

EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Ricardo George Araujo Silva;
Eneas Arraes Neto;
Napiê Galvê Araújo Silva*

RESUMO

Em uma abordagem crítica, o presente texto sobre educação pretende trazer à baila a discussão em torno do papel da educação como reprodução ou transformação. Assim, pretende-se esclarecer a natureza da educação e suas possibilidades e limites no que concerne sua efetiva atuação no seio da sociedade. Para tanto, este estudo se apoia em autores clássicos da tradição do pensamento ocidental os quais facilitam a análise sobre essa problemática. Elege-se como metodologia, aqui, a pesquisa qualitativa de análise textual.

Palavras chaves: Educação. Transformação. Conformação. Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos a categoria Educação tendenciamos a colocá-la na mais alta consideração, no que concerne o seu papel social. Tal entendimento, Não poderia ser diferente haja vista que todo tecido social, sustenta a máxima da “Educação como veículo de cidadania e mudança social”. Embora, estejamos de acordo com esse pressuposto, não o aceitamos como validade universal ou natural. Asseveramos nosso desacordo parcial, com a máxima acima apresentada na medida em que cabe perguntar pela validade da Educação como promotora da transformação, tanto quanto, indagar pela sua estrutura enquanto braço do Estado no espectro social. Sendo assim, em nosso entendimento não é possível sustentar uma naturalização do processo Educacional como transformador em si. Sustentamos, pois que a Educação poderá ser transformadora na medida em que os intelectuais e agentes de Educação

* Atualmente Eneas Arraes Neto é Doutor em Educação pela UFC, tem Pós-Doutorado pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e atua como Professor Adjunto também na UFC, Fortaleza, CE – Brasil, e-mail: arrais@ufc.br . Ricardo George Araujo Silva é mestre em Filosofia pela UFC e Professor Assistente da UFERSA, Caraúbas, RN, Brasil, E-mail: ricardogeo11@yahoo.com.br. Napiê Galvê Araújo Silva é Professor Assistente da UFERSA e tem Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela UEC e Mestrado em Economia Rural pela UFC. RN, Brasil, e-mail: napiegalve@yahoo.com.br.

como um todo se comprometerem em ocupar o espaço da contradição¹ (Cf. Gramsci 1979) e a reconhecerem a real finalidade da Educação como reprodutora do *status quo*.

Assim, entendemos que educação cumpre em primeiro plano a reprodução social. Não se ocupando em sua função primária, de nenhuma transformação, por dois motivos:

- a) primeiro porque esta responde aos interesses do Estado;
- b) segundo, por ela esta comprometida com a permanência das estruturas vigentes.

Sendo assim, a educação desse Estado certamente não poderá, por uma questão lógica, ir de encontro a sua estrutura, afinal ninguém cria para si o próprio germe de destruição. Então, só se pode esperar dessa instituição uma educação que reproduza suas verdades e necessidades para manutenção dos valores da sociedade em vigor. Tal constatação nos conduz a três fatos observáveis da história da educação, a saber:

- a) A educação tem uma função primordial na conformação dos valores sociais;
- b) A Educação ao longo da história tratou de ofertar dois modelos de escola, uma para os dominados outra para os dominadores;
- c) Embora seja genuinamente reprodutora, por ser um ato humano, é passível de transformar-se e transformar.

Seguiremos nossa exposição considerando esses três momentos na tentativa de didaticamente expor os nexos existentes entre a função reprodutora e a possibilidade transformadora da Educação.

2 A EDUCAÇÃO COMO CONFORMAÇÃO SOCIAL

Iniciamos nossa empreitada ao enfrentar o primeiro eixo, acima descrito, em nosso esquema, ou seja, a educação como reprodução ou conformação social. A primeira grande teoria da Educação como conformação social emergiu com o sociólogo Durkheim. Para Durkheim o corpo humano funcionava como uma excelente metáfora do que deveria ser a sociedade, este aparece então como uma chave de acesso a compreensão da sociedade.

Assim, a sociedade nada mais é que um organismo social e o que a caracteriza são os órgãos e as suas funções. Deste modo, para Durkheim, as instituições sociais não passariam de órgãos como em um organismo vivo: Igreja, família, Estado, e Escola. Essas instituições

devem, portanto, satisfazer a as necessidades do organismo social; basicamente, devem assegurar a permanência da sociedade como um sistema integrado de elementos complementares. Aqui o conceito primordial é o de ordem. Asseveramos que Durkheim é um reprodutivista, já que sua teoria social está centrada no conceito de equilíbrio social, ou seja, centrada na problemática da integração social e na reprodução social do equilíbrio social e do consenso. Parece-nos bastante razoável afirmar que esse modelo de teoria não pode entender a escola e, nenhum projeto educacional, como transformador, o papel destes, ao contrário, é o da reprodução.

Durkheim entende que a educação é um fato social. Assim sendo, ela é coercitiva, ou seja, é imposto às pessoas, independente de sua vontade por serem incapazes de reagir diante da ação educativa.

Como sociólogo, (...) será, sobretudo dentro da sociologia que vos falarei de educação. Aliás, assim procedendo, não haverá perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário, de que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação. Ela é fenômeno eminente social. (DURKHEIM, 1975b, p. 5)

Na visão de Durkheim, as pessoas têm incorporadas em si dois seres, o individual que se caracteriza pelos estados mentais de cada um e pelos aspectos de sua vida pessoal. O segundo é o ser social, voltado para os comportamentos relacionados à sociedade em que vivemos. A sociedade é composta dos seres socializadores e integrados às regras do seu grupo. Assim como cabe à biologia repassar a herança genética que caracteriza os aspectos individuais de cada ser humano, cabe à educação a tarefa da transmissão das tradições e de códigos às pessoas, para adaptá-las à convivência social. Durkheim aponta duas condições para que haja educação. A primeira é que exista uma geração de pessoas adultas e, outra, de jovens. A segunda condição é que a ação educativa seja exercida pela geração mais velha sobre a jovem. Conforme Durkheim, "Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam" (DURKHEIM, 1975b, p. 40).

A geração mais velha já está socializada e cabe a ela repassar os códigos de convivência social à geração mais jovem. Assim, o autor sintetiza o seu entendimento da educação como sendo:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e

morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1975b, p. 41)

Essa concepção de educação assemelha-se a uma estrada de mão única. A educação é de cima para baixo, da geração adulta para a geração de crianças e adolescentes. Os mais novos só recebem o conhecimento, parecem vazios, nada tem a repassar. Já os mais velhos só transmitem, estão cheios, completos. O professor “sabe” e, os alunos nada têm a contribuir.

Enfim, Para Durkheim a educação deveria ao mesmo tempo, ter uma base comum e diversificada. Apesar das diferenças sociais, todas as crianças devem receber idéias e práticas, que são valores do seu povo, da sua nação. Essa seria a base comum da educação, pois contém os conhecimentos que deveriam ser compartilhados por todos.

Segundo Lucena (2010, p. 302) A educação é em essência, um fenômeno social que consiste em socializar os indivíduos. Educar uma criança é prepará-la (ou forçá-la) a participar de uma ou de várias comunidades”. A educação é um processo social, e cada sociedade tem as instituições pedagógicas que lhe convém. Todo o passado da humanidade contribui para estabelecer o conjunto de princípios que dirigem a educação do presente. Durkheim afirma ainda que para definir a educação será preciso considerar os sistemas educativos que existem, ou tenham existido, compará-los e aprender deles os caracteres comuns.

Assim, Para que haja educação, conforme anunciamos anteriormente, é necessário que haja uma geração de adultos e de jovens, crianças e adolescentes, em que uma ação seja exercida da primeira sobre a segunda. Assim, Toda e qualquer educação, seja a dos ricos ou a dos pobres, tem objetivo de fixar idéias nas cabeças dos educandos. Resulta destes fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quando do físico e moral, um ideal que de certo ponto é o mesmo para todos os homens. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação.

Com esses argumentos, entendemos ter minimamente cumprido com o objetivo primeiro do texto, qual seja; anunciar as bases da educação como reprodutora, isto é, comprometida com a reprodução social. Assim, podemos nos encaminhar pra outro objetivo do texto, o da escola dupla, uma para dominados outra para dominadores (Cf. Educação e Subjetividade, In Revista Voos, 2010).

3 A EDUCAÇÃO DOS DOMINADORES E DOS DOMINADOS E A QUESTÃO POLÍTICA

Quando pensamos no que fez a tradição para dar sentido aos homens, no plano conceitual, nos parecem pouco eficazes suas tentativas, pois o esforço prático efetivado junto à Educação produziu outro objetivo. Objetivo esse pautado na exploração do homem pelo homem. Tal concepção de Educação convivia no plano teórico-filosófico com a expectativa do esclarecimento e da emancipação e, contraditoriamente, no plano pedagógico, os mesmos defensores do esclarecimento propunham uma segregação social. Portanto, Filosofia e Educação a uns e instrução pedagógica laboral para outros, a categoria “emancipação humana” ou “homem das luzes” emerge como mais uma irresponsável universalização conceitual². Os mesmos iluministas que propunham a emancipação via educação, estabeleciam critérios de quem deve e não deve ser educado, de quem merece uma Educação clássica e quem deve apenas ser formado para o trabalho e para o convívio social moralmente correto, fornecendo, assim, material ideológico para a classe dominante emergente, isto é, a burguesia. Fazer valer a produção foi o grande objetivo da sociedade pós-iluminista, principalmente nos interiores das fábricas e dos galpões das grandes multinacionais capitalistas a surgirem depois. O trabalho passou ideologicamente a representar postura digna, moralidade social, responsabilidade pessoal e social, sentido da vida. Com tantos significados, o labor passou a representar um terreno propício para forjar um modelo específico de sujeitos, os que laboram.

Nessa esteira de raciocínio, queremos aqui exprimir alguns posicionamentos de pensadores iluministas que, por mais que tenham se esforçado para identificar Educação com o Iluminismo, acabaram por propor um modelo que na prática só representou a segregação entre os que mandam e os que obedecem entre os que possuem o poder de gerência e os que produzem. Por exemplo, John Locke, a respeito de quem pode e não pode aprender, ou de quem tem as condições para tal ou não, afirmou:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, 1997, p. 225)

Observamos, assim, que esse modelo de emancipação forjou uma só realidade, a dos senhores das fábricas, que podem ter e ofertar aos seus a cultura, em detrimento do operário, que apenas precisa laborar. A respeito das indagações em defesa da localização histórica e o momento vivido, emerge a seguinte reflexão: não é natural que isso seja pensado pelos

iluministas, pois eles representavam o ideal burguês? Não somos ingênuos quanto a isso, contudo, a questão é outra, haja vista a forma como apresentaram o mundo a ser construído, apontando justamente para a superação dos privilégios e injustiças, e determinados posicionamentos apenas agudizam essas realidades e não as superam.

Vejamos o posicionamento de Condorcet que, mesmo buscando legitimar o papel da Educação em igual importância ao que propunha a Ilustração, e mesmo atribuindo a ela, uma enorme importância e eficácia, a reduziu, em sua análise, a construção de uma moral religiosa no intuito de livrar a sociedade de questionadores. Assim se expressa:

É expandindo as luzes sobre o povo que se pode impedir que seus movimentos se convertam em perigos (Condorcet, 1847:390). (...) Frequentemente os cidadãos ofuscados por vis facínoras se levantam contra as leis; então a justiça e a humanidade lhes clamam para empregar só a arma da razão para recordar-lhes seus deveres; por que, então, não desejar que uma instrução bem dirigida lhes torne difíceis de serem seduzidos mais adiante mais dispostos a cederem à voz da verdade? (Apud ENGUITA, 1989, p. 112)

Assim, a via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-prestadas: educá-los, mas não demasiadamente; o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto para que pudessem questioná-la; o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nessa vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que os fizessem desejar algo que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, da que a religião?(Apud ENGUITA, 1989, p. 112) Assim, observamos o objetivo maior: esclarecimentos para uns, instrução para outros. Sendo assim, o esclarecimento tem localização socialmente definida pelo poder econômico estabelecido. O econômico sobrepôs à criação, o melhoramento do homem foi nessa perspectiva o melhoramento da produção, o que veio impactar positivamente a sociedade capitalista voltada para o mundo do trabalho e do consumo.

Assim, observamos que no bojo da sociedade capitalista, a Educação virou mercadoria e toda sua estrutura ideológica se orienta na reprodução desse sistema perverso de modo que toda e qualquer educação que se pautar por princípios de sociedade de mercado visará também a uma concepção de trabalho que responda aos interesses do capital. Corroboram com esse entendimento os argumentos de Destutt de Tracy sobre a relação trabalho e educação:

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, perder tempo nas escolas (...) os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento (TRACY,1917, p. 67).

Tendo abordado essas questões de Educação, passamos agora ao segundo elemento de investigação, o político, no sentido de mostrar que a expectativa da tradição e do Iluminismo não foram eficazes, no tocante a uma sociedade emancipada na justiça, nos direitos humanos e na governança. Os últimos dois séculos nos apresentaram justamente o contrário, pois o que se observou foi um sofisticado mecanismo de destruição do homem e de suas relações. Aqui focamos a questão de política e, principalmente, a do totalitarismo, como uma máquina de fabricar cadáveres, haja vista que, nessa perspectiva, campos de concentração e câmaras de gás são instrumentos negadores da política e de toda e qualquer possibilidade de criação, seja pela Educação, seja pela arte, entre outras.

A descrição seguinte mostra todo o horror vivido pelos judeus nos campos de concentração, os quais trouxeram à tona toda a capacidade de destruição sistemática do regime totalitário, tanto quanto ele apresentou seu principal método de atuação, a violência:

Nas fábricas da morte [...]. Todos eles morreram juntos, os jovens e velhos, os fracos e fortes, os doentes e os saudáveis; não como povo, não como homens e mulheres, crianças e adultos, meninos e meninas, não como bons e maus, belos e feios, mas reduzidos ao denominador comum do mais baixo nível da vida orgânica em si mesma, mergulhados no abismo mais escura e profundo da igualdade primitiva, como gado, como matéria, como coisa sem corpo nem alma, sem nem mesmo uma fisionomia sobre a qual a morte pudesse imprimir seu selo. É nessa igualdade monstruosa, sem fraternidade ou humanidade [...], que nós vemos, como que refletida, a imagem do inferno. A maldade grotesca daqueles que estabelecem tal igualdade está para além da capacidade de compreensão humana. Mas igualmente grotesca e para além do alcance da justiça humana está a inocência daqueles que morreram nesta ingenuidade. A câmara de gás foi mais do que qualquer um poderia ter merecido, e, frente a ela, o pior criminoso era tão inocente quanto um recém-nascido. (ARENDR, 1998, p.76).

Conforme nosso posicionamento, onde houver violência pode haver tudo, menos política haja vista que a esfera da política é a mesma da liberdade, entendida como possibilidade da construção de espaços públicos via linguagem e ação. A experiência observada, porém, foi outra, haja vista todo o mecanismo destruidor de uma razão instrumenta posta em ação” .

Buscamos, pois, uma aproximação junto à Grécia antiga, na qual o homem helênico é chamado a ocupar o espaço público, e isso é honra e dever: honra na medida em que torna importante cada cidadão que decide os rumos da *polis*, e dever na proporção que existe um sentimento comum de responsabilidade para com esse espaço. Mantê-lo torna-se, então, uma necessidade, justamente para se contrapor ao mundo vivido na *oikos* que estava marcado pelo uso da força e da violência. A esfera pública não admite violência. Para o grego, onde houver violência, aí não pode residir à política e não há como sobreviver à esfera pública, o que nos leva a concluir ser a violência diretamente antagônica à política e ao espaço público. Assim nos diz Hannah Arendt:

A ação e o discurso eram tidos como coesos e co-iguais, da mesma categoria e da mesma espécie; e isto originalmente significava não apenas que quase todas as ações políticas, na medida em que permanecia fora da esfera da violência, são realizadas por meio de palavras.(ARENDT, 2002, p.35).

Nessa perspectiva, temos no primeiro plano a tradição filosófica, que pensou uma política para os negócios humanos fora deles. Assim, foram às posturas idealistas que romancearam a política, apontando como esta deveria ser e esqueceram de considerá-la como é. O que acabou por promover posturas idealistas ou autoritárias. Idealistas por não considerarem a participação dos sujeitos como construtores de seu espaço de convivência, e modelo que emergiu sempre como um receituário a ser seguido. De forma genérica, poderíamos citar posicionamentos como os de Campanella e Thomas Morus. Não nos interessa aqui negar as importantes contribuições desses autores, apenas mostrar seus limites, haja vista que os sujeitos em suas posições sempre ficam em segundo lugar, já que, emergindo um receituário de como devem agir conforme as descobertas de algum iluminado, aos homens cabem apenas segui-los. A nosso ver, esse modelo esvazia o espaço público e desrespeita os sujeitos. Não criamos dessa maneira a possibilidade de elaborar subjetividades autônomas, ao contrario, forjam-se seres humanos submissos.

Uma Educação que vise à constituição de subjetividades abre as possibilidades ao debate, a disputa de idéias; mantém vivo o outro, o diferente, o plural, pois uma política que só vise o uno sempre desemboca em experiências de submissão de uns que pensam ter encontrado a verdade em detrimento dos seus diferentes.

Demonizar o plural e o diferente foi justamente o que levou Adorno, Arendt e outros, de sua época, a entender em que o projeto iluminista havia fracassado. Isto, talvez, ganhe formas mais contundentes quando, já imersos em nossos dias, presenciamos os atos terroristas, violência e miséria, na qual homens e mulheres sobrevivem em condições subumanas. A Educação não foi capaz de melhorar os homens o Esclarecimento como queria Kant não foi capaz de tirar o ser humano das condições de opressão. Cabe, contudo, a indagação: são do ofício da Educação essas mudanças? Podemos creditar a ela tais tarefas? Se não for objetivo da educação isto então está legitimado sua perspectiva reprodutora como a única possível. Destarte, se assumimos que a ela cabe também a reflexão crítica da sociedade e, nesta sua possível mudança então entendemos que apesar de genuinamente reprodutora a educação pode também ser transformadora, ao identificar que estruturas de opressão se perpetuam no seio da sociedade.

4 A EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO: OU A POSSIBILIDADE DE ESTABELEECER A SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA

Resta-nos agora, expressar nossos posicionamentos, discutir o último elemento da nossa tríade problematizadora, ou seja, a realização de uma Educação Transformadora e uma subjetividade autônoma.

A respeito das reflexões críticas em torno da confiança na razão e da esperança iluminista, não queremos exibir uma atitude pessimista negadora da subjetividade e de suas possibilidades. Tencionamos, porém, firmar essa posição, isto é, só podemos ter possibilidades. Nessa perspectiva, de construção de subjetividade, são possibilidades que devem emergir e não certezas, que encaminham procedimentos e recomendam regras e atitudes as quais, por vez, desembocam em autoritarismo e heteronomia.

Uma Educação que vise à consolidação autônoma dos sujeitos os considera em sua história de vida e em seus horizontes de sentido, não lhes impondo posicionamentos extraídos fora de suas realidades e, se, por eventualidade, estes forem pontuados, sua garantia única será de mais uma ideia a ser considerada e não termo fechado a ser seguido.

Nessa linha de estruturação, buscamos, pois, encontrar um modelo de sociedade, de Educação e de espaço público, capaz de legitimar os indivíduos que neles habitam, de modo a trazê-los para a luz das discussões, não na perspectiva da tradição de um iluminado, que encontra a verdade e promove a emancipação aos demais. Aqui, o que é iluminado é o *lócus* da discussão e debate, sejam eles a instituição escolar, a praça, ou foro político de determinações, ou seja, o núcleo duro da questão que desponta é a possibilidade dos sujeitos se fazerem sujeitos.

Assim, o recobro a ser conquistado, passa por essa valorização da ação dos indivíduos e do seu discurso, da sua fala; transita pelo retorno à constituição de um espaço público que possa ser mais interessante e fundamental do que aquilo que é da ordem do particular (*idiou*). A Modernidade legou-nos um mundo público esfacelado e sem sentido político e educacional.

Em outras palavras, aquilo que determinava as relações no interior do *óikos* (casa) invadiu o mundo público, determinando, aí também, os rumos da vida. O que se observou foi uma profunda inversão, em que a política e a formação dos sujeitos perderam seu sentido original e se tornaram servos das determinações do fator econômico, o que abriu um precedente para posições autoritárias e violentas, portanto, antipolíticas, em sentido *lato*, e destruidora do espaço público.

O espaço público foi sendo perdido, na medida em que noções pré-políticas foram ganhando espaço e força. Os modernos, com sua teoria do contrato, invocaram a soberania e toda espécie de violência para dar sustentação às suas teorias políticas. O Estado Nacional cresceu sobre alicerces semelhantes, o que comprometeu significativamente a noção de esfera pública. A compreensão da Modernidade situou as necessidades da vida no seio da vida pública, ou seja, otimizou a família e a sua principal figura de controle, o *pater familias*, entrando em contradição com a proposta da pólis.

A polis diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e, também, não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais (ARENDDT, 2002, p. 42)

Nesse contexto, destacamos que a formulação de subjetividades autônomas emerge como uma prática livre, em que homens e mulheres, minimamente emancipados de suas necessidades primárias e respeitados em suas particularidades, e como membros de uma comunidade, deliberam sobre o que é e o que não é satisfatório. Para eles, de outra forma, não temos subjetividades autônomas e sim sujeitos conduzidos por heteronomias, que, ao longo da história apareceram como guia dos sujeitos. Na Antiguidade, os mitos; no mundo medieval, a Igreja; na Modernidade, a verdade racional iluminada de alguns, cabendo, portanto, romper com essas experiências, para criar espaços de debate e autoafirmação dos sujeitos. Nesse sentido, acreditamos ter a Educação nas suas mais variadas esferas de atuação um papel importante, qual seja: o de possibilitar o debate da proposição de ideias, propiciar, enfim, que os sujeitos sejam sujeitos.

Por fim, como assinala Paulo Freire, é preciso possibilitar, pela Educação, que é essencialmente política, a superação dos aprisionamentos para promover-se em direção a “uma assunção da identidade subjetiva, por meio do perene exercício do diálogo autônomo e consciente de si e dos outros” (FREIRE, 1999, p. 44).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da Educação não queremos ser a última voz no que concerne tal abordagem, nossa pretensão aqui caminha mais na direção de uma provocação. Queremos ser apenas mais uma fala na polifonia em torno do assunto. O que não abrimos mão é de uma reflexão séria e fundamentada na história e com olhar acurado as teorias sobre Educação.

Não podemos ser inocentes e, não reconhecer, a educação como reprodutora do sistema, por mais duro que isso possa soar para os românticos de plantão, que “cegos” no seu fazer pedagógico atribui a educação aquilo que não é genuinamente dela, isto é, a transformação social. Esta só pode existir no seio da educação como possibilidade na medida em que nós, enquanto intelectuais organizados e minimamente comprometidos com a justiça e emancipação dos homens e mulheres, oportunize através de uma prática contundente e reflexiva a transformação. Com nos diz Freire (1999, p. 35) “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Isto implica se nossa prática, como educador é comprometida com a reprodução do *status quo*, ou se está é capaz de ler a realidade e, refletir sobre ela, e ao identificar injustiças, se mover em direção a uma transformação. O maior estudioso é sempre o estudioso de sua própria ação pedagógica, de modo que nessa esteira de

reflexão constante podemos tornar, ainda que pontualmente, a educação como transformadora.

Não se trata de reconhecer a educação como incapaz ou muito menos de demonizar a educação, ao contrário, a proposta é identificar, com a melhor lupa possível, a educação. Aceitamos que a melhor lupa é sempre analisar “fatos e verdades” antes de tomá-los como prontos e acabados. Afinal, toda educação é ideológica e, como ideológica, tende a tornar os fatos e as verdades opacas como um nevoeiro. Já que “a ideologia vive da ocultação da verdade dos fatos, com uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torno míopes” (FREIRE, 1999, p. 142).

Por fim, Entendemos que emerge a necessidade de sempre nos mobilizar e, nessa mobilização, a educação pode ser veículo de leitura e interferência da realidade (cf. Freire, 1999 p. 110). Isto depende de como encaramos a educação. Se esta é entendida, conforme Mészáros, como criação e, não como o reprodução do capital e da lógica da reprodução, (cf. MESZAROS, 2005) temos motivos para creditar a educação uma capacidade de interferência. A transformação depende de quanto os intelectuais e agentes de educação como um todo são capazes de refletir sobre sua prática e sobre a realidade na qual se encontram inseridos

ABSTRACT

This paper on Education aims to bring a critical approach to the fore the debate about the role of education as reproduction or transformation. We intend to clarify the nature of education and its possibilities and limitations regarding their effective participation in society. For this we rely on classical authors of the tradition of Western thought to realize such a problem. We chose qualitative research as a methodology of textual analysis.

Keywords: Education. Transformation. Conformation. Subjectivity.

¹ Chamamos de espaço da contradição, os ambientes educacionais formais ou não como Escola, universidade, sindicatos, entre outros, mas, sobretudo o micro-espaço da sala de aula em que o professor pode oportunizar reflexão crítica e organizar mecanismos de transformação social a partir de sua prática

² Quando aqui tratamos da categoria universalização como produção irresponsável de conceitos, estamos considerando a arbitrariedade por muitos realizada de tomar “fórmulas” prontas de melhoramento do humano sem considerar as reais necessidades de existência dos indivíduos, o que acaba por gerenciar uma teoria metafísica sem uma compreensão de mundo, ou ainda uma teoria que apenas considera os conceitos em sua formalidade sem buscar o seu alcance substancial na realidade dos negócios humanos como propõe Hannah Arendt em *A Condição Humana*.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. [trad. Roberto Raposo] Rio de Janeiro. Forense Universitária.2002.
- _____. **Entre o passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida.São Paulo: Perspectiva, 1988.
- _____. **Essays in Understanding: 1930-1951**. Jerome Kohn (org.). New York: Harcourt Brace & Inc., 1998.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. SP; Melhoramentos, 1952.
- _____. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975b.
- CONDORCET. **Esquise d' un tableau historique dès progrès de l'esprit humanin**. Paris, Garnier-Flamarion, 1988.
- DESTUTT, M. Conte de Tracy. **Éléments d' Ideologie**. Paris, Coutcier,Imprimeus Libraire, 1917, v.1.
- ENGUITA. Mariano. **A face oculta da Escolar**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas. 1989
- FREIRE. Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1999.
- GRAMSCI. Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KANT, I. **“Resposta à pergunta: que é Esclarecimento”** In: KANT, I. Textos seletos. Petrópolis.1998.
- LOCKE. Jonh. **Coleção os Pensadores**. Ed. Nova Cultural. São Paulo. 1997.
- LUCENA. Carlos. **O Pensamento Educacional de Émile Durkheim**. Revista HISTEDBR On-line . Campinas, nº 40, p. 295 -305, dezembro de 2010.
- MESZAROS. Isteván. **A Educação para além do capital**. Ed. Boitempo.São Paulo. 2005.
- OLIVEIRA, Renato José de. **Utopia e Razão: pensando a formação ético política do homem contemporâneo**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998
- SILVA, Ricardo. G. A __. **Educação e Subjetividade: uma reflexão crítica**. In. Revista Voos, Vol. 3, Julho de 2010. Paraná. p. 50 a 66.

_____. **Trabalho e Educação:** um diálogo entre Marx, Hannah Arendt e Habermas. II Encontro Internacional – Trabalho e Formação de Trabalhadores. Mídia eletrônica. Ícone digital Labor – UFC. ISBN – 978-85-7282-302-9. Fortaleza-Ce. 2008.

WERNER.Jaeger. **Paidéia:** a formação do homem Grego. [trad. Artur M, Parreira]4º ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.