

Ano 17, Vol. XVII, Núm 2, jul-dez, 2024, pág 294-307

DOS CLÁSSICOS AOS DIAS ATUAIS: A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE KARL MARX, JOHN DEWEY, HANNAH ARENDT E VITOR PARO

FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT DAY: EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF KARL MARX, JOHN DEWEY, HANNAH ARENDT AND VITOR PARO.

Josete Lima dos Santos¹
Ana Paula Reis Santos Dias²

RESUMO

Este ensaio é resultado de discussões acadêmicas pautadas em parte da bibliografia indicada para a disciplina “Estado, Educação e Políticas Públicas”, ministrada pela Professora Doutora Márcia Aparecida Jacomini, durante o primeiro semestre de 2023 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. O objetivo deste texto é apresentar, de forma concisa, o conceito de educação sob a perspectiva crítica de quatro autores: Karl Marx (2006), John Dewey (2007), Hannah Arendt (2016) e Vitor Paro (2008). Na introdução, destacamos a relevância da educação em uma sociedade dividida em classes sociais. Na sequência, apresentamos o pensamento de cada autor sobre a temática discutida e, por fim, discutiremos a permanência dessas concepções na sociedade atual. De modo geral, pode-se inferir conceitualmente que a educação é um processo histórico e contínuo, por isso, seu desenvolvimento está condicionado ao tipo de sociedade que se quer projetar. Assim, pensar a concepção educacional atualmente consiste em um movimento complexo de (re)conhecer a história do conhecimento cientificamente produzido sobre a educação e a sociedade.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Classes Sociais.

ABSTRACT

This essay is the result of academic discussions based on part of the bibliography indicated for the discipline “State, Education and Public Policies”, taught by Professor Doctor Márcia Aparecida Jacomini, during the first semester of 2023 of the Postgraduate Program in Education at the Federal University from Sao Paulo. The objective of this text is to concisely present the concept of education from the critical perspective of four authors: Karl Marx (2006), John Dewey (2007), Hannah Arendt (2016) and Vitor Paro (2008). In the introduction, we highlighted the relevance of education in a society divided into social classes. Next, we present each author's thoughts on the topic discussed and, finally, we will discuss the permanence of these conceptions in today's society. In general, it can be conceptually inferred that education is a historical and continuous process, therefore, its development is conditioned to the type of society we want to project. Thus, thinking about educational conception currently consists of a complex movement of (re)knowing the history of scientifically produced knowledge about education and society.

Keywords: Education. Society. Social classes.

¹ Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em nível de mestrado (josetesantos@prof.educacao.sp.gov.br)

² Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em nível de doutorado (ana.dias@ufr.br)

Introdução

A Educação se prova como um elemento importante para o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. De modo geral, desde a Antiguidade, independentemente de época e lugar, pensadores refletem sobre a relação entre indivíduo e coletividade, o que lhes permitiu desenvolverem conceitos e formularem teorias que impactam, em alguma medida, no que entendemos hoje como Educação.

Quando analisamos a realidade brasileira, percebemos que a situação é análoga: existem diversos estudos e iniciativas que contribuíram e contribuem para o atual entendimento do fenômeno educacional. Se trouxermos para a discussão os marcos legais da institucionalização de uma Educação pública no país, podemos considerar a Constituição Federal de 1988 – para termos um exemplo mais recente – como um dos mais importantes, senão o principal. Isso porque é ela, em seu artigo 6º, que classifica a Educação como um direito social.

No entanto a retórica sobre a deficiência educacional e sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino tornaram-se fio condutor do discurso neoliberal contemporâneo, o qual, muitas vezes, mascara a fragilidade das políticas educacionais existentes no Brasil e promove uma concepção de Educação pautada no falseamento da verdade. Essa abordagem favorece que diversos grupos sociais, a família e o governo entrem neste debate sem o devido preparo, o que acaba por introduzir na questão educacional temas bastante conflituosos, como se fossem de fato relevantes para se chegar a um consenso sobre qualidade da Educação pública.

De acordo com Oliveira (2013), “o consenso sempre surge a partir do conflito de classes, no qual as classes dominantes, ao desenvolverem sua ideologia, acabam se tornando a ideologia predominante e trabalham para moldar as classes dominadas à sua imagem e semelhança”. Assim, antes de pensar em qualidade, é necessário compreender a finalidade da educação em uma sociedade dividida em classes, com grandes disparidades de poder e riqueza. Ressalta-se também que a luta de classes está permeada no Estado, compreendido, segundo Poulantzas (2000, p. 161), “como condensação material de uma relação de forças”.

Nessa perspectiva este texto parte da concepção de que a Educação, na atualidade, constitui-se em elemento da superestrutura em que está organizada a sociedade capitalista – no mundo e no Brasil. Sendo assim, é entendida como elemento crucial para que o Estado, de acordo com Gramsci, desempenhe sua função, pois mesmo que esteja inserida em grande contradição, ao passo que é utilizada para manutenção das desigualdades sociais, é também fundamental para a construção de uma sociedade justa e de sujeitos conscientes dos seus direitos

e deveres. Em outras palavras, isso significa que a educação no capitalismo vive uma dualidade: ao mesmo tempo em que é usada hegemonicamente para manutenção do *status quo*, pode servir como elemento de ruptura se considerada de uma perspectiva contra-hegemônicas.

De modo geral, a presente abordagem tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o sentido conceitual da educação a partir do pensamento dos seguintes autores: Karl Marx (2006), John Dewey (2007), Hannah Arendt (2016) e Vitor Paro (2008). Para o desenvolvimento deste ensaio, utilizou-se uma abordagem qualitativa, tendo como parâmetro revisão bibliográfica, centrada especialmente em autores discutidos em sala de aula, para buscar compreender os sentidos preservados e/ou rejeitados da educação na atualidade.

1 O conceito de educação na visão dos clássicos e nos dias atuais

1.1 A Perspectiva de Karl Marx – educação emancipadora

O pensamento marxista exerce profundas influências em diversas áreas da atividade humana, inclusive na Educação. O surgimento dessa abordagem deve ser compreendido no contexto social do século XIX, período marcado pela passagem, no continente europeu, de uma sociedade baseada no trabalho no campo, com grande valorização da propriedade rural, para um sistema com foco na produção fabril, alicerçada na propriedade dos meios de produção manufatureira e depois industrial. Nessa época a educação foi utilizada como instrumento político estratégico na sociedade, pois para o trabalho industrial era necessário mão de obra qualificada; caso contrário o desenvolvimento do sistema poderia ser comprometido.

Apesar de ter proeminente, a educação não foi sistematicamente abordada em toda a filosofia marxista ao longo do século XIX, ainda assim, muitos posicionamentos e análises de Marx repercutem até hoje, uma vez que, tanto para ele quanto para Engels, a educação faz parte de um campo político importante para a sociedade. Significa dizer que reconheciam implicitamente a importância da educação para a coletividade, vista não apenas como um desenvolvimento individual, mas como um meio para a transformação da sociedade nas suas dimensões políticas, econômicas e sociais.

Sabe-se que a divisão do trabalho, essência do processo de instauração da produção capitalista, é o eixo sobre o qual se articulam as reflexões de Marx e Engels. Já em torno dos temas educação e ensino, eles estabelecem uma divisão, considerada radical entre os tipos de atividade profissional e os tipos de aprendizagem, a partir da qual tomava-se a educação como

uma divisão social e técnica que impacta o crescimento individual e constitui o cerne desse processo de produção – que explorava os trabalhadores (MARX; ENGELS, 2006). Aqui evidencia-se o caráter restrito, tecnicista e seletivo da educação, uma vez que a “ciência e o pensamento estavam sob o domínio dos donos do capital” e a sociedade industrial era retroalimentada pelo pensamento educacional da época (Idem, p. 11).

Assim, na perspectiva marxista, a educação é vista com possibilidades transformadoras e/ou revolucionárias, em que dois aspectos se contrapõem ao caráter conservador que ela tem em uma sociedade dividida em classes sociais: 1) o caráter crítico, relacionado à função de esclarecer, denunciar, elucidar determinadas questões na sociedade, uma vez que o marxismo privilegia a razão como instrumento de esclarecimento da sociedade; 2) o caráter propositivo, que diz respeito a anunciar, propor, uma nova realidade e possibilita cobrar do Estado, enquanto agente político, uma nova agenda não só organizativa da sociedade, mas também na condução da vida social.

Sob esse viés, a relação “entre a educação, o ensino e a divisão do trabalho não é uma mera proximidade” nem mesmo uma consequência, mas sim uma união entre as partes, a qual explicaria como os processos educativos se manifestam, a fim de ocasionar a autonomia social e, por resultado, a valorização da dignidade humana (MARX; ENGELS, 2006, p. 16). Logo, a perspectiva da educação marxista possui um caráter emancipatório, mediada pelo conhecimento das engrenagens da própria vida social. Considerando que “a libertação das pessoas das condições opressoras só seria possível através de uma emancipação que abrangesse todos os níveis, incluindo o da consciência”, apenas a educação, a ciência e a expansão do conhecimento, juntamente com o desenvolvimento da razão, poderiam alcançar esse objetivo tão essencial (MARX; ENGELS, 2006).

Quando pensamos a educação a partir de Karl Marx e Engels, entendemos que ela é um importante mecanismo de elevação humana, que se dá pela libertação do indivíduo das engrenagens restritivas da sociedade. Desse modo, a escola, enquanto um dos contextos de desenvolvimento dos processos educativos, deve dotar o indivíduo de mecanismos de “*emancipação social*” e “*emancipação humana*”, uma vez que a educação afeta o futuro do indivíduo e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

Percebe-se ainda que o pensamento marxista compreende a educação como um processo que transcende os muros da escola, uma vez que é entendida como um fenômeno que integra a sociedade e se concretiza através de uma “complexa articulação”, entre “as formas educativas

escolares e não escolares”, de um lado, e entre as “atividades escolares e meio histórico” , de outro (MARX; ENGELS, 2006, p. 19).

Portanto, para os filósofos Marx e Engels, seria condição *sine qua non* que a escola seja progressista e não conservadora, de modo a combater a desumanização e a alienação e assim proporcionar ao educando as condições indispensáveis para o entendimento do mundo físico e social.

1.2 A perspectiva de John Dewey – a educação em constante re(construção)

John Dewey é um dos autores cujos postulados servem de inspiração para a nova escola, suas obras têm influenciado diversos países, inclusive, foi uma das grandes inspirações de Anísio Teixeira, idealizador das mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Um dos principais representantes da teoria pragmática do conhecimento, Dewey procurou aperfeiçoar o conceito de educação a partir das próprias experiências em um contexto social no qual o capitalismo industrial, na fase imperialista, já estava presente em praticamente todos os países. A trajetória intelectual desse filósofo e pedagogo norte-americano foi marcada pelas investigações que envolviam o dualismo existente no mundo, centradas principalmente, na preocupação com a oferta de uma educação dissociada da realidade dos estudantes.

Segundo Dewey (2007) a filosofia dualista, que separa a mente e o mundo, implica uma concepção errônea da relação entre conhecimentos e interesses sociais, bem como entre individualidade e liberdade, uma vez que os “conteúdos” escolares estão “relacionados ao mundo” e o “método” educativo está “relacionado à mente”.

Desde esse ponto de vista, a educação é, segundo Dewey (2007), a contínua reconstrução da experiência, a fim de dar-lhe mais sentido e capacitar as novas gerações para enfrentar os desafios da sociedade. Para o autor a educação escolar deve buscar promover o desenvolvimento do sujeito, a partir de práticas educativas centradas na "filosofia da experiência" individual e social do sujeito (idem p. 29).

O termo “experiência” é bastante recorrente nos escritos de Dewey sobre filosofia educacional e, às vezes, devido à superficialidade da leitura, é assumido como sinônimo de educação. Todavia, percebe-se que, apesar de ser considerado um fator preponderante no apoio educacional, não é determinante, uma vez que é adotado como uma estratégia pedagógica que perpassa pela qualidade da experiência proporcionada.

Tal como sinaliza Dewey (2007, p. 25-28), é importante que “todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas”. Se a aprendizagem se dá “dentro, pela e para a experiência”, a educação escolar ocorre a partir dela e possui uma natureza social baseada no desenvolvimento pessoal do indivíduo. Sendo assim, “selecionar o tipo de experiências que consigam florescer de modo criativo nas experiências subsequentes” é fundamental para utilizá-la(s) como um meio, e não com um fim educacional.

Se o fator social estiver ausente nessa seleção, a aprendizagem passa a ser apenas a transformação de certos conteúdos que simplesmente se apresentam na consciência individual, sem que haja uma razão intrínseca para o surgimento de uma disposição mental e emocional ou de uma orientação mais social (DEWEY, 2007, p. 63). Assim, por meio de uma investigação prática, Dewey busca refletir sobre os problemas encontrados na sociedade, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de um processo educativo efetivo.

Desse modo, a reflexão se apresenta como um mecanismo de libertação do imediatismo tão difundido na educação tradicional. Todavia essa contraposição à perspectiva tradicional não se fundamenta nas formas extremas em que o homem gosta de conceber suas crenças e valores, mas na percepção de ações intermediárias ao processo (DEWEY, 2007).

Portanto, embasados nesses aspectos da visão deweyana, pode-se dizer que a educação escolar tem um caráter funcionalista e pragmática, isto é, os processos de aprendizagem devem dar sentido ao indivíduo e assim possibilitar a realização pessoal e ainda contribuir para o desenvolvimento profissional, ao tornar este sujeito capaz de adequar os meios às suas necessidades. Para além disso, ainda o ensino formal deveria permitir o alinhamento dos objetivos das pessoas a situações vivenciadas na sociedade, o que implica a formação de sujeitos capazes de estabelecerem e exigirem do Estado uma sociedade democrática, contraposta ao Estado autoritário.

1.3 A perspectiva de Hannah Arendt – a educação como conservação

Hannah Arendt não se considerava especialista em educação, logo, dedicou apenas um ensaio sobre o tema, debruçando-se especificamente sobre a “crise na educação” no contexto norte-americano da década de 50. Tais escritos, publicados em meados do século XX, ao propor uma visão de mundo comum, que rejeita toda forma de dominação, nos permitem tangenciar o sentido da educação. Assim, em que pesem as especificidades da visão da autora, pertencer a

esse mundo está diretamente relacionado à capacidade de se posicionar, refletir e questionar a história em construção.

Percebe-se que ao longo do texto “A crise na educação”, Arendt utiliza o termo educação com um sentido que, por vezes, apresenta um ponto de vista antropológico, como a iniciação à cultura, portanto, não se restringe à instituição escolar. Ao se referir à educação básica, por exemplo, afirma que a “criança” é como o “objeto da educação” e a escola como sua “primeira entrada no mundo”.

Dito isso, fica claro que a educação escolar para Hannah Arendt está em um lugar transitório, no qual a escola se configura como um espaço “entre” – que não faz parte nem da esfera privada nem da pública. Ao mesmo tempo, a educação é concebida como uma atividade humana essencial, porque surge como resposta à condição humana da existência – denominada de natalidade – do qual parte do princípio de que o ato de nascer promove um novo começo, que pode ou não se encaixar no mundo existente. A atividade educativa exerceria, então, a função de introduzir este novo ser no mundo, mantendo a tradição e preservando um determinado legado (ARENDR, 2016).

Nota-se que Arendt assume uma concepção bastante peculiar de educação, segundo a qual reconhece a importância do indivíduo em investigar e tomar posição diante dos problemas do mundo e, ao mesmo tempo, afirma que preparar uma nova geração para um mundo novo seria o mesmo que retirar dela a própria possibilidade de inovação (ARENDR, 2016).

O ato de apresentar o mundo aos recém-chegados, por si só, configura-se em uma análise do contexto atual e/ou antigo, pela qual a percepção predominante será sempre a de quem o apresenta, especialmente porque a consciência humana também é uma forma de criação. Levando-se isso em conta, não é possível associar a educação apenas a processos de conservação das tradições – daí o caráter antropológico e também escolar da concepção educativa, uma vez que se constrói a partir da mediação entre a criança, a família (vida privada) e a escola (vida pública), realizada pelo adulto.

Nesse sentido, a palavra educação assume “um efeito perverso na política, sendo usada como uma ferramenta de coerção sem o uso da força. Isso significa que, para criar uma nova ordem política por meio da educação, é preciso banir todos os velhos e abolir certas práticas educativas do mundo” (ARENDR, 2016). As vantagens revolucionárias da educação, segundo as proposições da autora, consistem essencialmente no acolhimento, na proteção e na preservação “da criança contra o mundo, do mundo contra a criança, do novo contra o antigo, do antigo contra o novo” (ARENDR, 2016, p. 144).

Desse modo, Arendt questiona com profundidade alguns conceitos pedagógicos mais difundidos, desde fins do século XIX, que originaram o movimento da escola nova e da concepção do trabalho educativo com um aprendizado “para a vida”. Ela faz críticas à educação moderna que privilegia a instrução na arte de viver, que trata as crianças como um grupo minoritário que necessita de liberdade. A pensadora defende a ideia que “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver” (ARENDR, 2016. p. 146).

As reflexões arendtianas sobre a educação não são partidárias, liberais, comunistas e tampouco conservadoras, mas apontam para a necessidade de o mundo pré-existente, que já tem uma história a ser repassada, receber novos elementos – as crianças, visando a construção de saberes centrados no conhecimento científico acumulado e estruturado pelo homem.

Portanto percebe-se que para Arendt a educação é responsável pela conclusão do processo formativo de iniciação ao mundo, o que não significa a finalização do processo de aprendizagem do indivíduo, pois é dinâmico, portanto, não pode ser entendido como pronto e acabado. Em outras palavras, significa simplesmente a responsabilidade de ser aceito na sociedade – o momento em que a pessoa deixa de ser um recém-chegado ao mundo para ser alguém no e para o mundo.

1.4 A perspectiva de Vitor Paro – a educação como exercício de poder

Conforme os escritos de Vitor Paro, a educação é apresentada como uma ferramenta de apropriação da cultura acumulada pelo homem ao longo da história. A cultura, por sua vez, refere-se a uma produção social e, como objeto de apropriação, amplia os horizontes do campo da educação, visto que “se pode estender para muito além das fronteiras em que circunscrevem o senso comum e a escola tradicional” (PARO, 2008 p. 25).

Assim, a educação do indivíduo se dá a partir do desenvolvimento de sua capacidade de dominar as próprias ações, sem bloquear a espontaneidade natural de suas fases de amadurecimento, uma vez que a educação está diretamente relacionada à historicidade do sujeito.

Nesse contexto, a educação como apropriação da cultura, nas proposições de Paro (2008), se apresenta como uma atualização histórico-cultural. Estar atualizado aqui significa que a lacuna cultural entre a condição do sujeito no momento de seu nascimento, o desenvolvimento histórico no meio social em que ocorre o seu nascimento e o crescimento está

se estreitando gradualmente, visto que “o homem se torna mais ainda humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades” (idem, p. 25).

Dessa forma, percebe-se que a concepção educacional de Paro traz à luz uma perspectiva democrática da educação, que se compromete com a prática de uma ação social transformadora e se preocupa com a formação integral do sujeito, refutando qualquer concepção tradicional que priorize uma formação passiva e a mera transmissão de informações.

No campo da teorização, mais especificamente, o termo educação democrática é amplamente evocado na atualidade, contudo percebe-se que o contexto de reflexão determina o sentido atribuído, haja vista os sentidos distintos de categorização desse termo. Algo compreensível, uma vez que a educação não se dá apenas no espaço escolar. Tal enfoque permite compreender que a educação na perspectiva democrática de Paro implica reconhecer o poder que ela tem de estabelecer, ampliar e/ou potencializar mudanças sociais e pessoais.

Nesse contexto, a educação envolve duas características distintas que se complementam: uma delas se refere ao sentido rigoroso da condição humana em sua totalidade histórica enquanto que a outra diz respeito à totalidade da própria cultura humana (Paro, 2008). Fica claro aqui que a condição do indivíduo ganha sentido na coletividade histórica da humanidade e, por isso, exige-se um olhar mais crítico para aquilo que temos em comum, o mundo. Neste processo, a articulação existente entre a condição do sujeito e a educação se faz necessária para (re)configurar a ação humana na sociedade.

Em vista disso, a função articuladora da educação pressupõe dinamicidade, movimento, mediação, diálogo e subjetividade na sociedade, o que evidencia com muita especificidade a dimensão política da educação sob a ótica do autor, segundo o qual “considerar o homem como sujeito histórico significa necessariamente considerá-lo como um ser social e, sobretudo, como um ser político. Implica, ainda, formá-lo como cidadão e fortalecê-lo em sua condição de indivíduo, para atuar democraticamente em sociedade” (PARO, 2008).

Se é fato que o homem histórico é objeto e principal referência da educação enquanto espaço de construção social, então a educação escolar também contribuirá para a efetividade das ações desse indivíduo no mundo, ao promover o reconhecimento e o desenvolvimento da cultura. Nota-se que a educação escolar é uma fração desse universo educacional multifacetado que se apresenta sempre como uma possibilidade para a sociedade.

Em suma, a educação pode ser considerada intrinsecamente política em uma dupla dimensão: de um lado, por meio da educação, entendida como atualização histórico-cultural, o homem se constrói em sua historicidade (o que inclui a dimensão política); por outro lado, a

educação, fundamentada na aceitação do outro como sujeito legítimo, se apresenta como a realização de uma convivência e cooperação que recusam a dominação e defendem a democracia (PARO, 2008).

No mesmo sentido, o autor sinaliza que:

se, à luz de uma concepção radicalmente democrática de mundo, admite-se que os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano histórico em seu sentido pleno. (PARO, 2011, p. 771)

Diante disso, pode-se dizer que a educação é um direito inerente à sobrevivência em uma sociedade democrática, pois não se pode ter um projeto de vida sem o conhecimento. Além do mais, a educação escolar também prepara para a cidadania: à medida que o indivíduo sai do espaço privado – família – e ingressa no espaço público – a sociedade – ele deve estar preparado para ser membro consciente, crítico e participativo do Estado e da sociedade.

De modo geral, como vimos a educação que forma pessoas histórico-humanas requer uma relação democrática em que prevaleça a autoridade não autoritária. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como as capitalistas) na qual a democracia, em seu caráter radical, não é um requisito básico. Isso ocorre porque o método de educação está em desacordo com os preceitos desse sistema social. Quando de fato ocorre a educação, em certa medida ocorre a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos (PARO, 2010).

Considerações Finais

Conceitualmente, pode-se inferir que a educação é um processo histórico e contínuo, por isso, seu desenvolvimento está condicionado ao tipo de sociedade que se quer projetar. Assim, pensar a concepção educacional atualmente consiste em um movimento complexo de (re)conhecer a história do conhecimento cientificamente produzido sobre a educação e a sociedade.

Reconhecer a importância da historicidade do pensamento científico é entender a transcendência do tempo histórico – que perpassa os clássicos – e ao mesmo tempo, compreender a produção do conhecimento científico contemporâneo. Tal concepção ratifica a

ideia de que educação e desenvolvimento da sociedade capitalista são elementos que estabelecem pontos de contato entre autores como Karl Marx; Engels, John Dewey, Hannah Arendt e Vitor Henrique Paro, aqui discutidos, e cujas reflexões têm como fio condutor os sentidos que a transformação social, a coletividade e a política podem ter dentro do contexto educacional.

A transformação social, através da luta de classes, presente na filosofia marxista, é o elemento difundido na educação da atualidade, pois, no imaginário dos sujeitos, ocorre uma promoção social, embora discursos e políticas educacionais recentes digam o contrário, porque trazem limitações ao desenvolvimento histórico-cultural do indivíduo. Isso significa dizer que os interesses de uma ascensão social têm sido alimentados pelo indivíduo, devido a sua condição humana, contudo isso tem sido condicionado pelos modos operantes de quem possui o controle da educação, que, diga-se de passagem, não é o Estado em sentido restrito.

Na esteira desse apontamento, notamos que, para Dewey, a questão da transformação social aparece sob a forma de valorização da prática e da democracia, componentes importantes na efetivação da educação, cujo objetivo é promover mudanças de ordem pessoal e social no indivíduo. Apesar do reconhecimento de uma sociedade democrática, no Brasil há uma tendenciosa distorção da concepção de educação desse autor, uma vez que a ação prática educativa é concebida como um fim, e não como um meio, tal como ele defendia.

Se Marx, Engels e Dewey tencionaram o pensamento do século XIX e XX, respectivamente, que reverbera até os dias atuais, Hannah Arendt o fez em meados do século XX. A partir do contexto americano, a pensadora alemã explica que a essência da educação é a natalidade, nesse processo de iniciação ao mundo, ocorre a transformação social intrínseca à educação. Isso se dá a partir do momento em que ocorre o acolhimento e a apresentação do sujeito ao mundo, por entender que essa dinâmica o capacita a valorizar, dominar e transformar as heranças simbólicas que constituem a realidade em que vive. Dessa forma, elementos de mudança social, tal qual o reconhecimento da aprendizagem como mecanismo de compreensão da herança simbólica pública, permanecem nos dias atuais, apesar da recorrente diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada, limites que foram veementemente demarcados pela autora.

Arendt primava pela valorização das tradições culturais enquanto expressão da diversidade da condição humana e é justamente esse o ponto de interseção entre o pensamento clássico desses autores e as reflexões contemporâneas de Vitor Paro, defensor da função ativa e democrática da educação escolar frente aos projetos sociais estabelecidos pelo pensamento

capitalista atual. Assim, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado torna-se um mecanismo de transformação social na visão deste, cuja percepção de educação, entendida como uma tomada de posição, um constante exercício de poder, se apresenta como uma forma de enfrentamento aos equívocos dos ditames educacionais vigentes.

Nota-se que, nesse contexto, o sentido de coletividade aparece como pano de fundo e ganha contornos diferenciados ao se apresentar como um dos elementos essenciais nas reflexões sobre a educação realizadas até aqui. Karl Marx, por exemplo, acreditava que a educação deveria promover valores coletivos e encorajar os indivíduos a lutarem por uma sociedade sem classes, na qual todos tivessem igualdade de acesso a recursos e oportunidades. Logo, para ele, a coletividade está diretamente ligada à luta de classes.

Por outro lado, em Dewey, o coletivo aparece a partir de proposições educativas pautadas nas problemáticas sociais, utilizando-as como método educacional em que a interação social e a cooperação entre os indivíduos são essenciais para a construção de uma sociedade democrática. Arendt, por sua vez, entende a educação como um meio de formar cidadãos responsáveis e de promover uma ação coletiva, pelo qual os indivíduos deveriam ser preparados para a participação no mundo, de modo que haja o desenvolvimento do senso de responsabilidade, de questionamento e de pertencimento, que são vitais para a coletividade na visão da autora.

Quanto aos aportes conceituais da visão educacional de Vitor Paro, o sentido de coletividade se dá com reflexões fundamentadas na apropriação cultural acumulada, na produção social, na historicidade do sujeito e na atualização histórico-cultural. Esses termos têm uma conexão e conotação coletiva, pois o sujeito histórico desenvolve o sentimento de pertencimento da história socialmente acumulada e considera direitos, deveres e expectativas que podem convergir, mesmo com a forma coletiva paradoxal existente na atualidade, com divisões e distinções sociais bem demarcadas.

Ademais, reportemo-nos ao sentido político no conjunto das reflexões de Marx e Engels, John Dewey e Vitor Paro sobre a educação, cujas ideias possuem coerência e coincidem, mesmo separados por tempos e espaços diferentes. Deste modo, o aspecto político emerge por meio da política de emancipação, que se concretiza através da prática educacional como necessidade e função social e da historicidade do sujeito. No entanto, apesar de tais confluências, propiciar ao indivíduo o (re)conhecimento de sua histórica e plural condição humana para, então, promover um mundo de possibilidades, tem sido cada vez mais difícil, pois

tem havido uma gradual e constante assunção da visão pragmática e utilitarista da educação na atualidade.

Em Arendt (2016), o caráter político da educação emerge pelas especificidades que ocorrem a cada nascimento quando se estabelece uma relação com os antepassados por meio da educação e quando se estabelece a união dos mais diversos grupos — fusão que, segundo a percepção da filósofa alemã, nunca foi completamente bem sucedida, mas para além do que se espera, não deixa de se concretizar, pois coloca o indivíduo dependente de elementos e sujeitos que já existem no mundo através da coerção sem uso da força, gerando assim conotações negativas de natureza política na educação.

O prognóstico que Arendt criticava na década de 50, no contexto norte-americano – os impactos sociais da combinação entre educação e política – infelizmente se confirmam hoje, se considerado que essa união tem transformado a educação em uma simples ferramenta de administração do presente com vistas à fabricação de um futuro preconcebido pelas classes dominantes.

Com efeito, as especificidades das reflexões dos autores aqui discutidos, em geral, permitem concluir que tais ideias trouxeram grandes contribuições ao pensamento educacional atual, sobretudo no que concerne à sustentabilidade de uma sociedade democrática. O maior desafio, porém, é reconhecer a importância desses conhecimentos para a busca da formação humana em sua integralidade, uma vez que, ainda hoje, essas concepções e métodos são mencionados em discursos, mas na prática, ainda existem muitos obstáculos para a consolidação do real sentido de educação segundo cada um desses estudiosos.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista – O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado.** 1 Student's autonomy in the elementary school. Curitiba: UFPR, 2011. <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/autual.pdf>

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Acesso: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/aeducadministracao.pdf>.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

AUTORIA

Josete Lima dos Santos

Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em nível de mestrado

E-mail: josetesantos@prof.educacao.sp.gov.br

Ana Paula Reis Santos Dias

Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em nível de doutorado

E-mail: ana.dias@ufrr.br