nós estamos dispostos a pagar o preço da *atitude filosófica*? Num primeiro momento, a impressão que se tem é de que se está vivendo um *momento de regressão* e não de *superação e elevação*, pois reina a mais completa confusão entre aparência e essência dos fenômenos da realidade e parece que não sabemos mais de nada, que desaprendemos tudo o que achávamos haver aprendido.

Aqueles que assistiram ao filme *Matrix* devem recordar o quanto Neo, personagem principal, se sentia perdido e confuso. Na maior parte do tempo sua expressão é de dúvida, interrogação, admiração, espanto e incredulidade. Mas ele segue adiante, porque se sente provocado e é provado a todo tempo e começa a *refletir* sobre o que vê e experiencia. Tanto é assim que “seus olhos doem”, precisamente porque nunca os havia usado, como esclarece Morfeus.

Seguir adiante nos obriga, pelas próprias exigências objetivas do movimento contraditório da realidade, a iniciar a *reflexão filosófica*, que busca desvelar as aparências do real para fazer emergir sua essência, o que impõe a necessidade do *rigor* (produção de um conhecimento sistemático, metódico, superando a sabedoria popular, o senso comum), da *radicalidade* (buscar o conhecimento aprofundado, indo até a raiz das coisas) e da *visão de conjunto*, de *totalidade* (construção das mediações e nexos entre os diferentes fenômenos, problemas, fatos) da realidade.

Refletir significa o *détour* (retorno) do pensamento sobre si mesmo tendo como fundamento e ponto de partida a realidade, refazendo e retotalizando os movimentos do real. Parte-se do que é (do empírico), do que existe, de determinado fato, fenômeno ou problema da realidade, passa-se ao abstrato (ao pensamento) responsável pela reconstrução das mediações não visíveis entre os múltiplos fatores que compõem o fenômeno, o fato ou problema para retornar ao próprio fato, fenômeno ou problema, que

agora é apropriado e apreendido em toda a sua *unidade da diversidade*, portanto, de maneira *concreta* pela *ação do concreto pensado* (do pensamento), produzindo o conhecimento concreto sobre a realidade refletida e analisada, desvelando as leis que governam o real.

De modo que a *reflexão filosófica* permeia todos os aspectos relativos às formas de ser e estar sendo dos seres humanos no mundo. Por isso ela não tem um objeto determinado, um interesse específico. Tudo que respeita ao ser social, ao ser humano, lhe interessa. Ela é desencadeada a partir do momento que o ser social está diante de uma situação que desconhece e lhe exige resposta. Portanto, toda vez que está diante de um *impasse* e *necessita* criar mecanismos para resolve-lo. Estar diante de uma *situação objetiva* que exige uma atitude subjetiva como *necessidade* mesma de garantir a própria existência é que engendra os problemas que os homens se veem forçados a resolver. É a *necessidade* que problematiza, é ela quem *engendra o problema*.

É por isso que a reflexão filosófica se dirige

a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisa-lo e, quiçá, soluciona-lo. (SAVIANI, 2004, p. 17)

Porém, a reflexão filosófica está perdendo terreno e mesmo sendo desterrada, desde a segunda metade do século XX, pelo pensamento pós-moderno. Totalidade, radicalidade e rigor são entendidos como movimentos totalitários da razão ilustrada, que ao invés de progresso e humanização gerou uma humanidade desumanizada e embrutecida, além de barbáries, como o nazismo e seu feito degenerado: o holocausto, onde a ciência, a técnica e as tecnologias apropriadas pela razão pragmática, utilitária, instrumental serviram para aperfeiçoar e tornar eficiente um dos maiores genocídios da história.

Para os pós-modernos *não há verdade*, mas “verdades” de acordo com o “ponto de vista” de cada um, que deve ser “respeitado”. Perdem-se os *critérios* para analisar e refletir o mundo dos homens e os homens no mundo e na tentativa de combater a tirania da razão tudo é relativizado, fazendo triunfar o irracionalismo. Nosso momento atual é marcado pela ausência e carência de fundamento, de verdade e de orientação, como alerta Goergen (2006, p. 592). Aliás, *essa é a nova orientação*: a desorientação, estando cada um por si.

O individualismo é exacerbado, os indivíduos se atomizam e fazem recrudescer a “guerra de todos contra todos”, como dizia Hobbes. A vida é regida pela lógica do mercado, entendido como produtivo, competente, eficiente, pragmático, caracteres próprios do capitalismo concorrencial, dos espaços e organizações privadas. A identidade do ser social é estilhaçada. Os projetos emancipatórios, universais, coletivos e as ideias que os consubstanciavam, como igualdade, classe, são descartados porque sintomas de dogmatismo, totalitarismo e fanatismo. Numa realidade estilhaçada, as ações devem ser pulverizadas, locais, daí a micropolítica e os micropoderes e a valorização do particular em detrimento do universal.

Destarte, há uma reflexão que os pós-modernos não fazem. O problema não está na razão, mas na sua apropriação e subsunção aos interesses, necessidades e renovadas exigências do processo de acumulação exponencial do capital, estando a serviço não dos valores de uso, mas dos valores de troca, cuja

lógica é regida pelas relações mercadológicas de racionalização dos custos e maximização dos lucros. Sob essa égide, tudo se coisifica e mercadoriza.

A mundialização da reestruturação produtiva do capital, iniciada nas três últimas décadas do século XX e consolidada nos meados do século XXI, exige a readequação dos valores comportamentais-atitudinais segundo as transformações impingidas na base técnico-material da produção e, conseqüentemente, nas relações sociais de produção. Uma reformulação da política-econômica é arquitetada através do programa neoliberal e colocada em prática pelos organismos internacionais multilaterais, como Banco Mundial, ONU (Organização das Nações Unidas), OMC (Organização Mundial do Comércio), dentre outros, regulando o complexo social da produção e o complexo social do trabalho utilizando-se, para isso, do complexo social da educação, aparelho ideológico por excelência do capital e dos Estados capitalistas, garantindo a complementação e consolidação das novas condições do processo de acumulação capitalista.

É assim que a educação torna-se a “menina dos olhos” desse estratagema, dado que pode contribuir forma(ta)ndo as novas gerações e (re)educando as atuais e passadas para a produção do *novo consenso* (senso comum) que garanta as condições para o bom funcionamento da nova ordenação mundial. É a *nova Pedagogia da Hegemonia do Capital* e suas estratégias para educar o consenso, pautada na *teoria do capital humano*², nas competências, na produtividade.

Com base nesse panorama histórico-social, devemos nos perguntar: é esse mesmo o sentido e os rumos que se deve dar à educação? Afinal, em nome de quem se educa? Que tipo de homem se educa? Para qual sociedade? Qual a nossa *paideia*³? Essas são as questões atuais necessárias a serem refletidas pela Filosofia da Educação.

Aos fundamentos filosóficos da educação: (re)centralização, repondo, (d)aquilo que é essencial

Ao tratar dos *fundamentos filosóficos da educação*, isto é, do embasamento histórico-social, portanto, objetivo (experiências desenvolvidas, acumuladas e sistematizadas pelos homens ao longo de sua trajetória espaço-temporal), historicamente determinado (de acordo com o período vivido) que deve orientar as reflexões em torno do direcionamento e das finalidades do patrimônio histórico-cultural acumulado pelas várias gerações humanas que contribui para a reprodução social, precisamos nos centrar na educação, na sua natureza, para desenvolver uma *reflexão filosófica* concernente as suas exigências.

A educação surge com o processo de “tornar-se homem do homem”, com a constituição do ser social, sendo concomitante a ele. Portanto, o *trabalho* engendra o complexo social fundado da educação na medida em que ela também faz parte do processo de constituição do ser biofísico em ser social, sendo inerente a esse ser, porque condição para sua reprodução e humanização em devir⁴, a sua autoconstrução permanente. Logo,

a educação se configura em uma esfera social que surge com o processo do trabalho, enquanto condição mediadora fundamental para a efetivação deste. (...) O seu papel de mediação para o trabalho fica explicitado quando a educação transmite o conhecimento decantado pelo conjunto dos homens. Sem a transmissão desse acervo imaterial, a transformação consciente da natureza em fins humanos não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se

fixariam, uma vez que é impossível transformar o mundo natural em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais, e a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação de elementos culturais, que não podem ser transmitidos de outro modo a não ser através da mediação da educação. (Assim sendo), (...) a educação é fundamental para a continuidade do processo histórico, para a mediação entre o homem e seu patrimônio e para tornar o sujeito individual integrante do gênero, ainda que do gênero cindido. Todavia, essa função ontológica é realizada tendo como polo determinante a totalidade social, ou seja, ela é o momento predominante da relação entre indivíduo-gênero mediada pelo complexo educativo. Portanto, é a sociabilidade quem determina (em determinação recíproca) a forma e o conteúdo da construção genérica do indivíduo efetivada pela educação. (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 178 e 179)

A educação faz a mediação entre o homem e a sociedade, possibilita que o indivíduo tenha acesso à produção do gênero humano de modo que se autoconstrua enquanto individualidade através da riqueza e diversidade do social. Daí dizer-se que o indivíduo é um *indivíduo social*. Frisa-se, assim, que o ser humano é constituído por individualidade e socialidade e que é a totalidade social, em última instância, que pressupõe as condições para a autoconstrução do ser social como indivíduo e do indivíduo como ser social. Sendo assim, uma das funções ontológicas essenciais do complexo educativo “é, portanto, mediar a relação entre indivíduo-gênero em conformidade com a totalidade social concreta” (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 179).

No entanto, com o advento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, que resultou na divisão social do trabalho entre campo e cidade e também na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a educação adquiriu uma importância fundamental, pois os indivíduos precisam assimilar as mudanças na base técnico-material da produção – que estão em constante processo de renovação como condição mesma da acumulação capitalista e da concorrência entre os proprietários dos meios de produção –, já que estas exigem reacomodação e ampliação de conhecimentos, novas habilidades, mudança de procedimentos, comportamentos, valores e atitudes.

A partir do capitalismo e da sociedade industrial a educação passa cada vez mais a integrar o processo de produção. Sendo assim, os conhecimentos, as habilidades, os valores, os comportamentos, as atitudes, etc. exigidas para a produção e reprodução social, crescente e progressivamente mais complexa, diversa e rica em suas mediações e também contradições, não podem mais ser construídos e adquiridos somente através *do e no* trabalho. “O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm de ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico” (TONET, 2005, p. 221). É assim que a educação escolar – e as instituições de ensino em geral – transforma-se no cerne nevrálgico da reprodução social como um todo, influenciando na escolha entre alternativas dos indivíduos e também em suas ações, fazendo com que escolham e ajam de uma determinada forma e não de outra, indo de encontro às necessidades postas pela reprodução da sociedade historicamente constituída, ou seja, no nosso caso, da sociedade capitalista.

Pode-se inferir, a partir do exposto, que a natureza da educação – e também a sua tarefa principal em conformidade com a sua gênese histórico⁵-ontológica⁶ – é:

propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de

um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005, p. 222)

Entretentes, ocupando o complexo social da educação um lugar tão especial para a produção e reprodução das relações sociais e de produção na forma social capital, torna-se patente as razões do porque ela tenha se convertido em um dos principais polos de interesse do capital e de sua pedagogia da hegemonia. Por intermédio da educação é possível garantir a direção e domínio (hegemonia) daqueles que detêm os meios de produção e que, por isso mesmo, influenciam, determinadamente, sobre a produção e disseminação dos conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, atitudes, etc. do restante da sociedade.

Entende-se, assim, a importância fundamental de se questionar sobre o sentido e os rumos da educação, bem como sobre o tipo de homem que ela vem contribuindo para (re)produzir. Pode-se mesmo indagar se o atual sentido e rumos da educação estão, realmente, de acordo com o processo de *autoconstrução humana* ou, por outro lado, se não estaria mais no sentido de uma *formação* do ser humano para uma determinada direção, atendendo a determinados objetivos que não os verdadeiramente humanos. Tomando por base essa reflexão, deve-se perguntar: *formação humana* ou *autoconstrução humana*? Qual delas é a mais adequada e apropriada ao processo de tornar-se homem do homem?

Severino (2006, p. 621) diz que o verbo formar – em distinção ao sentido comumente a ele relacionado pelas visões críticas que o entendem como *formatar, dar uma determinada forma e não outra, fabricando* determinadas maneiras de ser, agir, pensar, se relacionar, viver, sentir, compreender – “tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”. Porém, o significado concreto – isto é, posto pela objetividade determinada de nosso contexto e tempo histórico-social – de formar, da formação é no sentido da formatação, planejada e programada para responder às exigências e necessidades da formação social capital, que se renovam de acordo com as circunstâncias, condições e situações que influenciam e afetam o processo de acumulação do capital em escala global.

Sob a égide do capital e das relações sociais e de produção capitalistas, o que se tem é *forma(ta)ção humana* e não *autoconstrução humana*, desde que esta última corresponde ao processo de controle e direcionamento consciente e consequente do desenvolvimento da vida social pelos indivíduos sociais, em conformidade com as exigências postas pelo patamar alcançado pelas forças produtivas, que têm um potencial imanente de enriquecer as experiências e as variadas organizações sociais construídas pelo ser social, auxiliando-o na sua hominização integral. A autoconstrução humana como processo de autodeterminação da vida social pelo ser social historicamente necessita (re)colocar os valores verdadeiramente humanos – e não os do capital e seu sistema – no centro, recuperando a centralidade objetiva dos valores sócio/ humano-genéricos⁷.

Contudo, a realidade que vivemos é a da forma(ta)ção e não a da autoconstrução humana. Tanto o é que o papel essencial da educação, em resposta à crise estrutural do capital – crítico por natureza, pois é uma contradição viva – (agravada pela sua reestruturação produtiva neoliberal, produzindo as xenofobias que assistimos nos dias atuais – sendo o caso da Sérvia exemplar –, bem como a crescente precarização da

vida e das condições de trabalho da imensa maioria da população mundial através das desregulações trabalhistas, que deitam por terra as conquistas do movimento operário internacional, promovendo a subsunção consentida e legitimada do trabalho ao capital, levando a pobreza e a miséria a índices alarmantes e preocupantes aos negócios do capital e do mercado capitalista), é difundir os ideais de coesão social (“aprender a ser”, “aprender a conviver”), de “respeito à diversidade”, de diálogo consensual/pactuado por intermédio exclusivo dos meios legais. Afinal, num período onde os conflitos sociais se acentuam, onde a “impossibilidade de mudar” se torna ela mesma impossível⁸ e acaba engendrando as manifestações *de e em massa* por todos os cantos e recantos do planeta, suspendendo a serialidade, a atomização e fragmentação reinante entre os indivíduos em suas vidas privadas, o melhor a fazer é disseminar os valores atitudinais-comportamentais necessários à funcionalidade e manutenção do *status quo* atual, garantindo sua perpetuação contínua.

Assim, não é difícil apreender as razões para as várias Conferências Mundiais de Educação, iniciadas a partir da década de 1990 e orquestradas pelos principais organismos internacionais multilaterais (Conferência de Jomtien – elaboração do *Plano de Educação para Todos*, através do qual a educação passa a ser entendida “como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza” – JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 123 – sob a base filosófica da *teoria do capital humano* e da inauguração da nova era: a *pós-modernidade*), ainda mais quando a crise estrutural do capital atinge seus limites últimos, que se traduzem nos “limites absolutos da reprodução do regime do capital” (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 183). E é justamente esses *limites absolutos* que evidenciam o papel crucial a ser desempenhado pela educação “na mediação da totalidade social na crise estrutural” (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 183).

Antes, porém, de falar não do papel mas sobre o *duplo papel da educação* frente à crise estrutural do capital, cabe elucidar quais são esses limites “absolutos” (que assim são precisamente porque não há alternativa para eles): 1) antagonismo entre o capital transnacional e os Estados nacionais; 2) ameaça concreta de eliminar as condições naturais que garantem a perpetuação de todas as formas de vida do planeta, inclusive a humana e 3) o desemprego crônico, o crescimento das migrações e imigrações e a concentração populacional em determinadas regiões do planeta, acarretando numa explosão populacional.

Diante desse tenebroso panorama, cumpre à educação um duplo papel: 1) produzir o novo senso comum para garantir a dominação e direção da classe capitalista e do capital de forma consentida e legitimada, preparando a classe trabalhadora para “saber viver”, “saber conviver” (alguns dos ditos “pilares da educação”) com o não-trabalho, garantindo o desenvolvimento da cultura cívica, da manutenção da coesão social e a disseminação da relação colaborativa (pactos sociais) entre dirigentes e dirigidos como melhor maneira de enfrentamento das demandas e problemas sociais; 2) preparar uma parte da força de trabalho para as novas exigências da base técnico-material da produção e fazer com que a outra parte dela, a grande maioria, continue perseverando nos estudos, se especializando e aperfeiçoando permanentemente como forma de diminuir a pressão sobre o emprego formal.

A educação realiza, portanto, uma conformação política e econômica das futuras gerações. Fica comprovada a importância da luta teórica, da luta ideológica, da batalha pelas consciências, como dizia

Gramsci, como condição para influenciar a formação/educação do senso comum, já que ele, também segundo Gramsci, não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume. De modo que, construir o novo senso comum para o século XXI tem sido uma das tarefas políticas mais significativas da nova pedagogia do capital, ou seja, formas de conduzir a população (leia-se, classe trabalhadora mundial) para a aceitação, legitimação e posterior institucionalização da dominação da classe capitalista e do capital. Como lembra Gramsci, toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica, pois busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação.

Entende-se, por essas considerações, o porque dos vários “modismos” da educação: Pedagogia Tradicional/Pedagogia da Essência (ênfase no professor e nos conteúdos; missão redentora da educação para o fim da ignorância e da opressão – participação política, “cidadania”), Pedagogia Nova/Pedagogia da Existência (Escola Nova: ênfase nos alunos, em seus interesses e motivações; valorização da experiência, dos meios e recursos) e Pedagogia Tecnicista (ênfase nos métodos para a produtividade, eficiência, competências e resultados)⁹. Correspondem, na verdade, às renovadas exigências da Pedagogia do Capital e sua educação política do social para a organicidade do sistema capitalista construindo a nova identidade política do milênio, formada pela: a) *cultura cívica*, que estimula e promove a b) *coesão social* através da c) *relação colaborativa* (fim das classes e da luta de classes) entre dirigentes e dirigidos (pactos sociais), onde a d) *participação popular* é emulada, mas limitada e controlada, perfazendo uma organização dentro da ordem estabelecida, institucionalizada. O novo homem tem como valores principais: 1) o *empreendedorismo*, 2) a crença socialmente legitimada do *sucesso individual pelo consumo*, 3) o *voluntariado* como meio de enfrentar os problemas e urgências sociais não assistidas pelas políticas públicas estatais; 4) a *responsabilidade social individual* pela amenização da miséria e preservação do meio ambiente. Todos esses elementos produzem o novo senso comum, formam a unidade intelectual e moral necessária à pedagogia do capital e seu novo bloco hegemônico, garantindo a dominação e direção consentida e legitimada da totalidade social.

Conclui-se, assim, que a forma assumida pelo

complexo educativo, contemporaneamente marcado pela mercantilização e pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdos, não é uma imperfeição ou defeito, mas a forma necessária assumida pela educação a fim de mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema capital. (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 185)

Perante esse quadro conjuntural e estrutural, tendo a Filosofia da Educação se apropriado de forma rigorosa, radical e em totalidade do conhecimento da natureza ontológica e histórica da educação, caso opte por restabelecer sua função hominizadora e humanizadora deve buscar desfichitizá-la e desaliená-la, evidenciando e denunciando o esvaziamento de sua natureza e função pela apropriação feita pelo capital. Desta feita, cabe à Filosofia da Educação depurar a confusão em que se encontra imersa a educação, seu sentido e seus rumos. Conforme Goergen (2006, p. 595):

Os grandes debates teóricos ainda não chegaram à escola, pelo menos não de forma sistemática e rigorosa. (...) A escola segue um tanto a esmo, tentando encontrar respostas pragmáticas para os desafios que surgem no caminho. O resultado é (um) curso inseguro e vacilante de aderências que lhe são exigidas pelo mercado e pelos modismos teóricos, pela celeridade do novo, pela superficialidade do informático.

Algo que a Filosofia da educação também deve contribuir para esclarecer – até porque “o esclarecimento, antes de ser uma filosofia, é uma *prática da vida* e um *compromisso ético* do qual nenhum homem que tem em conta a dignidade do ser humano pode sentir-se exonerado” (SCALFARI, 2001, p. 101), e, por isso mesmo, deve ser parte de seu projeto educativo como o é da sua própria razão de ser –, é a “tendência da educação à conservação do existente” devido “o peso que o processo de assimilação exerce nela” (TONET, 2005, p. 216). Acima de tudo, deve buscar evidenciar que esse caráter conservador da educação não diz respeito a manter o existente da forma como existe, como é, como se *o que é* fosse a única forma do que é estar sendo. Não se trata, portanto, de um posicionamento político-ideológico. O sentido é outro.

Quando se fala no caráter conservador da educação a referência remete à função de *continuidade* necessária para a reprodução do ser social, como também para o desenvolvimento de sua humanização, pois para se desenvolver enquanto indivíduo o ser social necessita de tudo o que foi produzido pelo gênero humano. Como explicita Tonet (2005, p. 217): “conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse mesmo gênero”.

A questão posterior que precisa ser formulada é: esse patrimônio é um todo homogêneo e acabado? É neutro? Para responde-la deve-se considerar se aquilo que se denomina como sendo “a sociedade” também corresponde a um todo homogêneo, harmonioso ou, ao contrário, a um todo heterogêneo, conflituoso, perpassado pelas relações de força e poder entre as classes sociais em luta pela hegemonia da vida social. A reflexão filosófica e sua apropriação rigorosa, radical e de totalidade da realidade nos auxilia a apreender que, historicamente falando, esse patrimônio não é homogêneo, nem acabado, muito menos neutro, assim como a sociedade que, sendo uma sociedade de classes não tem um único projeto político-social-educativo, mas sim dois projetos, essencialmente distintos e antagônicos. Sendo assim, o patrimônio histórico-cultural acumulado e decantado pela humanidade

é um vasto campo, sempre em processo, no interior do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, por meio de políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes. Por outro lado, e também com base em determinados fundamentos, valores e objetivos, serão estruturados métodos para a realização dessa tarefa e igualmente destinados recursos materiais. É aqui que se faz sentir o peso das questões político-ideológicas. Em uma sociedade de classes o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. (TONET, 2005, p. 222)

São essas algumas das tarefas essenciais da Filosofia da Educação atualmente diante dos percalços sofridos pela razão e pelo ataque à objetividade e causalidade históricas. Ao nos defrontar com essas questões, dúvidas e incertezas são gestadas, criando uma *situação de impasse* que impõe a necessidade da busca (reflexão filosófica) por respostas (sentido e direção para o desvelamento dos fundamentos inerente a todas as coisas, da verdade e do que é essencial para a continuidade do processo de tornar-se homem do homem) a fim de equacionar os problemas que assaltam nossa existência, sendo mesmo condição para se seguir adiante de maneira consciente e consequente.

À guisa de conclusão

A nova ordem mundial surgida com a mundialização do capital e sua reestruturação produtiva neoliberal, orientada pela teoria do capital humano e pela ideologia do mundo pós-moderno, conseguiu deslocar para o novo sujeito – não mais demiurgo de si mesmo, por isso mesmo assujeitado – toda a responsabilidade por sua própria situação, sendo que o fracasso é entendido como razão de sua incompetência, como se tudo dependesse da *força de vontade*, do *querer*, da capacidade de *gestão*, desconsiderando o fato de que vontade e querer *não são poder* e que gestão não opera milagres, dado que os problemas provêm da forma como estão organizadas as relações de propriedade e de produção, engendrando os problemas e males sociais.

Essa tática é utilizada pelo capital como forma de pulverizar e retirar o poder de autodeterminação dos indivíduos, tornando-os cada vez mais indiferentes e apáticos às questões de interesse universal, coletivo, ou seja, de classe, fazendo com que cada um se volte e feche sobre si mesmo para tentar resolver seus problemas, inviabilizando a solidariedade em prol de interesses e necessidades que dizem respeito ao gênero humano. As lutas se tornam setoriais, particularizadas, orientadas pela lógica defensiva e da busca do consenso, legitimando a ordem e a pedagogia do capital.

Entretanto, quando a “impossibilidade de mudar” torna-se ela mesma impossível inviabilizando as condições para a reprodução da própria existência – situação para a qual tendencial e virtualmente caminhamos –, abre-se a possibilidade de “acordar do sono encantado do cotidiano”, de superar a “noite de desatenção”, de romper com o mundo dos signos e simulacros fabricados pela “Matrix” (a sociedade capitalista), obrigando a saída da “caverna” (referência ao *Mito da Caverna*, de Platão). Nesse momento, caberá ao sujeito coletivo, ou seja, à classe proletária levar até o fim sua tarefa histórica: a radicalização da democracia burguesa pela democracia proletária através da ditadura democrática do proletariado. Afinal, como diz Marx (2001, p. 38), “seu objetivo e sua ação histórica lhe são traçados, de maneira tangível e irrevogável, em sua própria situação” e emancipando-se o proletariado emancipa toda a sociedade. Por isso, “trata-se de saber *o que* o proletariado *é* e o que ele será obrigado historicamente a fazer, de acordo com este *ser*” (MARX, 2001, p. 38).

Por fim, caso a Filosofia da Educação assuma o papel de refletir acerca da autoconstrução humana, do tornar-se homem do homem, problematizando os sentidos e rumos atuais planejados para a educação (para quem, para que, por que, como, o que) pode nos auxiliar no processo de desvelamento da contribuição da educação, enquanto mediação na prática social global, para o processo da transformação social radical que construa uma nova forma de sociabilidade para além do capital.

Referências Bibliográficas

- CHAVES, Eduardo O. C. Prefácio. In: NISKIER, Arnaldo. *Filosofia da Educação – uma visão crítica*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n.3, p. 589-606, set./dez. 2006.
- IASI, Mauro Luis. A rebelião, a cidade e a consciência. In: MARICATO, Ermínia [et. al.] *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. (Tinta vermelha)
- JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a Educação do Novo Milênio. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPeL/ Pelotas, nº 28, p. 119-137, jan./jun., 2007.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família, ou, Crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores*. Trad. Sérgio José Schirato. São Paulo: Centauro, 2001.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A educação sob o domínio do capital. *Revista Arma da Crítica*, ano 3, nº 3, dezembro, 2011.
- MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (organizadores). *Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley.. (Org.) *Direita para o social e Esquerda para o Capital – intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação – do senso comum à consciência filosófica*. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)
- SCALFARI, Eugenio. *Attualità dell'Illuminismo*. Roam-Bari: Editori Laterza, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n 3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999. (Filosofia)
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação)

Notas:

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí, campus de Teresina. LEDOC: Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: iaeldeo@gmail.com

² Segundo Theodore W. Schultz, economista pertencente a Escola de Chicago, teórico que sistematiza a teoria sobre o capital humano – ainda que não tenha sido seu precursor, já que há elementos dessa perspectiva em economistas pré-clássicos como William Petty e David Hume, como também entre os clássicos – por capital humano compreende-se um conjunto de habilidades, conhecimentos, técnicas específicas, hábitos de trabalho, saúde, etc., que influem diretamente na capacidade pessoal para realização de trabalhos produtivos. De modo que a capacitação do trabalhador por meio do conhecimento é um mecanismo potencializador do crescimento econômico. “A luta de classes, os antagonismos dão lugar a um acordo entre elementos úteis à produção de mercadorias” (MOREIRA, 2011, p. 23). Para Schultz, não há diferença “entre o operário e o capital, mas uma interdependência produtiva e necessária” (MOREIRA, 2011, p. 26). Por meio da formação pautada pela teoria do capital humano “os indivíduos poderão adequar-se a qualquer circunstância e situação que esse sistema (capitalista) necessita. O trabalhador, possuindo capital humano, poderá metamorfosear-se naquilo que o sistema precisa (MOREIRA, 2011, p. 28).

- ³ JAEGER coloca a dificuldade de se definir a palavra *paideia*. Em geral, identificamos *paideia* com “cultura”. A dificuldade que aparece é o fato de estarmos habituados a usar a palavra “cultura” não no sentido ideal próprio da humanidade, herdeira da Grécia. Mas para nós a palavra “cultura” converteu-se num simples conceito antropológico descritivo, já não significa um alto conceito de valor, um ideal consciente. Os gregos são os criadores da ideia de cultura e estabelecem, pela primeira vez, um ideal de cultura como princípio formativo. A *paideia* não é para os gregos um aspecto exterior da vida, incompreensível, fluido e anárquico. Na *paideia* grega está presente a ideia de uma educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como: civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. *Paideia* tem a ver com a educação da pessoa física, estética, moral, religiosa e política, ou seja, uma educação integral. (JAEGER *apud* TEIXEIRA, 1999, nota 6, p. 25)
- ⁴ “O homem experimenta seu próprio ser como um eterno *advento*, isto é, como algo diante dele, que deve ser buscado, realizado. Sua existência se manifesta, assim, não simplesmente como um fato, mas como uma tarefa, como uma permanente interpelação a ele mesmo. Neste sentido, o homem é um ser da passagem, um ser em constante fazer-se, um vir-a-ser em processo. Portanto, o homem não é uma realidade fixa, definida uma vez por todas, mas essencialmente transcendência. É o movimento, o superar-se, o que o constitui como homem, e por isto ele é processo.” (OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p.9. Coleção Filosofia, 31)
- ⁵ A história nos diz o porquê do surgimento da educação.
- ⁶ A função que a educação exerce no tornar-se homem do homem.
- ⁷ Trata-se das necessárias mediações e nexos causais entre passado, presente e futuro, de descobertas humanas e de formas de enfrentamento das situações concretas vividas que transcendem o seu próprio tempo e permanecem como referencial que pode ser resgatado a qualquer tempo, por qualquer geração humana, conforme se faça necessário, correspondendo, assim, a necessidades, interesses e valores sócio, humano-genéricos, conquistas do gênero humano, portanto. Porém, ao mesmo tempo que o transcende também o contextualiza pelas determinações e situações que compõem o momento de sua história e historicidade, espaço-temporalmente delimitada, particularizando e dando especificidade ao presente em relação ao passado e ao futuro, bem como particulariza e torna específicos também as histórias passadas em contraposição ao presente e às tendências que daí advêm e permitem a virtualidade do futuro, do real. Quanto mais as sociabilidades humanas se desenvolvem e se transformam em totalidades sociais complexas, maior a necessidade de estabelecer os nexos e fundamentos causais que perpassam as relações sociais e de produção. É justamente esse processo de construção do devir humano e de humanização dos homens através do acesso e usufruto às criações das várias gerações humanas que possibilita que cada um descubra e desenvolva suas habilidades, capacidades, como também confronte os valores, necessidades e interesses particulares com os valores, necessidades e interesses sócio/humano-genéricos, contribuindo para que os seres humanos se elevem do seu “em si” para o seu “para si” e se reconheçam como generalidade humana, como membros do gênero humano, como individualidades surgidas a partir da riqueza e complexidade geradas pelo desenvolvimento permanente das sociabilidades humanas em sua complexificação contínua devido às novas necessidades postas e exigidas pela articulação cada vez mais mediada e complexa entre os seres humanos.
- ⁸ Nas palavras de Sartre: (...) Aquilo que chamam de sentido de realidade significa exatamente: sentido daquilo que, por princípio, está proibido. A transformação tem, pois, lugar quando *a impossibilidade é ela mesma impossível, ou, se preferirem, quando um acontecimento sintético revela a impossibilidade de mudar como impossibilidade de viver. O que tem como efeito direto que a impossibilidade de mudar se volta como objeto que se tem de superar para continuar a vida.* (IASI, 2013, p. 44 e 45. O itálico é nosso.)
- ⁹ Ver SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

Recebido em: 31/03/2018

Aprovado em: 03/08/2018