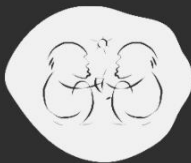


GILBERTO LUIZ ALVES

EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DOS MODOS DE PRODUÇÃO:

OS ENSINAMENTOS DAS OBRAS CLÁSSICAS



Gilberto Luiz Alves
INSTITUTO CULTURAL



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

A479e

1.ed. Alves, Gilberto Luiz

Educação e decadência dos modos de produção :
os ensinamentos das obras clássicas / Gilberto Luiz
Alves. - 1.ed. - Campo Grande, MS : Instituto
Cultural Gilberto Luiz Alves, 2024.

ISBN 978-65-999889-5-0

1. Educação. 2. Educação - Aspectos sociais.
3. Obras clássicas. I. Título.

06-2024/150

CDD B869.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Ficção : Literatura brasileira B869.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Ilustração da Capa

Uma Escola Inglesa, 1840

Fonte: CUBBERLEY, 1920, p. 637

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE ESCRAVISTA.....	11
3. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE FEUDAL	17
4. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE CAPITALISTA	24
5. EDUCAÇÃO NO PRESENTE: O QUE FAZER?.....	36
REFERÊNCIAS	39

Não é, (,,), tarefa fácil transmitir e explicar o que pretendemos, porque as coisas novas são sempre compreendidas por analogia com as antigas. (BACON, 1984, Aforismo XXXIV, p. 19-20)

1. INTRODUÇÃO

Comenius Principal Mentor da Escola Moderna



Fonte, CUBBERLEY, 1920, p. 411

Em todos os modos de produção vividos pela humanidade, quando emergiu a decadência, sintoma da necessidade revolucionária de superação das já caducas relações sociais vigentes, todas as antigas instituições entraram em crise. Tudo que estava associado ao passado deixava de caber dentro do novo que se alevantara. Os pensadores revolucionários radicalizavam a reivindicação de destruição de tudo que representava o velho. Para eles, tornavam-se descabidas propostas de natureza reformista para instituições falidas e para as relações sociais vigentes como um todo. Todos afirmavam categoricamente a necessidade de produção de novas relações sociais e de novas instituições e a impossibilidade de melhorar a sociedade cuja destruição a história anunciava.

A tentativa, na sequência, é a de recompor e sistematizar registros comprobatórios dessa tendência histórica geral usando como fontes obras clássicas. Os grandes pensadores da humanidade são convocados para contribuir à recuperação das trajetórias de decadência da sociedade escravista, da sociedade feudal e da

sociedade capitalista e da radicalidade contundente com que emergiram suas propostas de superação de moribundas relações sociais atadas ao passado.

Como objetos de análise são tomadas a educação e as instituições escolares.

2. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE ESCRAVISTA

Lição de Música e Poesia numa Escola Ateniense



Desenho em uma antiga xícara grega disponível no acervo do Museu de Berlim. Fonte: Cubberley, 1920, p. 29.

Na sociedade escravista, a concepção madura de educação alcançou seu primeiro claro nível de sistematização com Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.). No séc. IV a.C., momento de consolidação da Cidade Estado grega, ele alertava sobre o papel fundamental da educação na formação dos cidadãos – os dirigentes da **polis** –, condição indispensável à reprodução das relações sociais fundadas no escravismo. A Cidade Estado, segundo o filósofo, ainda estava sujeita à ameaça de um retrocesso à barbárie. Tribos bárbaras cercavam a Grécia e sem o aperfeiçoamento das relações sociais inauguradas pelo escravismo esse retorno foi visto como possibilidade palpável pelo grande pensador.

A instauração da educação pública, submetida aos ditames do Estado, seria um lenitivo eficaz contra essa ameaça e, para assegurar igualdade, deveria se estender à classe dirigente como um todo.

(...) como há um fim único para a cidade toda, é óbvio que a educação deve ser necessariamente uma só e a mesma para todos, e que sua supervisão deve ser um encargo público, e não privado à maneira de hoje (atualmente, cada homem supervisiona a educação de seus próprios filhos, ensinando-lhes em caráter privado qualquer ramo especial de conhecimento que lhe pareça conveniente). Ora: o que é comum a todos deve ser aprendido em comum. Não devemos pensar tampouco que qualquer cidadão pertence a si mesmo, mas que todos pertencem à cidade, pois cada um é parte da cidade, e é natural que a superintendência de cada parte deve ser exercida em harmonia com o todo. (Aristóteles, 1985, p. 267)

Também os conteúdos da educação já não poderiam se reduzir à ginástica, matéria essencial à formação do guerreiro no cidadão. Pleiteando a educação intelectual, Aristóteles pensou um plano de estudos que bebia na literatura clássica, desde as epopeias de Homero (928 a.C.–898 a.C.), passando pelas tragédias de Sófocles (496 ou 497 a.C.–405 ou 406 a.C.), Ésquilo (525 a.C.–456 a.C.) e Eurípides (480 a.C.–406 a.C.), pelas comédias de Aristófanes (447 a.C.–385 a.C.), pela oratória de Demóstenes (384 a.C.–322 a.C.) e pelos historiadores como Heródoto (485 a.C.–425 a.C.) e Tucídides (ca. 460 a.C.–ca. 400 a.C.). Essas fontes, todas anteriores a Aristóteles, à exceção de Demóstenes, contemporâneo do filósofo, fecundavam os estudos da gramática, matéria que ainda não se dissociara da retórica e da lógica e as envolvia. As especulações filosóficas, desde os pré-socráticos até Platão, serviriam ao estudo da lógica. Ao nomear explicitamente os conteúdos do plano de estudos, constituídos por gramática, ginástica, música e desenho (Aristóteles, 1985, p. 267), o maior dos filósofos gregos deu um passo relevante em direção ao que viria mais tarde a ser designado Trivium (gramática, retórica e dialética ou lógica) e **Quadrivium** (aritmética, geometria, astronomia e música), o conjunto dos estudos em que se sedimentou a formação do homem até o início da época moderna.

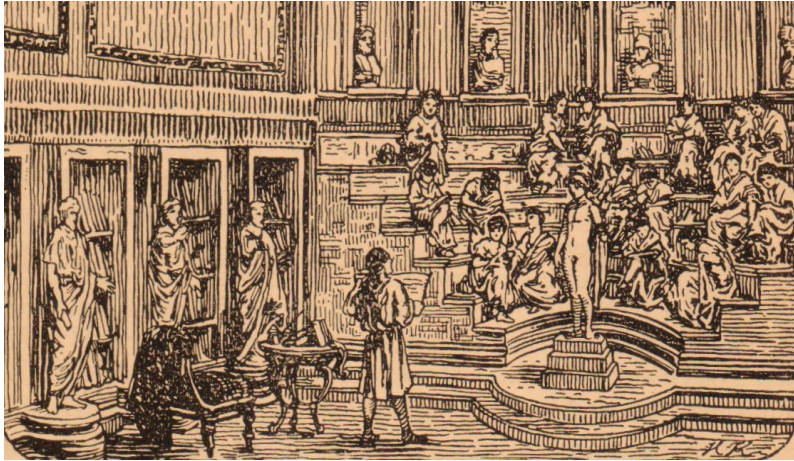
(...) a gramática e o desenho são considerados úteis na vida e com muitas aplicações, e se pensa que a ginástica contribui para a bravura; (...).

(...) os antigos incluíram a música na educação, não por ser necessária (nada há de necessário nela), nem

útil no sentido em que escrever e ler são úteis aos negócios e à economia doméstica e à aquisição de conhecimentos e às várias atividades da vida em comunidade, ou como o desenho também parece útil no sentido de tornar-nos melhores juizes das obras dos artistas, nem como nos dedicamos à ginástica, por causa da saúde e da força (não vemos qualquer destas duas resultarem da música); resta, portanto, que ela seja útil como uma diversão no tempo de lazer; parece que sua introdução na educação se deve a esta circunstância, pois ela é classificada entre as diversões consideradas próprias para os homens livres. (Aristóteles, 1985, p. 269-270)

Algo comparável à formação de nível superior, mais claramente em Roma, foi o conjunto dos estudos voltados para a formação do orador. No império romano, os *retores*, os mestres da retórica, antes do início da era cristã ainda se norteavam por ideal de educação assentado no estudo dos clássicos gregos. As letras latinas por meio de Virgílio (70 a.C.–19 a.C.), a oratória com Cícero (106 a.C.–43 a.C.), a filosofia com Lucrécio (98 a.C.–43 a.C.) e a história com Tácito (56 d.C.–Depois de 117 d.C.) enriqueciam e se somavam às fontes gregas. É o que aponta claramente Petrónio (séc. I d.C.) em **Satiricon**, quatro séculos depois de Aristóteles.

A honra te chama a Nápoles ou a Atenas:
Lá chegando, teu primeiro incenso deve ser para Apolo.
Dedicando-te aos versos,
Deves beber abundantemente na fonte de Homero.
Levado a Sócrates pela sabedoria,
Deves empunhar as armas do altivo Demóstenes.
A teu gosto apurado, o Parnaso latino, por sua vez,
Pode oferecer os mais perfeitos modelos,
Quer tua lira cante guerras cruéis,
Quer cante o trágico festim dos filhos de Pélope.
Virgílio dos heróis eternizou a glória;
Lucrécio à natureza arrancou o véu;
Cícero sacudia os tribunais;
Tácito dos tiranos conspurcou a memória...
Para igualar um dia tão notáveis escritores,
Deves imitá-los; são a fonte fecunda
De onde teus versos, plenos, correrão como a onda
De um impetuoso rio. (Petrônio, s.d., p. 11)



Fonte: Cubberley: 1920, p. 70.

Mas, no século I depois de Cristo, Petrônio também fez duas significativas constatações. Ao sondar a conjuntura política que envolvia o Império, reconheceu que sua unidade política estava ameaçada, que o escravismo começava a comprometer a produção da riqueza e que o parasitismo se alastrava. Esses indicadores configuravam, portanto, situação de decadência da sociedade escravista. Daí a segunda constatação. Observando o comportamento dos jovens, Petrônio admitiu que a sociedade lhes impunha a falta de alternativas. Os três personagens principais, Ascilto, Encólpio e Gitão, são jovens talentosos, mas consomem suas vidas entregando-se a pequenos furtos, à participação em orgias e à perambulação sem rumo pelas cidades romanas. Petrônio reconhecia, ainda, que os jovens já passavam a resistir ao ideal de educação que elogiara. Voltavam as costas aos clássicos da educação greco-latina. A formação do orador se desencaminhara. Os discípulos dos *retores* buscavam, tão somente, dominar a eloquência e as técnicas que assegurassem, a qualquer preço, o convencimento da plateia e prestígio nos embates oratórios realizados nos espaços públicos e no parlamento. Quando o gigantismo, o parasitismo e a dissolução das relações sociais passaram a ameaçar as bases do Império, a educação como um todo também entrou em decadência nos domínios de Roma. Em vias de abandono, os clássicos da educação greco-latina, por exemplo, ilustram o fato de que se tornaram inúteis à prática dos embustes difundidos no ensino de retórica.

Sobre as consequências, Petrônio foi categórico:

O que faz de nossos estudantes mestres tão idiotas é que tudo quanto vêem ou ouvem nas escolas não lhes oferece nenhuma imagem da sociedade. (Petrônio, s.d., p. 7)

Três séculos mais tarde, já na transição para a sociedade feudal, Santo Agostinho (354 d.C.–430 d.C.) condenou com maior veemência a educação do homem da sociedade escravista encarada na formação do orador. Sua postura implicava uma novidade, pois era lastreada pela consciência da necessidade de produção de uma nova sociedade. Em decorrência, para ele a clara questão que se colocava era a de formular uma proposta de educação adequada à sociedade feudal nascente. Agostinho foi incisivo. A educação greco-latina nada tinha a ser preservada em face da nova proposta demandada pelo modo de produção emergente. Fruto de relações sociais que desapareciam, a educação antiga também precisava ser superada. Em **Confissões**, essa necessidade aflorou com clareza.

A reação se dirige contra Homero, por exemplo, cuja obra estava dominada pela mitologia pagã. Júpiter e os deuses adúlteros, eram exemplos de ética imprópria para o momento que postulava a necessidade de os homens serem virtuosos e viverem segundo os mandamentos do cristianismo católico. Homero merecia condenação, segundo Agostinho, por atribuir “aos homens viciosos a natureza divina, [para que] os vícios não fossem considerados como tais, e todo aquele que os cometesse não parecesse imitar homens dissolutos, mas habitantes do céu.” (Agostinho, 1984, p. 22)

A crítica aos estudos de retórica, igualmente, não foi menos contundente. Muito depois de tê-los realizado e ter sido considerado “o primeiro da escola de retórica”, Agostinho reconheceu que os estudos a que se entregara “e se apelidavam de honestos, davam entrada para o foro dos litígios, onde me deveria distinguir tanto mais honrosamente quanto mais hábil fosse a mentira” (Agostinho, 1984, p. 43). A verdade já não norteava a formação dos oradores. Condenou, também, o apelido de “demolidores” que os estudantes de retórica atribuíam vaidosamente a si mesmos. Depois, já como professor de retórica, admitiu que ensinava “artifícios” usados pelos discípulos não em favor da “vida dum inocente, mas em proveito,

por vezes, da vida dum criminoso.” (Agostinho, 1984, p. 55). É expressivo que ao considerar a filosofia, cultivada como a forma de conhecimento mais relevante do mundo clássico, Agostinho a substituiu pela teologia. Também evidenciou sua inutilidade para a formação dos fiéis ao sobrepor a necessidade do estudo da Bíblia em seu lugar (Agostinho, 1984, p. 44).

Na decadência da sociedade escravista, portanto, os registros arrolados nas obras clássicas confirmam a radicalidade com que foi negado todo o patrimônio cultural construído no mundo greco-latino, envolvendo a retórica, a filosofia, as letras e as artes¹. Confirmam, também, que quando se impôs a nova proposta de educação para a nascente sociedade feudal foi criado algo novo sem qualquer precedente no passado.

¹Ganha sentido a razão que levou os humanistas burgueses a reivindicar o *renascimento* das letras e das artes greco-latinas no início da época moderna.

3. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE FEUDAL

Aula em Universidade Medieval



Gravura reproduzida no frontispício de um antigo manual de estilo epistolar. Fonte: **100 Eventos que abalaram o Mundo**, 1978, p. 215.

Em torno do séc. X, o surgimento dos burgos medievais associado à constituição de uma poderosa classe de mercadores, marcou o início de uma nova época. Essa classe, gradativamente, propôs uma ética fundada no trabalho que, de fato, condenava, em paralelo, o ócio da nobreza e dos quadros da Igreja Católica. O combate ao parasitismo corrente no *primeiro* e no *segundo estados*

dominantes foi gradualmente acirrado quanto mais a classe que fundava sua existência no trabalho se fortalecia. O adensamento das trocas claramente ia constituindo um mercado que tomava toda a Europa e outorgava maior poder aos mercadores. Nos burgos eles passavam a reunir trabalhadores artesanais que intensificavam a produção de mercadorias e alimentavam o comércio. As grandes navegações coroaram esse processo. As trocas integraram os continentes em escala planetária. A burguesia, cuja ação inicialmente se circunscrevia às atividades ligadas aos seus negócios, viu também o nascimento de seus intelectuais. O Humanismo, A Reforma e, mais tarde, o Iluminismo, reproduziram no âmbito das letras, das artes e da ciência moderna uma visão de mundo que condenava ostensivamente as relações sociais e as instituições típicas da sociedade feudal.

Como nos burgos medievais se entrincheiravam os focos antagonônicos ao Estado feudal, a disputa política foi instaurada nas cidades. No campo, a Igreja Católica e a nobreza desfrutavam de hegemonia incontestada. A luta ideológica movida contra a ascensão burguesa, em especial no seio do clero, implicou tanto a superação da patrística pela imposição da escolástica, quanto a implantação das universidades e das catedrais nos burgos. Essas iniciativas contemplavam, também, concessões e conciliação. A relação entre fé e razão é muito esclarecedora. Na patrística imperava a divisa *creio para compreender*, enquanto a escolástica a inverteu para *compreendo para crer*. Foi abandonada a submissão irrestrita da razão à fé. A escolástica ao recuperar a razão, mesmo sem dar-lhe a autonomia que desfrutara no mundo greco-latino, realizava uma solução conciliadora em face do fortalecimento da classe burguesa cuja existência repousava sobre uma visão de mundo sustentada na razão prática. Não bastou, pois o fortalecimento dos negócios burgueses e a emergência da ciência moderna, fizeram avançar, cada vez mais radicalmente, a contestação à própria escolástica até chegar ao limite de denunciá-la como a encarnação da sem-razão. Em consonância com tal movimento, a escolástica foi perdendo vitalidade até se transformar em puro jogo de palavras. Esse quadro geral ganhou clara evidência nas obras dos maiores pensadores burgueses desde o Humanismo.

É ilustrativo o exemplo de **Gargantua**, do humanista François Rabelais (1494–1553). Na década de 1530, nessa obra ele fez uma descrição jocosa dos sintomas da crise da sociedade feudal e como

eles se manifestavam nas suas instituições. No enredo tudo é desmedido e grotesco. Gargantua é um gigante. Diretamente proporcional é a sua força e a sua fome. Sua educação, submetida a mestres feudais, foi um desastre inútil.

Um “grande doutor em teologia” ensinou-lhe o alfabeto durante “cinco anos e três meses”. Passou “treze anos, seis meses e duas semanas” lendo “Donato, o Faceto; o Teodoieto e o Alanus in Parabolis.” Por mais “dezoito anos e nove meses” continuou realizando leituras similares. Tornou-se “tão instruído que, como prova, dizia tudo de cor de trás para diante (...)”. A leitura de Cômputo exigiu-lhe mais “dezesseis anos e dois meses”. Mesmo depois de tantos anos de estudos, sua formação não se concluía (Rabelais, 1986, p. 98-99).

O pai de Gargantua percebeu “que de fato ele estudava muito e empregava nisso todo o tempo, mas não aproveitava nada e, o que é pior, estava ficando idiota, palerma, distraído e bobo.” Queixando-se a um interlocutor, ouviu dele “que era preferível não aprender nada a estudar aqueles livros com tais preceptores, cujo saber não passava de uma série de tolices destinadas a abastardar os bons e nobre espíritos e a corromper toda flor da juventude.” (Rabelais, 1986, p. 100)

Desiludido o pai do gigante submeteu-o a um novo preceptor, Ponócrates. Como condição inicial, foi levado a um médico que “purgou-o canonicamente com heléboro de Antícera”. O medicamento ocasionou vômitos e diarreia, mas limpou-o do “perverso hábito do cérebro”. Ponócrates “fez com que ele esquecesse tudo o que aprendera com os antigos preceptores, (...)”. Devidamente purgado, “e a fim de que melhor fosse o resultado, introduziu-o na companhia dos sábios da época, em cuja emulação lhe vieram o ânimo e o desejo de estudar de outra maneira e de se fazer valer.” (Rabelais, 1986, p. 126)

Novamente a ideia de negação absoluta do passado emerge em Rabelais. Nada poderia ser aproveitado da educação feudal. O conhecimento deveria ser buscado junto aos “sábios da época” e não aos “antigos preceptores”. O purgante expressa simbolicamente a inutilidade, senão o prejuízo, ocasionado pelo conhecimento cultivado na sociedade que se desmantelava.

No século XVIII, com o recurso da ironia também François-Marie Arouet Voltaire (1694–1778) condenou, de forma mais radical e veemente, as relações sociais dominantes na sociedade feudal.

Todas as instituições e práticas culturais relevantes da época foram pleiteadas e criticadas pelo pensador *iluminista*. A odisseia de Cândido, o personagem principal do conto homônimo, serviu para a condenação das guerras e da existência parasitária da nobreza, da corrupção no seio da Igreja Católica, da contrarreforma e da Inquisição, das missões jesuíticas e dos subterfúgios de sobrevivência de um *lumpesinato* que grassava por toda a Europa e mesmo na América. A educação feudal e o seu conteúdo não ficaram imunes. Voltaire evidenciou sua inutilidade ao identificá-los com a figura do preceptor Pangloss, cultivado como um sábio por pais de seus discípulos e por estes próprios no microcosmo dos domínios de um barão feudal. Todos admiravam seus dons de imaginação por esclarecer coisas pouco perscrutadas. Ele elucidou, por exemplo, a razão de o homem ser dotado de nariz: definitivamente, dizia, “o nariz foi feito para usar óculos e, por isso, nós temos óculos” (Voltaire, 2021, p. 18).

Uma crítica arrasadora ao conteúdo da educação feudal foi difundida por verbete escrito por D’Alembert (1717–1783) em **A Enciclopédia**. A escolástica, dominante nas universidades e colégios medievais, foi nele tratada de forma caricatural. Novamente a ideia de ruptura radical com o que está posto domina o escrito.

“ESCOLA (Filosofia da), designa-se assim a espécie de filosofia também e mais vulgarmente chamada **escolástica**, que substituiu as coisas pelas palavras, e os grandes objectos da verdadeira filosofia pelas questões frívolas ou ridículas; que explica coisas ininteligíveis por termos bárbaros; que fez nascer ou pôr em lugar de destaque os universais, as categorias, os predicamentos, os graus metafísicos, as segundas intenções, o horror do vazio, etc. Esta filosofia nasceu do engenho e da ignorância. Pode-se ligar a sua origem, pelo menos o seu período mais brilhante, no século XII, tempo em que a Universidade de Paris começou a tomar um aspecto brilhante e duradouro. O pequeno número de conhecimentos então difundido no universo, a falta de livros, de observações, e a dificuldade em os conseguir, orientaram todos os espíritos para os problemas fúteis, raciocinou-se com abstrações, em vez de se raciocinar sobre seres reais: criou-se para esta nova espécie de estudo uma nova língua, e as pessoas consideraram-se sábias por terem aprendido essa língua” (D’Alembert. *In* A Enciclopédia, 1974, p. 58-59).

Francis Bacon (1561–1626), ao estabelecer uma plataforma para o desenvolvimento da ciência moderna, foi quem, serenamente, apontou os prejuízos decorrentes da reacionária política das instituições feudais. Mirando o campo da educação, afirmou:

“(…), nos costumes das instituições escolares, das academias, colégios e estabelecimentos semelhantes, destinados à sede dos homens doutos e ao cultivo do saber, tudo se dispõe de forma adversa ao progresso das ciências. De fato, as lições e os exercícios estão de tal maneira dispostos que não é fácil venha a mente de alguém pensar ou se concentrar em algo diferente do rotineiro. Se um ou outro, de fato, se dispusesse a fazer uso de sua liberdade de juízo, teria que, por si só, levar a cabo tal empresa, sem esperar receber qualquer ajuda resultante do convívio com os demais. E, sendo ainda capaz de suportar tal circunstância, acabará por descobrir que a sua indústria e descortino acabarão por se constituir em não pequeno entrave à sua fortuna. Pois os estudos dos homens, nesses locais, estão encerrados, como em um cárcere, em escritos de alguns autores. Se alguém deles ousa dissentir, é logo censurado como espírito turbulento e ávido de novidades. Mas, a tal respeito é preciso assinalar que, com efeito, há uma grande diferença entre os assuntos políticos e as artes: não implicam o mesmo perigo um novo movimento e uma nova luz. Na verdade, uma mudança da ordem civil, mesmo quando para melhor, é suspeita de perturbação, visto que ela descansa sobre a autoridade, sobre a conformidade geral, a fama e sobre a reputação e não sobre a demonstração.” (Bacon, 1984, Aforismo XC, p. 59-60)

O comportamento adverso das instituições escolares à ciência moderna insinuou-se também na obra de Descartes (1596–1650). Nela foi taxativo o desapeço aos preceptores e às práticas correntes nos estabelecimentos educacionais.

“(…) tão logo a idade me permitiu sair da sujeição de meus preceptores, deixei inteiramente o estudo das letras. E, resolvendo-me a não mais procurar outra ciência, além daquela que se poderia achar em mim próprio, ou então no grande livro do mundo, empreguei o resto de minha mocidade em viajar, em ver cortes e

exércitos, em freqüentar gente de diversos humores e condições, em recolher diversas experiências, em provar-me a mim mesmo nos reencontros que a fortuna me propunha e, por toda parte, em fazer tal reflexão sobre as coisas que se me apresentavam, que eu pudesse tirar delas algum proveito. Pois afigurava-se-me poder encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada qual efetua no respeitante aos negócios que lhe importam, e cujo desfecho, se julgou mal, deve puni-lo logo em seguida, do que naqueles que um homem de letras faz em seu gabinete, sobre especulações que não produzem efeito algum e que não trazem outra consequência senão talvez a de lhe proporcionarem tanto mais vaidade quanto mais distanciam do senso comum, por causa de outro tanto de espírito e artifício que precisou empregar no esforço de torná-las verossímeis.” (Descartes, 1983, p. 33)

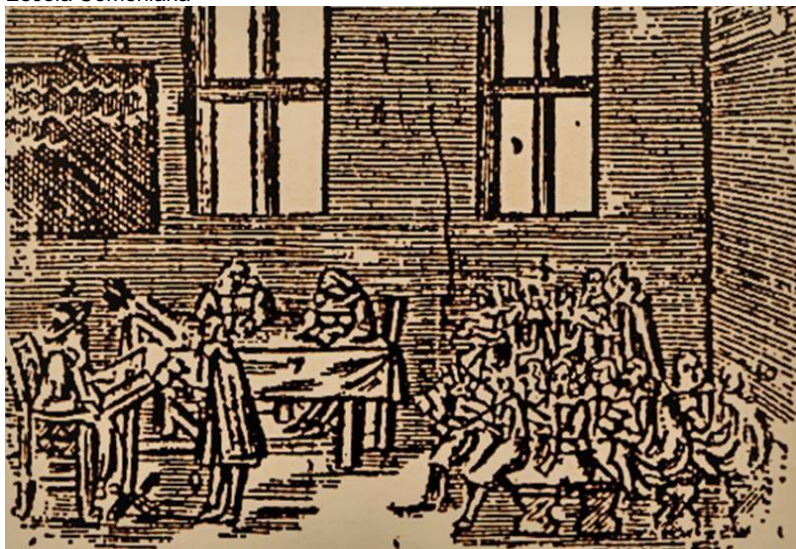
A vida de Galileu Galilei (1564–1642) aponta no mesmo sentido. Em magistral peça teatral de Bertolt Brecht (1898–1956), ganha evidência o fato de que esse humanista italiano era obrigado, na universidade, a ensinar pelos cânones da escolástica. Conhecimento ele produzia em sua residência com instrumentos como o telescópio, que aperfeiçoara com a ajuda de artesãos, amigos de convivência. No observatório que montou em sua casa, apontou o telescópio para o firmamento e fez descobertas astronômicas revolucionárias (Brecht, 1977).

Quando a modernidade produziu uma proposta de reforma no campo da educação, o que de fato se realizou foi uma profunda ruptura com as práticas educacionais do feudalismo. João Amós Comênio (1592–1670), o grande mentor da escola moderna burguesa, pensou uma instituição escolar original que não tinha precedentes. Baseado nos princípios da divisão manufatureira do trabalho, ascendente em sua época, concebeu o ensino seriado, os graus de ensino e o plano de estudos com matérias claramente demarcadas e independentes. Rompeu, também, com as concepções e práticas dos preceptores e dos discípulos correntes em seu tempo e proclamou, na mesma direção apontada por Bacon em relação à ciência moderna, a supremacia e centralidade do instrumento no trabalho do professor. Nessa direção, concebeu o manual didático, modalidade de texto escolar que ainda mantém domínio na atualidade. Também quanto à amplitude, seu projeto educacional foi muito além

do que se praticava então. Postulava “ensinar tudo a todos”, conforme o subtítulo de *Didáctica Magna* (Comênio, 1976), pois, segundo a Reforma, era imperativo que todos os fiéis tivessem acesso à fonte da salvação: as escrituras sagradas. O ensino fácil e sólido, deveria ser barateado por meio de “vantajosa rapidez” para viabilizar a universalização dos serviços escolares. Realizando essas intenções, a escola moderna comeniana se difundiu desde o séc. XVII, se cristalizou e, em que pese a ocorrência da Revolução Industrial e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, ainda é presença dominante em nosso tempo. Portanto, quando a proposta educacional de Comênio tornou-se prática política, vale ressaltar, arruinou-se a educação feudal e dela não ficou pedra sobre pedra (Comênio, 1976).

4. EDUCAÇÃO E DECADÊNCIA DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Escola Comeniana



Fonte: COMENIUS, John Amos. **Orbis Pictus**. Syracuse, N. Y.: C. W. Bardeen, Publisher, 1887, p. 119

A Revolução Burguesa destruiu de alto a baixo a sociedade feudal. Tornando-se classe dominante, a burguesia encetou política que caminhava em direção antagônica à de sua época revolucionária. No campo da ciência, entre suas criações grandiosas do momento de ascensão, talvez a maior tenha sido a economia política. Os cientistas burgueses vinham perseguindo, então, o entendimento do mecanismo do valor. Chegaram próximo quando David Ricardo (1772–1823) formulou a hipótese de que o segredo da valorização do capital poderia estar radicado na exploração da força de trabalho. Contudo, depois de ter chegado ao poder, para a burguesia essa direção da investigação representava uma condenação ética à sua forma de produzir a existência. Diante desse fato, passou a vedar todas as iniciativas de pesquisa que explorassem esse caminho.

Karl Marx (1818–1883) retomou a hipótese de Ricardo e, superando-a, desenvolveu profunda crítica à economia política,

consolidada no livro **O Capital**. No *Posfácio à 2ª edição* dessa sua obra maior, denunciou com agudeza a inflexão da ciência burguesa após a instauração da sociedade capitalista.

A burguesia conquistara poder político, na França e na Inglaterra. Daí em diante, a luta de classes adquiriu, prática e teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa. Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologetica. (Marx, 1988, p. 11)

Poucos cientistas, inclusive os que se colocaram no campo das investigações de Marx em seguida, exploraram todas as consequências dessa sua constatação. Certo é que a questão, tal como a colocou o pensador alemão, tornou-se registro radical da decadência ideológica da ciência burguesa já em meados do século XIX. Um dos poucos teóricos marxistas a retomar e desenvolver estudos sobre tal fenômeno foi Georg Lukács (1885– 1971). No ensaio *Marx e o Problema da Decadência Ideológica*, evidenciou como o surgimento das ciências sociais, à mesma época, tangenciou deliberadamente os determinantes materiais dos problemas da sociedade (Lukács, 1968).

Para clarear a argumentação subsequente, duas questões prévias merecem ser realçadas, pois balizas teóricas norteadoras.

A primeira trata de como Marx qualificou o seu fazer científico. Em **A Ideologia Alemã** (Marx; Engels, 1986), ao fazerem a crítica da própria formação, ele e Friedrich Engels (1820 – 1895) romperam com as formas de produção do conhecimento anteriores e anunciaram a existência de uma única ciência, a *ciência da história*. Seu objeto fundamental seria a sociedade capitalista, expressão da *totalidade*. Por esse caminho superaram a economia política, a filosofia e o socialismo utópico pregressos. Marx foi consequente com essa postura ao longo da vida. Engels não, pois incorreu no dualismo ao admitir a existência em separado da ciência da sociedade e da ciência da natureza (Engels, 1979). Também abriu espaço ao uso

da expressão *materialismo histórico-dialético* para identificar o campo teórico-metodológico construído sobretudo por Marx. A leitura cuidadosa dos escritos de Marx não dá aval a esse tipo de denominação. Ele nunca a usou. Pelo contrário, neles existe a negação sistemática tanto do idealismo quanto do materialismo; neles não é conferida supremacia ao objeto a ser conhecido nem ao sujeito que conhece, pois a centralidade é posta na relação entre ambos os polos. A adoção da expressão *materialismo histórico-dialético* foi uma concessão desviante que merece ser discutida enquanto manifestação do materialismo vulgar. Essa questão é importante, pois a difusão da literatura marxista no século XX, sobretudo por força da propaganda soviética, consolidou o uso da expressão *materialismo histórico-dialético*. A crítica no sentido de evidenciar seu conteúdo positivista não ganhou ressonância, mesmo quando teve como fonte pensadores do porte de Antonio Gramsci (1891 – 1937). Sua crítica ao positivismo entranhado nas interpretações contidas nos primeiros manuais de materialismo histórico-dialético difundidos na União Soviética merece leitura e reflexão (Gramsci, 1986, p. 141-200).

Em resumo, o século XX testemunhou a disseminação do qualificativo *materialismo histórico-dialético* para identificar os estudos de Marx e Engels, bem como os desdobramentos teóricos produzidos por alardeados seguidores das ideias de ambos. Essa distorção, em detrimento da *ciência da história*, se explica pela contaminação da decadência ideológica burguesa que se alastrou, inclusive, para o interior dos próprios estudos ditos marxistas.

A segunda questão teórica a ser realçada toca diretamente a natureza da decadência ideológica burguesa e leva em conta o já referido estudo de Lukács sobre a matéria. Retomando o *Posfácio da 2ª edição de O Capital*, ele elucidou a tendência que acompanhou o desenvolvimento da ciência burguesa na sociedade capitalista. Deu como exemplo o que estava ocorrendo, entre outras frentes, no âmbito das ciências sociais no século XIX. Nesse campo estava sendo aprofundado o processo de especialização do saber que tomara as chamadas ciências modernas. Na origem desse processo, os estudos de Galileu Galilei, por exemplo, não se dissociavam. Ele era matemático, assim como astrônomo e físico. Gradativamente esses campos se separaram e deram origem aos seus especialistas. As Ciências Naturais também sofreram, além da física, o parto da Química e da Biologia, que se constituíram como ciências

especializadas. Por fim, no século XIX, emergiram as ciências sociais. O estudo de Lukács incidiu sobre esse momento, daí sua importância. Sua discussão esclarece como estava ocorrendo o processo de especialização do saber nesse campo, quais suas implicações ideológicas e quais os seus resultados.

(...) ocorre na economia uma fuga da análise do processo geral de produção e reprodução e uma fixação na análise dos fenômenos superficiais da circulação, tomados isoladamente. A 'teoria da utilidade marginal', elaborada no período imperialista, assinala o apogeu deste esvaziamento da economia na abstração e no formalismo. Enquanto na época clássica havia o esforço no sentido de compreender a conexão dos problemas sociais com os econômicos, a decadência coloca entre eles uma muralha divisória artificial, pseudocientífica e pseudometodológica, criando compartimentos estanques que não existem senão na imaginação. Análoga é a evolução da ciência histórica. Assim como, antes da decadência, economia e sociologia, na investigação concreta, só eram distinguíveis metodologicamente, *a posteriori*, também a história era profunda e estreitamente ligada ao desenvolvimento da produção, ao íntimo progresso das formações sociais. Na época da decadência, também aqui a ligação é artificialmente desfeita, com finalidades objetivamente apologéticas. Assim como a sociologia deveria constituir uma 'ciência normativa', sem conteúdo histórico e econômico, do mesmo modo a história deveria se limitar à exposição da 'unicidade' do decurso histórico, sem levar em consideração as leis da vida social. (Lukács, 1968, p. 65)

Deve ser ressaltada a postulação das ciências sociais no nascedouro: o entendimento dos problemas sociais deveria passar ao largo de suas determinações materiais. Paredes deveriam ser erguidas entre elas para obscurecer suas ligações e dificultar a análise dos fundamentos da sociedade capitalista. Auguste Comte (1798–1857), um dos fundadores da Sociologia, entendia que as reações dos trabalhadores advindas da exploração capitalista, que se refletia em suas condições miseráveis de existência, no comprometimento de suas condições de saúde, na precariedade de suas habitações, na violência ascendente, na ampliação da atividade criminosa, no abandono de crianças e velhos seriam manifestações

superficiais e passageiras, desajustes sociais que a razão e o tempo resolveriam. Para tanto, o concurso da Sociologia seria providencial. Ela buscaria as causas desses problemas, ressaltando-se nunca vinculadas à base material da sociedade, e colocaria o conhecimento produzido à disposição da política para a sua superação (Comte, 1983). Nascimento reacionário, portanto, pois comprometido com a manutenção e reprodução da ordem social burguesa.

No breve esboço traçado, fica evidente aquele aspecto, apontado por Marx, segundo o qual os cientistas burgueses passaram a desempenhar a função de apologetas do capital. A fragmentação progressiva das ciências, o surgimento e a autonomia de esferas cada vez mais especializadas dentro delas próprias aprofundaram a despolitização dos cientistas sob dois aspectos: 1) desde a origem, os fundamentos das ciências especializadas sempre tiveram como pressuposto a ruptura com a *totalidade*; logo, impuseram a busca das causas dos problemas científicos perseguidos na esfera interna a cada campo, portanto aquém de seus reais determinantes situados na base material da sociedade; 2) pouco afeitos à discussão das relações sociais vigentes e dos problemas da sociedade – da *totalidade* em síntese –, os cientistas mergulharam progressivamente nos objetos cada vez mais limitados de suas áreas especializadas. Terminaram por enfrentar dificuldade crescente, no plano do pensamento, para retornar à unidade do real. Como decorrência dessa despolitização e alienação crescentes, o filósofo contemporâneo, a pretexto de filosofar, foi condenado a submergir no filosofismo, enquanto os cientistas especializados, enjaulados nos domínios fechados da economia, da sociologia e da biologia, por exemplo, passaram a fazer, de fato, economicismo, sociologismo e biologismo. Suas parciais visões de mundo foram filtradas e tolhidas pelas lentes de suas especialidades.

Deslocando a análise para o campo da educação e procurando deduzir conclusões derivadas do quadro geral traçado, reconheça-se que os educadores têm dificuldade para entender tanto a origem da Pedagogia como ciência especializada burguesa quanto sua natureza apologética relativa ao domínio do capital. No seu nascedouro essa ciência especializada já estava contaminada pela decadência ideológica burguesa. Sua existência atada à apologética do capital tem sido acompanhada por uma enxurrada de propostas pedagógicas, sistematicamente reivindicadas como soluções para os candentes problemas da educação.

Foram muitos os projetos pedagógicos nascidos, tanto à direita quanto à esquerda, desde o início do século XX. No interior do escolanovismo vicejaram propostas como as de Montessori, Dalton, Decroly e Freinet, para citar algumas das principais. Quase sempre, essas pedagogias focavam experiências restritas, associadas a uma escola ou a um tipo específico de clientela, como os alunos portadores de necessidades especiais. Nunca se aplicaram a sistemas amplos, como os das escolas públicas. As tentativas de realizar seus princípios nesses sistemas foram retumbantes fracassos, como evidencia a própria análise histórica da educação no Brasil. Mais recentemente merecem referências a Teoria e Análise de Sistemas, o Construtivismo e a Pedagogia das Competências. Todas geraram modismos passageiros. À esquerda, tivemos propostas como o Sistema de Ensino Vocacional, a pedagogia do oprimido, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Elas também são exemplos da dificuldade de ampliação de sua influência para além de experiências pouco abrangentes, inclusive em decorrência da repressão política encetada pelo Estado.

Ignorando, de fato, que os problemas educacionais são, sobretudo, problemas sociais, essas pedagogias passam meteoricamente e os problemas permanecem. Como moda, têm a existência dos raios. Mas o ninho desse reformismo atávico está sempre disponível para a produção de novos filhotes. Então novas e extravagantes soluções são apregoadas, novos modismos se instauram, mas, em pouco tempo, os discursos correspondentes vaporizam e são abandonados. A rigor, essas propostas se resumem ao plano do discurso e não afetam as seculares práticas escolares decorrentes da organização do trabalho didático inventada por Comênio no século XVII (Alves, 2005).

A especialização do saber também explica os descaminhos do discurso pedagógico, às vezes influenciado pela filosofia, outras pela economia ou pela sociologia e, também, pela psicologia. Em face da fragilidade do discurso propriamente pedagógico, ciências especializadas que conjunturalmente ganham projeção na sociedade invadem sua influência para dentro do campo pedagógico e estão na raiz de muitos modismos. A própria Sociologia influenciou e direcionou pesquisas voltadas, sobretudo, aos estudos sobre a escola como instituição social ou sobre a mobilidade social decorrente da educação. Vendo a educação como investimento, mas sem entrar na discussão propriamente pedagógica, a economia

formulou a teoria do capital humano, norteadora de muitas pesquisas à sua época, e pretendeu demonstrar como em certo grau o desenvolvimento econômico se devia, também, ao incremento da escolarização. A Psicologia sempre influenciou investigações sobre técnicas didáticas e o seu ajustamento às diferentes faixas etárias dos escolares.

Nesse quadro de predomínio e incremento da especialização do saber, a incorporação aos currículos do Curso de Pedagogia de disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação e Psicologia da Educação criou espaços para a disputa de diversos *ismos* na construção de propostas pedagógicas. Sem o concurso de conceitos teóricos que remetam à *totalidade*, os especialistas da educação têm sido condenados a praticar o filosofismo, o sociologismo, o economicismo e o psicologismo nos seus diagnósticos da escola e da educação, bem como na construção de suas propostas pedagógicas. Os professores mais ligados às áreas de didática e de metodologia de ensino não ficaram imunes ao processo. Também eles entraram nas disputas brandindo o pedagogismo. Alguns novidadeiros procuraram achar espaço para propostas pedagógicas no terreno do ecletismo. Reconhecendo as frustradas iniciativas independentes dos diversos *ismos*, postularam uma alternativa *holística*. A expressão presunçosa esconde a ingenuidade e o despreparo demonstrado na busca de contribuições fragmentárias nos campos das diversas ciências especializadas. Ao combiná-las chegaram a um resultado legitimado pela impressão de que aproveitaram o que havia de melhor em cada campo. Esses educadores não atentaram para o fato de que se afundaram no ecletismo e no relativismo; que as tentativas de busca de contribuições em diversos campos especializados, vistas do ponto de vista epistemológico, terminaram por reunir e somar fragmentos quase sempre inconciliáveis. De fato, os resultados produzidos foram, sempre, verdadeiros *Frankensteins* teóricos pouco afeitos à existência dos homens e às relações sociais. Em conclusão, todas as propostas pedagógicas, tanto as especializadas quanto as ecléticas, têm manifestado incapacidade para mudar as práticas didáticas na escola e interferir na relação educativa.

A escola, essa babel onde convivem distintos *ismos*, vem assistindo a embates furiosos entre os adeptos de cada um deles. Tão furiosos quanto falsos e incapazes de tratar o problema da educação como problema social. Notoriamente, todos os especialistas têm se

revelado confusos em face do real projeto político que move a escola. Não conseguem discernir as determinações do capital. Em decorrência, julgam absurdas e indevidas as interferências de certas conjunturas políticas, acusadas de distorcer os objetivos da instituição e as proclamadas finalidades da educação. Revelam incapacidade para entender as funções concretas exercidas pela escola no interior da sociedade capitalista. Para ilustrar, no século XIX a expansão escolar, que os ideólogos burgueses preferiram chamar de democratização da educação, foi um recurso para absorver crianças desempregadas. Na instauração da Revolução Industrial a força de trabalho infantil foi empregada e explorada nas fábricas. Quando ela encareceu em decorrência de obrigações como limite de jornada de trabalho e obrigatoriedade de pagamento dos custos escolares pelos patrões, as crianças se colocaram na linha de frente do desemprego ocasionado pela incorporação de novas tecnologias às máquinas. Distantes de seus pais, pois trabalhadores, elas passaram a viver desprotegidas nas ruas. O filantropismo interveio e influenciou a oferta de escolas onde essas crianças pudessem, até certo ponto, se furtar às influências morais deletérias que as ameaçavam fora de suas casas. Portanto, o movimento da base material da sociedade não deu credibilidade à farsa explicativa que os ideólogos burgueses inventaram. A expansão da escola não decorreu de uma cruzada educativa para salvar os pobres pelo conhecimento, mas foi, sim, um lenitivo para o problema social criado pelo desemprego infantil. Afirme-se, inclusive, que se houve algo não difundido nas escolas direcionadas aos pobres foi exatamente o conhecimento. A experiência inglesa evidenciou que essas escolas foram dominadas pelas seitas religiosas. O conteúdo da educação se degradou e se resumiu ao catecismo. Mas até a doutrina religiosa era transmitida de forma canhestra e vulgar dentro delas, como evidenciou Engels (1975).



Desenho de Antonio Nicolielo, 1995. Fonte: **Intermeio**, 1995, p. 7.

No livro **A Situação da Classe trabalhadora na Inglaterra** encontra-se um pungente relato das condições miseráveis dos trabalhadores ingleses em meados do século XIX. O Autor se baseou em grande parte nos relatórios das comissões de inspeção de fábricas. Documentos oficiais, portanto. Os relatos, enfocando as precárias condições de existência da classe operária, sob todos os aspectos, são extensos. Referindo-se à ignorância dos filhos de trabalhadores, a despeito de frequentarem as escolas dominicais, diz:

“Uma criança ‘frequentou regularmente durante cinco anos o curso de Domingo; ignorava quem era Jesus Cristo mas já tinha ouvido falar esse nome; nunca tinha ouvido falar dos doze apóstolos, de Sansão, Moisés, Abraão, etc.’ Outro ‘frequentou regularmente o curso de Domingo durante seis anos. Sabia quem era Jesus Cristo, que tinha morrido na Cruz, para verter o seu sangue a fim de salvar o nosso Salvador; nunca

tinha ouvido falar de S. Pedro nem de S. Paulo'. Um terceiro, 'frequentou sete anos várias escolas de Domingo, só saber ler em livros pouco espessos, palavras fáceis, de uma só sílaba; já ouviu falar dos apóstolos, não sabe se S. Pedro ou S. João eram um deles, mas sem dúvida que o era S. João Wesley (fundador dos Metodistas), etc...'; à pergunta: quem era Jesus Cristo? Horne [da comissão de inspeção de fábrica] obteve as seguintes respostas: era Adão; era um apóstolo; era o filho do Senhor do Salvador (**he was the Saviour's Lord's Son**), e da boca de um jovem de dezassete anos: 'Era um rei de Londres, há muito, muito tempo'". (*Apud* Engels, 1975, p. 155-156)

Escola de Filhos de Trabalhadores



Fonte: CUBBERLEY, 1920, p. 556

Para um estudo mais pormenorizado dessas funções não educacionais da escola, tão distantes do que imaginam os educadores, ver *Os Câmbios Sociais e as Funções da Escola Pública* na

obra **A Produção da Escola Pública Contemporânea** (Alves, 2005, p. 174-208).

Da mesma forma que nos modos de produção que lhes antecederam, a decadência do capitalismo está sendo sinalizada pelo comprometimento da produção da riqueza, pela ampliação do parasitismo e pela impossibilidade de instituições existentes continuarem a atender às funções que lhes deram origem. A existência do próprio capital já é discutível. A quantidade imensa de dinheiro acumulado nos bancos revela incapacidade para retornar à produção. Só uma pequena parte faz esse percurso de retorno para produzir riqueza. Somente essa pequena parte pode ser chamada de capital. O grosso do dinheiro é encaminhado para os paraísos fiscais e para a especulação. Essa imensa fatia já não é mais capital. Na sociedade capitalista já não domina a produção da riqueza, mas o seu contrário, a destruição da riqueza. Grandes contingentes de força de trabalho foram alijados da produção e já não têm condições de a ela retornar. O desemprego e o subemprego se avolumam, sinalizando a destruição da força de trabalho. A destruição também se alastra para o ambiente, onde a própria ciência burguesa especializada cria mecanismos para aprofundá-la. A fome se dissemina igualmente (Ziegler, 2002). A indústria de guerra, maior expressão do caráter destrutivo assumido pelo capitalismo em nossos dias, é um dos principais sustentáculos desse moribundo modo de produção fundado no desperdício. Vale ler um texto de Pedro de Alcântara Figueira (s.d.), expressivamente intitulado *Saudades do Futuro*, para se ter uma ideia de como se configura a decadência da sociedade capitalista que, nos estertores de sua morte, tornou-se um modo de destruição.

No senso comum existe a impressão que a sociedade evolui com constância. O próprio desenvolvimento tecnológico é tomado como um indicador desse pretenso fato. Não é o que ocorre. Mais do que nunca a queda tendencial da taxa de lucro, lei fundamental do capitalismo anunciada por Marx ao estudar a natureza do processo de acumulação, demonstra que a produção da riqueza empacou e observa um ritmo descendente nos últimos 150 anos (Carchedi, 2017). A própria tecnologia mais avançada não pode ser utilizada na produção, pois inviabilizaria o lucro. A sociedade não melhorou em decorrência do desenvolvimento tecnológico. Estagnada, ela vem se dissolvendo e assiste ao avanço de seu estado de putrefação. A educação, em correspondência, também exhibe sintomas

progressivamente mais nítidos de decadência. Estudos sérios evidenciam que desde o século XIX é crescente o seu processo de decomposição. O principal indicador é a resistência atávica à disseminação do conhecimento na escola. Essa falta de comprometimento se manifesta no caráter vulgar do manual didático, o excludente instrumento de trabalho do professor que domina a relação educativa. No interior de um processo já secular, as informações por ele veiculadas, mesmo que sempre vulgarmente ideológicas, vêm decrescendo quantitativamente enquanto aumentam as ilustrações muitas vezes arbitrarias. Nas últimas décadas tem se acentuado a fragmentação do texto. A introdução geral de cada unidade e seus inúmeros boxes autônomos são colocados lado a lado de forma compartimentada. Esse processo é estudado detalhadamente em diversos capítulos do livro **Textos Escolares no Brasil: Clássicos, Compêndios e Manuais Didáticos** (ALVES, 2015). Também o controle policial sobre o uso dos manuais didáticos pelos professores vem aumentando dentro das escolas. Os docentes são vigiados pela administração escolar para evitar que se afastem da rota traçada pelo instrumento de trabalho. Sob esse aspecto da vigilância, o exemplo do Estado de São Paulo, o mais rico da federação, é ilustrativo. Se não bastasse o programa nacional do livro didático, de qualidade discutível, São Paulo criou também o seu próprio programa, tão discutível quanto. Além do desperdício de recursos para fins idênticos, paradoxal é o fato de que essas políticas, no essencial, fortalecem e reproduzem a setecentista proposta didática de Comenius. O pano de fundo, numa época de avanço da informática e das TICs, é a persistência da mesma forma de organização do trabalho didático fundada nas superadas manufaturas.

5. EDUCAÇÃO NO PRESENTE: O QUE FAZER?

O Que Fazer na Educação Quando o Capitalismo Perde Gás?



Desenho de Antonio Nicolielo, 1995.

Quanto ao futuro, as pistas dadas pelos clássicos reiteram que qualquer nova proposta de educação precisa estar fundada no conhecimento. Exatamente o que é crucial, o conhecimento, não tem sido pleiteado pelas pedagogias disponíveis no mercado ou somente tem sido por elas referido de forma tangencial. Esse quadro é compreensível como decorrência do caráter especializado dessa ciência chamada pedagogia. A nova proposta precisa ser antagônica. Reforçando a experiência histórica do homem, deduzida das obras clássicas, essa nova proposta de educação deve romper com o passado. Portanto, ela não pode ter como parâmetro a pedagogia ou a organização manufatureira do trabalho didático. Deve ser lembrado que Santo Agostinho não postulou uma filosofia cristã. Sua proposta foi a de substituição da filosofia pela teologia. Bacon não propôs uma escolástica moderna, pelo contrário, rompeu com a escolástica para investir na instauração da ciência moderna. Tarefa semelhante nos aguarda. Não a criação de uma nova pedagogia, terreno mutilado pela decadência dessa ciência especializada.

Urge construir uma nova proposta de educação que tenha como referência a totalidade.

A pergunta comum entre os educadores, diante desse quadro, é o que fazer? Acentue-se que, na prática, a transformação necessária demandará extenso processo em que serão experimentados pequenos ensaios de inserção do conhecimento no trabalho didático. Muitas vezes eles serão ensaios individuais, pois os professores, quase sempre, por falta de consciência ou por comodismo, não se sujeitam a mais estudo, a mais trabalho para participar da relevante transformação educativa que a história impõe. Pensar e executar essas experiências exigem esforço e tempo extras. Algumas vezes, pequenos grupos, animados por boas intenções e com boa dose de salutar indignação, podem realizar ensaios ampliados numa escola. Quando a administração de um estabelecimento se sensibiliza, a dimensão do ensaio pode ser ainda maior. A própria administração de redes escolares pode assumir uma proposta mais abrangente. Contudo, não se pode cair no idealismo de supor que os professores como um todo irão se propor a realizar solidariamente qualquer experiência de transformação do trabalho didático. A intolerância política de boa parte dos professores dificulta a ampliação desse tipo de iniciativa. Muitos constituirão, de fato, força de resistência ao novo. Acentue-se, por fim, que não bastam as boas intenções de um grupo de professores para mudar a organização do trabalho didático na direção desejada. Condição essencial da mudança é que os próprios professores tenham domínio do conhecimento. Essa é a parte mais difícil, pois todos se encontram atados e submetidos a práticas ditadas pelo manual didático. Todos estão condicionados a práticas docentes seculares que, ao longo do tempo, ganharam a aparência de coisas naturais. Os educadores sensíveis à transformação precisam suprir-se de conhecimento por caminhos que não os trilhados na escola nem os que foram comuns em sua formação. Nesse sentido, pode-se dizer que, no ponto de partida, alunos e quase todos os professores se encontram no mesmo patamar. Por influências familiares, de grupos de amigos e da ação de entidades da sociedade civil, alguns poucos conseguiram galgar boa formação, desenvolver o hábito de leitura, buscar textos clássicos assiduamente, conhecer e usufruir as diferentes manifestações da arte e incorporar a prática de frequência aos museus, às boas bibliotecas e outros centros de cultura. Pela formação acima da média e pela capacidade de transgredir criativamente

as práticas didáticas dominantes, eles poderão construir novas pautas de trabalho que superem a subordinação pura e simples aos *protocolos naturais* da organização do trabalho didático ditada pelo manual didático, o anacrônico instrumento de trabalho do professor na atualidade. Com o conhecimento que detêm, nesses ensaios eles serão guindados, com naturalidade, à condição de líderes e estarão à frente na descoberta de caminhos e veredas para superar o vazio de conhecimento que domina a educação e a escola da época de decadência da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L. (org.). **Textos Escolares no Brasil: Clássicos, Compêndios e Manuais Didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- AGOSTINHO, S. **Confissões; De Magistro**. Trad. de J. Oliveira Santos, A. Ambrósio de Pina e Angelo Ricci. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília, DF: INL; Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza; Nova Atlântida**. Trad. de José Aluysio Reis de Andrade. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)
- BRECHT, B. **Vida de Galileu**. Trad. de Roberto Schwarz. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1977.
- CARCHEDI, Guglielmo. O Esgotamento da Atual Fase do Capitalismo. Disponível em: http://resistir.info/crise/carchedi_04jan17.html
Acesso em: 16 fev. de 2024.
- 100 Eventos que Abalaram o Mundo**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1978.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. 2. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- COMENIUS, J. A. **Orbis Pictus**. Syracuse, N. Y.: C. W. Bardeen, Publisher, 1887.
- COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. *In* COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. Trad. de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. p. 1- 39. (Os Pensadores)
- CUBBERLEY, Ellwood P. **The History of Education**. Boston; New York; Chicago; Dallas; San Francisco: Houghton Mifflin Company; The Riberside Press Cambridge, 1920.

D'ALEMBERT. Filosofia da Escola. *In* **A Enciclopédia: Textos Escolhidos**. Trad. de Luiza Tito Morais. Lisboa, Portugal: Estampa, 1974.

DESCARTES, R. **Discurso do Método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. Trad. de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra**. Trad. de Anália C. Torres. Porto, Portugal: Afrontamento, 1975.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. Saudades do Futuro. Disponível em: <https://icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/figueira-pedro-de-alc-ntara-saudades-do-futuro271030.pdf>. s.d. Acesso em: 16 fev. de 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

INTERMEIO, Revista do Mestrado em Educação. Campo Grande, MS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 2, 1995.

LUKÁCS, Georg. Marx e o Problema da Decadência Ideológica. *In* LUKÁCS, Georg. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política (Livro 1 – O Processo de Produção do Capital)**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1988. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: (I – Feuerbach)**. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 1986.

PETRÔNIO. **Satiricon**. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo, SP: Círculo do Livro, s.d.

RABELAIS, F. **Gargantua**. Trad. de Aristides Lobo. São Paulo, SP: HUCITEC, 1986.

VOLTAIRE. **Cândido ou o Otimista**. Trad. de Carolina Selvatici. Rio de Janeiro, RJ: Antofágica, 2021.

ZIEGLER, J. **A Fome no Mundo Explicada a Meu Filho**. Trad. de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002).