Verinotio – revista on-line de filosofia e ciências humanas
Espaço de interlocução em ciências humanas
n. 14, Ano VIII, jan./2012 – Publicação semestral – ISSN 1981-061X

O "escolacentrismo" e o problema da ideologia no marxismo e na educação

*Ester Vaisman**

Resumo:
O artigo procura caracterizar as principais correntes no campo da sociologia da educação a partir da década de 70 do século passado, enfatizando a contraposição entre a abordagem reprodutivista , de um lado e crítica, de outro, principalmente, a respeito do papel da escola. Busca também avaliar em que medida a recepção do pensamento de Marx, no que diz respeito particularmente ao problema da ideologia, influenciou tais debates.

Palavras-chave:
Escolacentrismo; reprodutivismo; ideologia.

The "escolacentrismo" and the problem of ideology in Marxism and education

Abstract:
This paper aims to characterize the main currents in sociology of education from the 70s of last century, emphasizing the contrast between the approach reproductivist and the critical one, especially about the role of school It also seeks to assess to what extent the reception of Marx, particularly with regard to the problem of ideology, influenced such debates.

Key words:
Escolacentrismo; reproductivism; ideology.

* Professora Doutora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Introdução

Antes de tudo, é necessário ressaltar que se assistiu a uma intensificação importante das investigações e debates em relação à temática da educação, sobretudo a partir dos anos 1970, aproximadamente.

Dandurang e Olivier (1991) analisam o desenvolvimento da sociologia da educação nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, a partir de 1945, e constatam, subjacentemente ao crescimento dessa disciplina, a tensão entre dois enfoques: o polo "economicista" e o "culturalista".

O período 1945-65 é caracterizado pelos autores como o primeiro momento de institucionalização da sociologia da educação e as palavras-chave dessa conjuntura são *desenvolvimento* e *justiça social*. Trata-se da época do pós-guerra, da emergência do Estado-providência, do discurso da necessidade de democratização do ensino, de reformas escolares, de ampliação do acesso à escola, de mão de obra qualificada e desenvolvimento da ciência e tecnologia. Neste período, predomina uma visão funcional e reformista da escola e os temas principais da sociologia da educação são *modernidade, racionalidade e mobilidade social.*

Entre 1950-60, a educação se torna um campo propriamente especializado e a teoria funcionalista passa a ocupar lugar privilegiado dentre os enfoques adotados pelos pesquisadores da área. A educação passa a ser concebida como instrumento para a socialização, integração e seleção sociais. E, nesse contexto, ela deveria favorecer a racionalidade, o *achievement*, a mobilidade social e o progresso econômico. Esta tendência tem como variante importante privilegiar as exigências de uma sociedade tecnocrática: a educação como resposta às necessidades de formação científica e técnica e à mobilidade da mão de obra.

Próxima ao funcionalismo, segundo os mesmos autores, esboça-se outra visão: a do "capital humano", em que à educação é atribuído desempenho importante: função econômica. Não mais deveria ser pensada, em termos de contabilidade nacional, apenas como "despesa" e sim como "investimento" em "capital humano".

Entre 1965-75, emerge a chamada "crise das sociedades/crise da escola", e esta última passa a ser denunciada como mecanismo central da sociedade desigual.

Em suma, a partir das considerações históricas sobre a trajetória recente da sociologia da educação, esboçada por Dandurang e Olivier (1991), pode-se depreender que uma das características principais dos estudos sobre educação, na década de 70, foi a constatação do fracasso da escola como instrumento de mudança e transformação social. O ponto de partida dessas pesquisas foi, por isso mesmo, a crítica dos pressupostos teóricos dos estudos anteriores, na medida em que estes últimos se preocupavam em visualizar um modo de repartição mais igualitária desse bem escasso que é a educação, sem se perguntar se tal objetivo era realmente possível em uma sociedade radicalmente desigual como a capitalista. Não seria incongruente exigir que o sistema educativo fosse um instrumento nivelador e igualitário, quando de fato se trata de um dos principais mecanismos de seleção, destinado precisamente a reforçar as diferenças de classe existentes na sociedade capitalista? É esta a indagação básica que passa a nortear parte dos estudos daquela década.

Além disso, passa-se a avaliar que a própria cultura que o sistema educativo transmite não é "neutra", ou seja, em uma sociedade dividida em classes, é fundamentalmente a cultura burguesa, a cultura das classes dominantes, que é "inculcada" por meio do sistema educativo, que, por seu turno, teria como contribuição fundamental a reprodução e a perpetuação da ordem social vigente. Assim, grande parte da produção teórica daquele período se volta à crítica do papel da escola enquanto controle simbólico-ideológico e de reprodução social.

Tendo em vista, enfim, o tema de nossa apresentação, é necessário sublinhar que , a partir desse momento, surge um interesse crescente pelos aspectos ideológicos da educação.

Reprodutivismo e inculcação

L. Althusser (1983a) procura demonstrar o caráter reprodutor do sistema educativo, por intermédio do reconhecimento da importância do aparelho ideológico de Estado escolar. Vale dizer, a escola desempenha importante função na reprodução das relações de produção capitalista, proporcionando aos membros das diferentes classes sociais a ideologia apropriada, capaz de obter a interiorização das relações de dominação capitalista por parte da maioria dos indivíduos. A atenção de Althusser recai, portanto, sobre o caráter material das ideologias, isto é, o fato de que as ideologias, longe de serem simplesmente ideias, encarnam em práticas, rituais, modos de comportamento etc. no interior dos aparelhos ideológicos de Estado. Em síntese, para Althusser, uma das operações fundamentais que se realizam na escola é a "inculcação da ideologia dominante".

A reflexão althusseriana sobre a ideologia cumpre uma função decisiva nos estudos relativos à área de educação, abrindo um campo de estudos até então praticamente inexistente.

> A partir de 1971, Cristian Baudelot e Roger Establet analisaram o modo de seleção usado na instituição escolar, com a publicação de *L'école capitaliste en France*. Roger Establet, um dos autores de *Ler O Capital*, não tardou em voltar-se para a sociologia, apreendendo estatística no plano profissional. Seguindo o duplo impulso dado por

> Althusser e por Bourdieu (com *Les Héritiers*), Roger Establet testa, pois, em colaboração com Christian Baudelot, a hipótese dos aparelhos ideológicos de Estado a fim de medir-lhe a validade estatística no universo escolar. Os autores diferenciam muito claramente dois ciclos, um curto e um longo, que permitem a reprodução da divisão do trabalho no interior do modo de produção capitalista. (Dosse, 1994 p.196)

Assim, um dos principais estudos realizados na área de educação na França, à época, em grande parte sob influxo de Althusser, caracteriza-se pela aplicação do modelo dos "aparelhos ideológicos de Estado" à realidade estatística, com o intuito de testar sua validade no sistema escolar francês.

Além disso, é idealizado um projeto de caráter mais vasto e ambicioso que visa a reconstituir uma história das ideias pedagógicas.

> É nesse contexto que a mãe de Étienne Balibar, Renée Balibar, e Dominique Laporte publicam em 1973 *Le français national* (Hachette) e Renée Balibar sozinha, *Le français fictifis* (Hachette); esses livros expõem a tese segundo a qual a escola burguesa aperfeiçoou um sistema de língua ensinada inteiramente específico que reveste a sua própria historicidade desde a Revolução Francesa. (Ibid, p.196)

Desse modo, a definição da escola enquanto "aparelho ideológico de Estado" abre todo um campo especializado de investigação, embora, às vezes, marcado por aplicações mecânicas da matriz original.

Mariano F. Enguita, não obstante uma série de objeções que formula a respeito da análise althusseriana sobre os "aparelhos ideológicos de Estado", como veremos mais à frente, reconhece o papel desempenhado por Althusser, pois foi

> quem pela primeira vez abriu uma brecha desde a qual seria possível buscar a função da reprodução das relações sociais de produção nas relações sociais da educação ou, para empregar sua própria terminologia, nas práticas escolares (Enguita, 1993, p.248).

A influência decisiva que o referido ensaio exerceu em uma série de pesquisas sobre o "aparelho escolar" pode ser observada nos seguintes exemplos:

> Baudelot e Establet, n'*A escola capitalista na França*, fizeram um excelente trabalho do papel da escola na reprodução estrutural da divisão do trabalho e das classes sociais e (...) apontaram (...) elementos indispensáveis para a análise das relações sociais da educação (ao menos a organização da instituição escolar e a relação dos alunos com o saber escolar). Rachel Sharp, em *Knowledge, ideology and the politics of schooling,* também desenvolveu um enfoque que conduz inequivocamente à ênfase nas relações sociais da educação. Sharp parte da distinção entre o que denomina "ideologias teóricas" (os sistemas teóricos abstratos) e o que Althusser chama "ideologias práticas". (...) A ideologia prática que se realiza na escola deve ser sublinhada e priorizada pela análise frente às ideologias teóricas que se transmitem nela. (...) A escola submete as crianças a processos que legitimam e reforçam o papel do professor como autoridade central, com capacidade de estruturar a jornada do aluno, definir o que é conhecimento, regular os padrões de interação e distribuir recompensas (...); conhecimento e vida são arbitrariamente separados, e esta só entra na escola nas suas formas fenomênicas; consolida a divisão entre trabalho manual e intelectual, concepção e execução. (Enguita, 1993 p.252-3)

Ainda segundo o mesmo autor, também sob o impacto da obra de Althusser,

> o trabalho mais importante feito sobre este assunto é o de Samuel Bowles e Herbert Gintis, particularmente em *Schooling in capitalist America.* Bowles e Gintis analisaram as insuficiências e contradições das reformas educacionais liberais, mostrando que, em última instância, da gama de objetivos dos reformadores os que se sobressaíram foram invariavelmente os que tinham que ver prioritariamente com o ajuste da força de trabalho às relações de produção; mostraram que as sucessivas grandes reformas educacionais responderam sempre a transformações no modo de produção e na estrutura de classes do capitalismo; e submeteram a uma consistente crítica sobre as ilusões sobre as virtudes igualitárias da educação. Mas, principalmente, argumentaram sobre a correspondência entre as relações sociais na educação e as relações sociais da produção e documentaram abundantemente o papel da escola no amoldamento da força de trabalho a traços de personalidade e padrões de conduta adequados à organização hierárquica da produção (Ibid. p.252).

Diante da presença decisiva da reflexão althusseriana, que transparece, segundo Enguita e Dosse, nos mais importantes trabalhos sobre as relações entre "aparelho escolar" e processo de reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista, torna-se impossível evitar a realização de uma abordagem crítica da obra althusseriana, no que diz respeito especificamente à problemática da ideologia.

Baudelot e Establet (1976), em seu conhecido livro sobre a escola francesa, fizeram uma análise das diferenças na forma de organização da aprendizagem da elite, de um lado, e da população em geral, de outro, ou seja, entre o ensino dos futuros burgueses e aquele dos futuros trabalhadores.

As afirmações de Bourdieu e Passeron (1992) partem, em grande medida, da tematização althusseriana. Vale dizer, questionam a aparente neutralidade do funcionamento do sistema educativo. O objetivo de ambos é analisar os mecanismos pelos quais a instituição educativa "reproduz" a cultura dominante, o que acaba por contribuir para o reforço e manutenção das estruturas sociais vigentes. É neste contexto que formulam a teoria da "violência simbólica".

Bowles e Gintis, em seu conhecido livro *Schooling in capitalist America* (1976), elaboram a chamada "teoria da correspondência" entre o sistema educativo e o sistema econômico capitalista. Segundo os autores, os principais aspectos da organização educativa seriam cópias das relações de dominação e subordinação existentes na esfera econômica. Assim, do mesmo modo que na empresa capitalista, também na escola as relações sociais são regidas por uma hierarquia de autoridade e controle. Como resultado, a experiência vivida pelos estudantes na escola contribui para o desenvolvimento de traços de personalidade e formas de comportamento apropriados para a posição que, no futuro, ocuparão na hierarquia da divisão capitalista do trabalho. Com isso, a integração dos estudantes no interior da ordem capitalista vigente seria bem facilitada.

Em suma, Bowles e Gintis enfatizam a importância da escola na formação dos diferentes tipos de personalidade que correspondam às necessidades das relações de trabalho no interior do sistema capitalista. Por via de consequência, a escola não só atribui aos indivíduos uma série relativamente fixa de posições sociais – atribuição que é determinada por forças econômicas e políticas –, mas o próprio processo educativo, o currículo formal e oculto, socializa as pessoas, fazendo-as, desse modo, aceitar como legítimos os papéis limitados que cumprem na sociedade. Enfim, se o sistema educativo não é o produtor das desigualdades sociais, tem, no entanto, a franca capacidade de perpetuá-las.

De forma geral, os teóricos da reprodução postulam que a estabilidade ideológica e social depende da internalização, por via da escola, de princípios e normas que regem a ordem social existente.

Segundo Dandurand e Olivier (1991), entre 1975 e 1986 ocorre uma mudança no que diz respeito ao "objeto" propriamente dito da sociologia da educação, na medida em que esta se volta à análise interna da escola, refocalizando sua atenção sobre o "agente-sujeito". Simultaneamente, cresce o interesse pelas identidades culturais, por temas como etnometodologia, interacionismo simbólico, etnografia e revalorização da microssociologia. Por conseguinte, surgem críticas internas e externas à validade da chamada "sociologia crítica" dos anos 1970, como a de Bowles e Gintis, Althusser, Baudelot e Establet, Poulantzas e Bourdieu.

Assim, para os "novos" sociólogos ingleses da educação, a principal limitação dos estudos anteriores radica no fato de tomarem a educação como algo "dado", isto é, conceberem os elementos do processo educativo – quem ensina, o que é ensinado e a quem se ensina – como meros fatos objetivos. Frente a esta visão, os referidos sociólogos avaliam que, pelo contrário, deve-se "problematizar" o próprio processo educativo e os comportamentos que ocorrem em seu interior. Tal esforço de problematização se dirige ao estudo, de um lado, do "currículo escolar" (de como se forma e se transmite o conhecimento no contexto social da escola) e, de outro, dos "processos de interação" entre professores e alunos, tal como têm lugar no âmbito da escola. Por último – e é justamente este ponto que nos interessa –, o objetivo é levar a efeito uma tarefa crítica de desmistificação de todo o processo educativo, tanto em relação a seu conteúdo como em relação às suas práticas (métodos pedagógicos, sistemas de autoridade e disciplina, mecanismos de avaliação etc.), tornando evidente o *caráter ideológico* de tais conteúdos e práticas escolares na sociedade capitalista.

A "nova" sociologia da educação dedicou-se, fundamentalmente, aos estudos sobre o conteúdo dos saberes incorporados nos programas e trajetórias escolares (a teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber), as relações sociais que se estabelecem cotidianamente entre os atores (o estudo dos processos de interação pedagógica) e a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores como profissionais da transmissão do saber.

Em suma, para os "novos" sociólogos da educação, professores e alunos, concebidos como "sujeitos" do processo educativo, estariam em condições de descobrir o *caráter ideológico do conhecimento* a eles imposto, e, por meio dessas descobertas, poderiam construir um novo tipo de conhecimento mais adequado a seus interesses, capaz de ter um efeito liberador no desenvolvimento de suas personalidades, ao mesmo tempo em que a realidade social seria transformada.

A teoria do currículo desenvolvida no quadro da "nova" sociologia da educação oscila entre duas abordagens: de um lado, a "socioestrutural", da qual Bernstein é a expressão mais destacada; e, de outro, a "sociofenomenológica", que tem Young e Esland como representantes.

B. Bernstein (1975) sugere que as relações entre currículo, pedagogia e avaliação trazem importantes mensagens ideológicas e são um aspecto crítico do processo de reprodução cultural e das relações de classes. Nesse sentido, analisa a distribuição do saber como reflexo da distribuição do poder, referindo-se às determinações da estrutura social, de modo a estudar os princípios de produção e regulação dos chamados "códigos dos saberes escolares". Além disso, Bernstein se interroga a respeito da forma pela qual podem variar os poderes respectivos de docentes e discentes, segundo o tipo de código que subjaz à organização do currículo. No entanto, a dimensão

objetivista e estruturalista acaba predominando, quando o autor em questão apresenta a relatividade da opção teoricamente mais benéfica à autonomia do professor, o código integrado. Bernstein entende que a articulação entre ação e estrutura ocorre por meio da mediação dos códigos sociolinguísticos e dos hábitos de linguagem.

Afinal, Bernstein não questiona os conteúdos do ensino propriamente ditos, mas coloca em discussão o estatuto intelectual dos saberes ensinados, pois o que lhe interessa são as características morfológicas do currículo, ou seja, as estruturas, não os conteúdos. Desse modo, sua aproximação com a outra vertente da "nova" sociologia da educação se dá pelo interesse em elucidar como os modos de disposição dos conteúdos, no interior dos programas e cursos, são socialmente construídos e portam caráter ideológico.

No seio da abordagem "sociofenomenológica", Young (1971) considera a importância das estruturas ao reconhecer que a seleção e hierarquização dos saberes ocorrem conforme as características estruturais da sociedade. Dimensões das estruturas aparecem em sua análise, ao mostrar-se interessado em entender as instituições de ensino como locais de gestão e organização de material cognitivo e simbólico, e não somente de material humano, mas insiste na ligação da seleção e organização dos conteúdos com a ideologia e os interesses dominantes.

M. Apple (1986) parte também de uma visão crítica das teorias de correspondência e reprodução, pois avalia que tomar a escola apenas em sua dimensão reprodutiva, na qual ela exerce uma função passiva em relação a uma ordem externa desigual, deixa poucas possibilidades para uma ação educativa realmente séria. Em seu livro *Ideologia e currículo*, em que partilha em grande medida das mesmas bases teóricas dos "novos" sociólogos da educação, o autor se preocupa com as forças da reprodução ideológica; mas, além disso, volta-se a uma "série de tendências contraditórias, resistências e conflitos dessas forças ideológicas" (Apple, 1986 p.7). Ademais, tal reconhecimento

> indica a grande importância que tem a análise do modo com que operam os poderosos interesses conservadores a fim de que possamos entender melhor tanto as condições em que opera a educação, como as possibilidades de alterar essas condições (Apple, 1986 p.7).

No capítulo "Para além da reprodução ideológica", embora seja difícil ou mesmo impossível qualificá-lo de "marxista", M. Apple (1986, p. 201) afirma que

> desde Marx, temos feito um longo caminho para entender as conexões existentes entre as ideias que em uma sociedade são consideradas como "conhecimento real" e a desigualdade do poder econômico e cultural nas sociedades industriais desenvolvidas. *A ideologia alemã*, onde elaborou a sua afirmação de que "a classe dominante dá a suas ideias a forma de universalidade e as apresenta como racionais e universalmente válidas", continua servindo-nos como importante ponto de partida para qualquer intento de explicar as relações entre conhecimento, ideologia e poder.

Apple reconhece, portanto, a análise marxiana sobre ideologia e classes sociais pelo menos como um importante ponto de partida para as investigações concretas sobre as relações entre currículo e ideologia, ainda que "muitas pessoas, desgraçadamente, tenham interpretado isto como uma teoria da conspiração". Mas adverte que Marx

> queria dizer sem dúvida algo mais complexo: sua argumentação, que proporcionou o marco de referência constitutivo para a investigação que fazemos neste volume sobre a ideologia e o currículo, era de que das relações produtivas entre os indivíduos e os grupos sociais eram gerados os princípios, ideias e categorias que conformam e apoiam estas relações produtivas desiguais (Ibid., p.201).

Por sua vez, Lerena (1977, 1983) considera o fato de que a escola tem desempenhado o papel de uma "tela ideológica", ou seja, a partir de uma "visão meritocrática" da sociedade, a escola se põe como um elemento neutro, o juiz supremo na hora de repartir os papéis sociais, isto é, a instituição que reconhece os méritos, as atividades e dotes inatos dos indivíduos, atribuindo-lhes, supostamente de acordo com suas capacidades, o papel social e, por consequência, o *status* correspondente. Desse modo, segundo o autor, o sistema educativo seria um dos elementos fundamentais de justificação ideológica da divisão social do trabalho, ao lhe conferir a aparência de uma divisão meramente técnica, legitimada pela desigualdade das capacidades "naturais" dos indivíduos. Enfim, a operação ideológica básica que caracteriza as ações do sistema educativo consiste, pois, em permitir pensar a sociedade capitalista em termos "meritocráticos" e justificar a desigualdade social em termos de desigualdades "naturais".

Em síntese, de acordo com os estudos críticos sobre o sistema educativo desenvolvidos a partir da década de 70 do século passado, a função ideológica desse sistema é dupla. Primeiro, enquanto instrumento de reprodução da ideologia dominante, inculca determinados valores, legitima certos conhecimentos e linguagens, formas de comportamento e hábitos de conduta que fazem parte da cultura dominante. Em segundo lugar, legitima um sistema social pretensamente meritocrático; mas, em verdade, totalmente constituído por desigualdades sociais.

Enguita pertence a um grupo de estudiosos que, não obstante diferenças teóricas, desenvolve uma análise crítica das assim denominadas teorias da reprodução. Evidentemente, não se trata aqui de reconstituir o debate entre "conflitivistas" e "reprodutivistas", porém apenas deixar assinalados alguns pontos diretamente relacionados

à temática central do presente trabalho.

No artigo "Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoria materialista de la ideologia", Enguita (1986, p. 66) denuncia a existência de uma "versão instrumentalista da teoria marxista da ideologia" entre os teóricos da reprodução, especialmente em Bourdieu e Passeron, que, além do mais, reduzem "as relações sociais a relações de comunicação" (Ibid., p.65). Depois de citar vários trechos de *A ideologia alemã,* o referido autor conclui que "as relações sociais têm uma eficácia ideológica própria", advertindo também que "somente esta (...) interpretação pode reclamar o título de teoria ou crítica marxista da ideologia" (Ibid, p.66). Ademais, Enguita afirma que a interpretação que chama de "instrumentalista" teria sido "a favorita da II e da III Internacionais e continua sendo hoje a do marxismo oficial". Avalia, ainda, que "sua melhor expressão pode ser encontrada na obsessão de Lênin 'pelos agentes burgueses no seio do proletariado' e pela 'introdução da consciência a partir do exterior'", referindo-se a Lukács de *História e consciência de classe* (Ibid., p.67).

A questão fundamental para o autor é que,

> no fundo, a versão instrumentalista da teoria marxista da ideologia subverte os postulados do próprio Marx. Para Marx, é a existência, portanto, as relações sociais, que determina a consciência. Para o enfoque instrumentalista, os homens aceitam sua existência porque lhes foi imbuída uma consciência que os leva a isto.

Enguita (1986, p.77) procura esclarecer, em seguida, que certamente

> a(s) classe(s) dominante(s) possui(em) e domina(m), além dos meios de produção material, os meios de produção espiritual: os meios de comunicação, a escola, as igrejas, a cultura e a própria linguagem.

Mas, ao mesmo tempo, pondera que "isto não basta para explicar o caráter dominante de sua ideologia, sua aceitação pelo conjunto da população". Segundo a opinião do autor, "para que esta dominação seja estável, é preciso que a produção material – as relações sociais – impulsionem a consciência no mesmo sentido que os 'produtos espirituais'". Vale dizer,

> os possuidores dos meios de produção espiritual semeiam sua semente sobre um terreno já trilhado pelas relações sociais materiais. Traduzindo para o campo da escola, o que aqui se sugere é que o conteúdo do ensino não é o todo, nem sequer o mais importante [, pois] nem tudo é reprodução, porque há também conflito e contradição (Ibid., p.77).

Ou seja, o processo educativo, da mesma forma que o saber, "é contraditório, já que nascido no contexto de uma totalidade contraditória, histórica e provisória" (Cury, 1985 p.46).

Assim sendo, o sistema educativo pode ser considerado um elemento básico da reprodução social, mas isto não significa que no seu interior não se verifiquem contradições – exatamente porque reproduz também os aspectos contraditórios da existência social – nem que não se articulem determinados conflitos e resistências.

No livro *Trabalho, escola e ideologia* (1993), Enguita insiste de modo convincente em "que a ideologia é principalmente e antes de tudo a expressão das relações sociais, particularmente das relações de produção" (Enguita, 1993 p.231). Além disso, contrapõe-se a todas aquelas postulações que tendem a afirmar

> a ideia mais ou menos maquiavélica e extremista de que a ideologia é algo imposto desde fora pelos que possuem os "meios de produção" espiritual ou qualquer outra interpretação deste estilo (Enguita, 1993 p.231).

Segundo o autor, essa forma de conceber o fenômeno ideológico é muito comum nas teorias educacionais que se debruçaram sobre o tema, porque

> considera-se a organização social da escola como algo eterno e natural, produto do simples fato de que alguém que sabe ensina aos que não sabem (..). Os efeitos ideológicos são então vistos como efeitos por excelência do discurso (Ibid., p.231).

Mas, inspirando-se na formulação marxiana, contida em *A ideologia alemã,* o autor em tela (p. 232) afirma que:

> Se o ser consciente é a expressão consciente do ser real, a ideologia também na escola deve ser examinada como expressão consciente – ideológica – das relações sociais reais, neste caso das relações sociais da educação. [Portanto,] não são os conhecimentos finais – o discurso ideológico – mas seu processo de aquisição/imposição, as relações sociais e materiais nas quais são adquiridos, o que constitui a fonte fundamental de ideologia na escola.

Embora não seja objetivo da presente comunicação analisar as raízes teóricas do confronto entre a concepção "crítico-reprodutivista" e a "pedagogia histórico-crítica", para utilizar a expressão cunhada por D. Saviani (1991), nem mesmo a pretensa fidelidade dos autores citados à letra marxiana, fica evidente, no entanto, que a questão que subjaz a tal confronto radica nas diferentes maneiras como foi tomada a problemática da *ideologia* em Marx – o que por si só justifica a tentativa de resgate daquilo que o pensador alemão realmente formulou a esse respeito, inclusive como modo de contribuir para o devido dimensionamento das repercussões que este debate apresenta na atividade

pedagógica em seu conjunto.

Por meio, assim, desse rápido rastreamento bibliográfico das tendências e dos autores que se debruçaram sobre a relação ideologia-educação, constata-se a relevância e a necessidade de um estudo teórico-conceitual da ideologia em Marx para a área de educação, de modo a dirimir, pelo menos em parte, os dilemas teóricos que marcaram de modo indelével os confrontos ocorridos nessa área de investigação.

É evidente, trata-se aqui de um estudo que se apresenta sob a forma de uma *interface* entre educação e filosofia, a qual, entre outros aspectos, possui a vantagem de carrear para o interior da área de educação o exercício de uma reflexão que, pelos padrões tradicionais, seria considerada externa, tendo em vista as barreiras fetichisticamente erguidas entre as duas disciplinas.

Em outras palavras, a investigação deve se mover para além dos limites tradicionais entre filosofia e educação, rompendo, assim, com os ditames que a "divisão de trabalho científico" reservou a cada uma das áreas em questão e que gera, entre outras consequências negativas, a fragmentação do conhecimento em compartimentos estanques.

Mas a empreitada não é de modo nenhum inédita, caso se leve em consideração pelo menos dois trabalhos que se revestem das mesmas características e que aqui foram tomados como exemplos a serem seguidos, independentemente das possíveis divergências a serem constatadas.

Trata-se dos livros *Trabalho, escola e ideologia:* Marx e a crítica da educação, de M. F. Enguita, e *A individualidade para-si:* contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo, de N. Duarte, ambos publicados em 1993.

O primeiro se volta ao exame das linhas fundamentais de desenvolvimento do pensamento de Marx que são pertinentes para "qualquer um que considere a educação não como um dado, mas como um problema" (Enguita, 1993 p.13).

O segundo tem como um de seus objetivos principais

> provocar, no interior de determinado segmento do pensamento pedagógico brasileiro, o das pedagogias críticas, um debate sobre o processo de formação do indivíduo enquanto um ser histórico (Duarte, 1993 p.8).

Duarte (1993, p. 11) justifica sua proposta de trabalho a partir da necessidade de construir

> um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa

Os denominadores comuns entre os dois trabalhos são vários, mas os que mais nos interessam são os seguintes:

1) Ambos tomam como ponto de referência teórico a obra de Marx.

É o aspecto que Lerena, no "Prólogo" do livro *Trabalho, escola e ideologia,* destaca, ao afirmar que

> Marx (...) não merece o tratamento usual que se lhe tem concedido. Durante muito tempo, dissolveu-se sua obra em um mar de disputas escolásticas. Hoje em dia é tipicamente objeto tanto de uma catatônica indiferença quanto de honras oficiais e verbais, as quais encobrem um real e olímpico desprezo, disfarçado de demonstrações de generosidade e liberalidade. Este livro constitui uma mostra de como se pode incorporar produtivamente certas chaves do pensamento marxiano (...) à reflexão no campo do ensino e da educação. (Lerena, 1993 p.9)

2) Tanto Enguita quanto Duarte procuram superar a visão que concebe a escola como o centro do processo educativo, ou seja, procuram dimensionar o fenômeno educativo para além dos processos de ensino-aprendizagem que se restringem à relação professor-aluno. Dito de outra maneira, o que está em jogo, na obra desses dois autores, é a afirmação da impossibilidade de se reduzir a educação ao ensino e a necessidade de uma concepção global dos processos de formação humana, que incluem o aparelho escolar, mas que não se reduzem a ele.

Trata-se de uma proposta de trabalho que é, ao mesmo tempo, urgente e imprescindível, pois ela vislumbra a rejeição – hoje em dia absolutamente necessária – tanto do "escolacentrismo" quanto de sua outra face, isto é, a

> concepção etnocêntrica, parcial e ideológica da educação, que a reduz à relação pedagógica entre professor e aluno, como, no máximo, um prolongamento na atitude formativa consciente dos pais para com os filhos, no seio da família (Enguita, 1993 p.12).

Assim, esses dois aspectos que ressaltamos nas obras de Enguita e de Duarte constituem os pontos de referência básicos para a pesquisa que procuramos desenvolver. Ou seja, a abordagem da qual partimos concebe a educação como *teoria da formação humana* que, enquanto tal, "compreende um campo imensamente mais amplo que o da escola ou a instrução. E é nesse campo mais amplo, precisamente, que Marx tem maior relevância" (Ibid., p.13).

Considerações finais

Fica evidente, assim, o modo pelo qual a recepção problemática do pensamento marxiano se especifica em relação ao problema da ideologia. Em primeiro lugar, ao contrário do que se tem predominantemente afirmado, inexiste uma "teoria geral das ideologias", mas o que ocorre, em verdade, na obra marxiana, é o esforço em reconhecer e determinar a *produção social da consciência* e a noção correlata de *determinação social do pensamento*, ambas entendidas enquanto afirmação das condições de possibilidade para a exercitação das formações ideais. Assim, tudo indica que a postulação acerca da existência de uma teoria das ideologias e de seu corolário, isto é, a identidade entre ideologia e falsa consciência não passam da expressão, de um lado, de contingências e lutas que marcaram determinados confrontos teórico-políticos deflagrados no interior do "marxismo" e, de outro, do predomínio da abordagem epistemologizante da obra marxiana. Em síntese, a propalada "teoria das ideologias", entendida como "teoria geral do falso e/ou da falsa consciência", nada mais é do que um dos resultados mais característicos da *perversão* que o pensamento de Marx conheceu no século passado.

Tal configuração problemática trouxe, por sua vez, sérias repercussões para o par *ideologia-educação*, que se tendeu a conceber em termos de *inculcação* pura e simplesmente,

> seja esta positiva e necessária ou negativa ou arbitrária. Quer nos cheguem de viva voz ou por um tubo catódico, apadrinhadas pela autoridade moral do professor ou pelo atrativo subliminar da publicidade, tratar-se-ia sempre de ideias que nos são transmitidas como tal (Enguita, 1993 p.12).

A partir, entretanto, dos resultados obtidos em nossa investigação, na qual avulta como questão central a *determinação social do pensamento*, podemos concluir que

> o processo de formação dos indivíduos vai além da pura tarefa expressa e sistemática de formar/deformar consciências, a qual constitui a obrigação das instituições que costumamos chamar educativas, como a família ou o sistema escolar. Ou, dito de outro modo, o que os indivíduos concretos são, e nem sequer o que pensam, não constitui basicamente o exitoso resultado de alguma forma de inculcação expressa (Lerena, 1993 p.6).

Assim, de um lado, ultrapassando os simples limites da instituição escolar, e refocalizando a questão da formação dos indivíduos no plano mais geral da sociabilidade e, de outro, atentando para o fato de que, em Marx, ideologia não é de modo algum sinônimo de falsa consciência é que podemos dimensionar devidamente as relações entre educação e ideologia. Em outras palavras, se levarmos em conta o lugar central que ocupa a noção de *determinação social do pensamento* na obra marxiana, bem como o devido entendimento das designações *ontocrítica* e *ontonominativa* do termo ideologia, temos que a educação, enquanto processo social de formação das individualidades, encerra as dimensões características das *formações ideais* de cada momento sócio-histórico específico. São duas acepções diferentes: *ontocrítica* e *ontonominativa*, mas não necessariamente excludentes, e dependendo do emprego pode significar uma ou outra, já que ambas possuem caráter ontológico. A primeira, mais restrita, é empregada por Marx como sinônimo de especulação e como denúncia do defeito muito característico ou predominante na filosofia idealista: a inversão ontológica entre ser e pensar; a segunda é mais ampla e menos explicativa, pois designa o complexo de tudo aquilo que não apresenta vinculação direta com a ordem da produção material propriamente dita. É no interior dessa segunda acepção que, por vezes, Marx emprega o termo no sentido de identificar determinado horizonte social ou ponto de vista de classe. Ao abordar o problema por meio do reconhecimento dessas duas acepções, os processos educativos, institucionalizados ou não, deixam de ser considerados pertencentes ao impoluto *mundus inteligibilis*, no qual "lutariam ideias científicas e supersticiosas, progressistas e conservadoras, ateístas e religiosas, de esquerda e de direita etc." (Enguita, 1993 p.12), que correria paralela e autonomamente em relação ao *mundus sensibilis*, o mundo da "grosseira" existência material.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. Théorie, pratique théorique et formation théorique. In: *Ideologie et lutte ideologique*. Paris: Cahiers Marxistes-Leninistes, 1966.

_____. *Análise crítica da teoria marxista*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

_____. *Lenine e a filosofia*. Lisboa, Editorial Estampa, 1970.

_____. *Pour Marx*. Paris, François Maspero, 1973.

_____. "Resposta a John Lewis". In: *Posições* 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978a.

_____. "Elementos de autocrítica". In: *Posições* 1. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978b.

_____. *Ler O capital*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, v. I, 1979.

_____. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983a.

_____. "Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado". In: *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983b.

APPLE, M. *Ideología y currículo*. Madrid, Akal/Universitária, 1986.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, 1976.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission*. Londres, Routledge and Kegan Paul, v. III, 1975.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Nova Iorque, Basic Books, 1976.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1985.

DANDURANG; OLIVIER. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre sociologia da educação e seu objeto. In: *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 3, 1991.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. São Paulo, Editora Ensaio, v. I, 1993.

_____. *História do estruturalismo*. São Paulo, Editora Ensaio, v. II, 1994.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Editora Autores Associados, 1993.

ENGUITA, M. F. "Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoria materialista de la ideología". In: *Marxismo y sociologia de la educación*. Madrid, Akal/Universitária, p. 65-79, 1986.

_____. *Trabalho, escola e ideologia*. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LERENA, C. *Escuela, ideologia y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, 1977.

_____. *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal/Universitária, 1983.

_____. "Prólogo". In: ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.

WILLIS, P. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.

WILLIS, P. Produção cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução. *Educação & Realidade* v. II, n. 2, p.3-18, 1986.

YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and control*: new directions for the sociology of education. Londres: Collier-MacMillan, 1971.