

# A MISÉRIA DA RAZÃO E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O PORQUÊ DE A BURGUESIA HOJE NÃO PODER DEFENDER UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE AUTÔNOMA, CRÍTICA E CRIATIVA A DESPEITO DE SEUS DISCURSOS

## THE MISERY OF REASON AND CONTEMPORARY EDUCATION: WHY THE BOURGEOISIE TODAY CANNOT DEFEND AN EDUCATION TRULY AUTONOMOUS, CRITICAL AND CREATIVE DESPITE THEIR SPEECHES

## LA MISERIA DE LA RAZÓN Y LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: POR QUÉ LA BURGUESÍA HOY NO ES CAPAZ DE DEFENDER UNA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE AUTÓNOMA, CRÍTICA Y CREATIVA, A PESAR DE SUS DISCURSOS

Lucas Sá Mattosinho<sup>1</sup>  
Maria da Graça Mello Magnoni<sup>2</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos tem-se percebido, nos documentos oficiais em educação, a necessidade de se desenvolver nos jovens algumas capacidades específicas, das quais se destacam a autonomia, o senso crítico e a criatividade. Todavia, a inserção e a valorização de tais competências nos currículos contemporâneos não decorreu de uma pressão organizada das classes trabalhadoras, ao contrário, quem garantiu sua implementação foram capitalistas, principalmente ligados à indústria e ao mercado financeiro, através de várias fundações e instituições. Isso posto, nosso texto busca, através de uma retomada histórica dos pressupostos do racionalismo e das análises das *skills* mais requisitadas pelo capital, demonstrar que a burguesia não pode defender irrestritamente uma educação pública autônoma, crítica e criativa no seu sentido mais humanista.

**Palavras-chave:** Racionalismo. Decadência ideológica. Educação. Competências.

**ABSTRACT:** In recent years it has been noticed, in official documents in education, the need to develop in young people some specific abilities, of which autonomy, critical sense and creativity stand out. However, the insertion and valorization of such competences in contemporary curricula did not result from an organized pressure from the working classes, on the contrary, those who ensured their implementation were capitalists, mainly linked to

---

<sup>1</sup> Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da Universidade FAAC/UNESP/Bauru. Professor da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. E-mail: lucasmattosinho@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP/Campus Bauru e Professora do Programa de Pós-Graduação Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). Coordenadora Geral do Curso de Pedagogia do IEP3/UNESP, Membro da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Local Bauru-SP e do Comitê Editorial da Revista Ciência Geográfica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8510-7653>. E-mail: mgm.magnoni@unesp.br.

Artigo recebido em setembro de 2021 e aceito para publicação em abril de 2022.

industry and the financial market, through various foundations and institutions. That said, our text seeks, through a historical resumption of the assumptions of rationalism and the analysis of the skills most required by capital, to demonstrate that the bourgeoisie cannot unrestrictedly defend an autonomous, critical and creative public education in its most humanist sense.

**Keywords:** Rationalism. Ideological decay. Education. Skills.

**RESUMEN:** En los últimos años se ha advertido, en documentos oficiales en educación, la necesidad de desarrollar en los jóvenes algunas habilidades específicas, de las cuales se destacan la autonomía, el sentido crítico y la creatividad. Sin embargo, la inserción y valorización de tales competencias en los currículos contemporáneos no resultó de una presión organizada de las clases trabajadoras, por el contrario, quienes aseguraron su implementación fueron los capitalistas, principalmente vinculados a la industria y al mercado financiero, a través de diversas fundaciones e instituciones. Dicho esto, nuestro texto busca, a través de una retomada histórica de los presupuestos del racionalismo y del análisis de las competencias más requeridas por el capital, demostrar que la burguesía no puede defender irrestrictamente una educación pública autónoma, crítica y creativa en su sentido más humanista.

**Palabras clave:** Racionalismo. Decadencia ideológica. Educación. Habilidades.

Em linhas gerais, o racionalismo é a doutrina que vê na razão a principal faculdade humana, capaz de apreender a realidade e que, portanto, nos torna capazes de alcançar a verdade sobre as coisas (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 233). A palavra-chave é razão. Como afirma Marilena Chauí (2003, p. 60) a palavra possui muitos significados, que vão dos motivos de alguém às causas de alguma coisa, passando também pela ideia de certeza de algo. Segundo a autora, razão deriva da latina *ratio* e do grego *logos*, que indicam a capacidade de reunir, medir e calcular. Daí o seu significado mais usual, pois para sermos capazes de tudo isso, devemos organizar o pensamento. A hipótese máxima do racionalismo é a de que a “mente humana possui em si a chave para a compreensão da realidade última” (HUENEMANN, 2012, p. 11).

De acordo com os manuais de história da filosofia, o racionalismo encontraria em Platão sua origem e passaria até mesmo pela escolástica medieval, que buscava conciliação entre fé e razão, até desabrochar em toda sua plenitude a partir do século XVII. Todavia, é mais acurado atribuir sua gênese ao início da modernidade e um dado que corrobora essa perspectiva é o surgimento do próprio termo, desconhecido em períodos anteriores. Nesse prelúdio, destacam-se três figuras: Descartes, Spinoza e Leibniz. A pretensão desses filósofos modernos de alcançar a verdade deriva da incorporação do modelo matemático a todas as formas de pensamento, cujo rigor metódico resultava numa precisão de resultados. O conhecimento da realidade, antes impossível, deixou de ser uma questão de mistério para transformar-se numa questão de método. O descobrimento das leis que regem o funcionamento das coisas não interessava aos eclesiásticos e demais beneficiados, pois a

concepção de mundo estático, hierarquizado e só passível de conhecimento pela via da fé garantia a dominação e a exploração das demais classes sociais.

Apesar das significativas diferenças entre si, os três partilhavam a ideia de que o conhecimento verdadeiro não poderia ser deduzido simplesmente da experiência sensível. É nesse sentido que se contrapõe ao empirismo. Nesse viés, não se poderia deduzir que algo é verdadeiro simplesmente porque o vemos dessa forma. Nossos sentidos são insuficientes para nos dizer se algo é verdadeiro ou falso, ou seja, de que não há coincidência entre essência e aparência. Se não se pode provar a autenticidade de algo pela experiência, o caminho mais seguro é a lógica. A passagem no Discurso sobre o Método, de Descartes, é paradigmática:

Assim, uma vez que os nossos sentidos às vezes nos iludem, quis supor que não havia nenhuma coisa que fosse tal como eles nos fazem imaginá-la; e uma vez que há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo no que diz respeito às mais simples matérias da geometria, e cometem paralogismos, julgando estar eu tanto quanto os outros sujeito a erro, rejeitei como falsas todas as razões que tomara antes como demonstrações; e enfim, considerando que todos os pensamentos que temos quando despertos nos podem vir também quando dormimos, sem que nenhum deles seja então verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que jamais me entraram no espírito não fossem mais verdadeiras que as ilusões dos meus sonhos. Mas imediatamente notei que, enquanto queria assim pensar que tudo fosse falso, era preciso necessariamente que eu que o pensava fosse alguma coisa; e notando que esta verdade *penso, logo sou*, era tão firme e tão segura, que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de abalá-la, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulos como o primeiro princípio da filosofia que buscava (DESCARTES, 2008, p.35-36).

A experiência sensorial sendo insuficiente para concluir sobre as verdades de algo, não poderia ser a matriz dos princípios lógicos, estes existiriam *a priori*. Logo, seríamos possuidores de alguns conceitos de forma inata, pois a mente humana em si carrega as competências necessárias para tornar inteligível o real. Essa alegação foi amplamente questionada pelos empiristas britânicos, especialmente por John Locke em seu *Ensaio acerca do entendimento humano* (1999). Locke concebeu a ideia de tábula rasa, segundo a qual nascemos como uma “folha em branco” e cada experiência acaba por imprimir em nós as suas “cores”. Os empiristas afirmam que as experiências se transformam em ideias a partir de um processo de aglutinação. De acordo com Chauí (2003), as sensações que experienciamos se reúnem e formam uma percepção; estas, por sua vez, associam-se por semelhança, contiguidade espacial ou por sucessão temporal e por meio de repetição vêm formar a ideia que temos das coisas.

A querela entre empiristas e racionalistas não se resume a posições epistemológicas divergentes. O racionalismo, ao postular a ideia racional de objetividade calcada na precisão lógico-matemática, pode pretender uma verdade universal, independente da

subjetividade dos envolvidos, ou seja, de nossas crenças e opiniões, o que o empirismo não consegue fazer ao afirmar a impossibilidade do conhecimento objetivo da realidade. O impacto disso na ciência é assim descrito por Marilena Chauí:

Se as ciências são apenas hábitos psicológicos de associar percepções e ideias por semelhança e diferença, bem como por contiguidade espacial ou sucessão temporal, então as ciências não explicam realidade alguma, não nos dão certeza alguma sobre a realidade, não alcançam os objetos tais como são em si mesmos e tais como funcionam e operam realmente. Em outras palavras, os conhecimentos não possuem objetividade, pois são apenas hábitos subjetivos (CHAUÍ, 2003, p. 73).

Dentro do padrão empirista, como vimos, não há possibilidade de se superar o relativismo epistemológico e, portanto, nem o estético, o ético ou o político. Se somos tolhidos do conhecimento do real em si, como afirmar o que é belo, bom e justo? Essa perspectiva vai orientar a verdade, como veremos mais à frente, não como questão de adequação do pensamento à realidade, mas obedecendo a critérios de eficácia. Por ora nos cabe analisar que o racionalismo, apesar de suas limitações, como sua a-historicidade, cumpria uma função importante.

O racionalismo clássico, enquanto corrente de pensamento, sempre foi acompanhado por dois valores complementares: o humanismo e o individualismo, como aponta Cotrim (1999, p.150). O humanismo contrapunha-se ao teocentrismo até então vigente, que tinha em Deus a referência ética, estética e política. Diversamente, a perspectiva humanista que é, por excelência, antropocêntrica, deslocava para o indivíduo singular o parâmetro do que é bom, belo e justo. O individualismo é a expressão comportamental desse mesmo processo e, ao retirar a ênfase do coletivo, nesse primeiro momento, possibilitou o reconhecimento das diferenças entre as pessoas. O romance de Romeu e Julieta evidencia essa mudança, pois é a primeira obra na qual os personagens centrais transgridem inúmeras normas sociais em razão de um sentimento particular. Nesse esteio, é importante destacar o que defendia o racionalismo em termos políticos. Descartes, de acordo com Huenemann (2012, p. 28), é o único dos três que não dedicou uma parte de seus escritos aos fundamentos filosóficos do Estado. Recomendou às pessoas que seguissem as orientações político-institucionais. Mais do que uma inclinação, era preciso lembrar que a França de Descartes era um dos lugares onde a Igreja Católica tinha mais prestígio e poder. Ele próprio, inclusive, deixou de publicar um livro depois da condenação de Galileu. Então, não lhe convinha manifestar-se contrário ao regime vigente legitimado eclesiasticamente.

Spinoza ocupou-se do tema em duas obras. A primeira e mais conhecida é o *Tratado teológico-político*, pela qual foi violentamente excomungado da Sinagoga de Amsterdã (Grissault, 2012, p. 118); a segunda é o *Tratado político*, que permaneceu inacabado em razão de sua morte. Na iminência da república holandesa retroceder à monarquia, o autor parte na defesa de uma república democrática alegando que o respeito pelas liberdades civis, sobretudo a de expressão, é essencial para a constituição de uma forma de governo

mais estável e menos propensa às guerras civis. A supressão dessa liberdade faria com que o Estado fosse engolido pelo caos proporcionado pelo ódio de parte da população não atendida, obstaculizando o desenvolvimento das ciências e das artes. O pensamento de Leibniz estava muito mais vinculado ao despotismo esclarecido do que em defesa de repúblicas democráticas, dada a sua ideia da realidade como “o melhor dos mundos possíveis”, resultado de causalidades necessárias. O reino justo, logo, seria aquele que permitiria aos seus cidadãos a obtenção daquilo que lhes era devido. Isso só poderia acontecer se o Estado garantisse os meios necessários para que cada indivíduo desenvolvesse sua racionalidade e bondade (HUENEMANN, 2012, p. 29). Por isso, julgar o pensador alemão como alguém conservador é insensato. O monarca, nesses termos, é alguém que racionalmente toma as decisões no sentido de garantir as liberdades individuais.

Podemos concluir, apesar das significativas divergências entre os maiores expoentes, que a vertente racionalista estava convicta da necessidade histórica de um estado guiado pela razão e não mais pela superstição. As limitações da doutrina racionalista, sobretudo ao seu idealismo e a sua perspectiva anti-histórica, eram justificáveis pelo ainda incipiente desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, não eliminam a gigantesca contribuição teórica e sua vocação vanguardista. A sistemática crítica dos racionalistas à superstição gerou inúmeros atritos com lideranças religiosas. Embora o inatismo intrínseco à perspectiva racionalista exija entidades demiúrgicas, ou seja, desemboca invariavelmente ou no deísmo ou no teísmo, a crença de que a razão individual (propriedade inata e de todos os seres humanos) permite, mediante os métodos corretos, a compreensão do que o mundo é, choca-se frontalmente contra a perspectiva da religião. Embora vários religiosos viessem há algum tempo buscando conciliar fé e razão e ciência com religião, ao postular que cada indivíduo tem a capacidade de atingir a verdade sobre as coisas, as instituições religiosas tornar-se-iam supérfluas.

A própria noção da divindade mudou nesse cenário. Enquanto no medievo prevalecia um entendimento de um deus antropomórfico, que impõe sua vontade de forma obscura e intransigente, nesse momento começa a vigorar a ideia de uma divindade que se expressa por meio de leis naturais. Descartes partiu de sua dúvida metódica para tentar provar, a partir de três argumentos, a existência de Deus. Ainda assim, em 1643 foi acusado de ateísmo pela Universidade de Utrecht e teve seus livros adicionados ao *Index Librorum Prohibitorum* pela Igreja Católica. Spinoza, para desenvolver seu pensamento, abraçou o panteísmo (como já tinha feito Giordano Bruno) ao identificar a divindade com o mundo expressa por *Deus sive natura*, e por isso foi expulso da comunidade judaica onde vivia e teve também suas obras no *Index*.

A concepção religiosa medieval cada vez mais se mostrava incompatível com as novas relações sociais de produção encabeçadas pela burguesia, classe gestada na baixa Idade Média e que foi paulatinamente adquirindo poder econômico e político num processo muito bem descrito por Leo Huberman (1986). A estrutura feudal agonizava e o conseqüente enfraquecimento ideológico, frente a essa nova classe, traduzia-se em maior repressão eclesiástica. O que ocasionava a fúria da Igreja não era a derrota no debate teórico, mas a perda da legitimidade no plano prático-político enquanto instituição que regula a estrutura social ao normatizar o

que é bom, justo, belo e verdadeiro. Se o ser humano é passível de erros e ilusões e só pode confiar na razão, o sujeito deverá tornar-se neutro, tal como aventa a professora Olgária Matos (1997, p.72), *ne-uter* “nem ego nem alter, mas entidade abstrata e suporte do conhecimento objetivo”. Aqui percebe-se um traço típico dessa perspectiva gnosiológica: a identificação entre neutralidade e objetividade, traço que marcará profundamente o positivismo e as demais correntes do racionalismo formal mais à frente. Isto posto, o caminho para o conhecimento verdadeiro não é de uma revelação divina, mas se descobre a evidência a partir de um método que guie a razão na direção correta.

A questão do método, de sua diferença entre a perspectiva medieval e moderna, é elucidada pela autora:

Método, na Idade Média, não é o instrumento da consciência reflexiva, mas tão somente a forma coerente e sistemática de exposição do pensamento. Não há o pensador individual que deve descobrir seu próprio caminho, mas a Tradição e a Erudição, formas peculiares assumidas pelo princípio de autoridade. Essa “ausência de método” reside no modo pelo qual o homem da Idade Média se relaciona com o passado. Seu método é o *ars disputandi*, arte da discussão e da persuasão com respeito às questões da fé. [...] Para os modernos, ao contrário, o método é um instrumento de descoberta e invenção, é *ars inveniendi*. Desmanchando os laços com a tradição, a ideia do método se vinculará à de solidão, plano e alicerce. (MATOS, 1997, p. 84)

A ciência interessava à burguesia por duas razões distintas, mas complementares, e por essas razões esta patrocinou tanto o Renascimento como as Luzes. O primeiro motivo é econômico. O capitalismo caracteriza-se por uma produção voltada para a troca e não diretamente para o uso, o que exige o aumento constante do volume produzido. Conhecer a fundo os elementos e os processos naturais permite extrair cada vez mais da natureza e do trabalho humano, significando eficiência produtiva e lucro. A contemplação, método de conhecimento que vigorava entre gregos e medievais, era compatível com a racionalidade dos modos de produção precedentes, menos dinâmicos e cuja riqueza era de caráter imobiliário. O regime do capital é muito mais dinâmico e requer uma intervenção ativa e muito mais meticulosa na realidade. A contemplação cederia lugar à experimentação e essa nova lógica demandava a utilização de instrumentos técnicos, tal como o microscópio e o telescópio. Esse processo culminou mais tarde na Revolução Industrial.

O segundo motivo é de caráter político. A estrutura feudal era um entrave à produção e à distribuição de mercadorias. Tanto a nobreza como o clero eram considerados pela burguesia como classes parasitárias, que viviam do trabalho alheio e em nada contribuíam para o verdadeiro desenvolvimento social. Como a dominação dessas classes era legitimada por concepções com forte vínculo religioso, o estado laico passou a fazer parte da agenda burguesa. Num primeiro momento, em que o capitalismo não estava suficientemente maturado, a burguesia alia-se ao rei para a constituição dos estados modernos; todavia,

mais à frente, o absolutismo monárquico passa a obstaculizar o desenvolvimento do livre mercado, o que evidencia a tarefa histórica de acabar com o absolutismo, que encontrou na Revolução Francesa seu ponto mais alto. Portanto, o desenvolvimento das ciências e técnicas modernas não são a expressão de um abstrato espírito humano e, sim, em última instância, de uma transição intensa na forma de produção do conteúdo material da riqueza social. Justamente por serem também elas expressões de um processo, não podem ser o fio condutor da história, ou seja, fica evidenciado o equívoco teórico e político de esperar que a ciência e a tecnologia em si mesmas nos conduzam ao paraíso ou ao inferno.

Para que os indivíduos pudessem sair das trevas da ignorância e da superstição exercitando a razão para apreender intelectivamente a realidade, foi preciso desenvolver meios técnicos para isso. Havia agora uma necessidade social para se sistematizar e socializar o conhecimento, o que culminou num avanço sem precedentes na história das ciências. A valorização do corpo, frente à ideia medieval de prisão da alma, oportunizou a evolução exponencial dos conhecimentos nessa área. Leonardo da Vinci, entre inúmeros outros feitos, foi o primeiro a descrever detalhes do corpo humano, inclusive a posição fetal dentro do ventre materno. Em 1543, Andreas Vesalius criou o primeiro Manual de anatomia. Michael Servetus, em 1553, descreveu a circulação pulmonar. O inglês Robert Hooke descobriu as células em 1665. A necessidade de se ampliar o conhecimento levou Antoin van Leeuwenhoek, em 1683, a aperfeiçoar o microscópio, o que possibilitou descrever microrganismos e fibras musculares.

Se em pouco mais de um século a humanidade deu um salto de qualidade na compreensão do corpo humano, impelindo o desenvolvimento de instrumentos técnicos para fazer avançar ainda mais esse conhecimento, com os corpos celestes a história não foi diferente. Copérnico, em *De revolutionibus orbium coelestium*, livro de 1543, retira a centralidade do universo de nosso planeta e desloca-a para o Sol, permitindo esclarecer que a Terra é que gira em torno do Sol e não o contrário, como se supunha, além de girar em torno de si mesma, o que ocasiona o dia e a noite. A luneta aperfeiçoada por Galileu, assim como vários outros instrumentos desenvolvidos por ele, ampliaria enormemente as possibilidades nesse campo e sua metodologia expressa em formulações matemáticas garantiu-lhe a posterior alcunha de “pai da ciência moderna”.

Entre todos os conhecimentos e instrumentos resultantes desse processo histórico, a prensa móvel de Gutemberg merece destaque especial. Essa técnica permitia a impressão de textos, imagens, mapas, diagramas e tabelas em larga escala. Nascida da necessidade histórica de disseminar-se o conhecimento, constituiu mediação crucial para o advento da nova sociabilidade, auxiliando a divulgação de novas ideias sobre as coisas, o que foi fundamental tanto para o desenvolvimento científico, artístico e filosófico como também no enfrentamento ideológico.

Além das inovadoras técnicas no Renascimento, há uma outra mediação fundamental e que está intimamente ligada à primeira, a educação. Aranha (2006) afirma que há, nesse período, grande interesse pela educação, o que resulta na proliferação de colégios e manuais de ensino. Enquanto as elites continuam tendo seus filhos educados por preceptores, as classes médias, sobretudo a burguesia, encaminhavam-nos para a escola. Diferentemente do servo, cuja atividade exigia saberes práticos, a atividade econômica da

burguesia exigia noções de administração, portanto conhecimentos de ordem teórica. A educação renascentista florentina procurava nos clássicos greco-romanos a inspiração do seu humanismo. Os valores reinantes na Hélade e Roma antigas eram ressignificados para adequarem-se às novas relações emergentes. Olgária Matos (1997) faz um paralelo entre o *que sais-je* de Montaigne e o socrático “conhece-te a ti mesmo”. Nesse viés, a educação serve para formar um espírito crítico que enfrente o senso comum com suas pré-noções. Ainda que admita a impossibilidade de se conhecer tudo, o que importa é a mentalidade de se continuar apreendendo. A dúvida intelectual vale mais do que a certeza dogmática.

A chamada Ciência Nova é um exemplo dessa síntese entre tradição e renovação. Para superar o misticismo religioso e os valores a ele associados, essa nova forma de saber retira a referência da transcendência e resgata dos gregos a imanência da natureza. Todavia, não o faz mais dentro de uma perspectiva cosmológica e sim antropológica, donde uma certa *hybris* é resultado inevitável. Dessarte, nessa passagem da ciência contemplativa à ciência ativa, o ser humano deixa de ser espectador para transformar-se em senhor da natureza. Diferentemente de outrora, quando o conhecimento era restringido por instituições religiosas, o saber produzido pelos humanistas passava a circular, possibilitando sua reprodução, logo seu desenvolvimento. De acordo com Teresa van Acker (1992, p.40), em meados do século XIV, aproximadamente metade das crianças estudavam em escolas elementares em Florença, berço do renascimento. Mesmo os iletrados, tinham como hábito reunirem-se em torno de alguém que lia para o grupo, sobretudo livros e folhetos que aconselhavam sobre a atividade comercial (*idem*, p. 41).

O exemplo acima nos permite inferir algo fundamental. As atividades comerciais florentinas exigiram uma nova forma de produção e distribuição do conhecimento. O mecenato, portanto, não é o patrocínio livre e desinteressado de um rico comerciante que está contribuindo para o belo quadro social porque “ama as ciências e as artes”. O incentivo está grávido de interesses materiais. O Renascimento pôde florescer porque as condições objetivas tornaram-no possível, o que sustenta a tese materialista. Contudo, o papel das ideias não pode ser subestimado. A relação entre economia e educação não é mecânica nem direta, como postula o marxismo mais vulgar; ao contrário, é dialética e perpassada por mediações. A liberdade de acesso é condição imprescindível para o avançar das ciências, da filosofia e da arte. Sem a mediação da educação, responsável pela formação das crianças segundo a nova concepção de mundo, Florença jamais seria tal como foi.

Embora o humanismo típico do renascimento apregoasse o ideal de secularização, os colégios ainda mantinham, no conteúdo e na forma, a estrutura medieval. Com grande ênfase na moralidade, os alunos submetiam-se a uma rígida hierarquia e a uma severa (e, às vezes, até violenta) disciplina. A base dos programas de ensino ainda era a gramática e a retórica, inspiradas no *trivium e quadrivium*, com predomínio do latim em detrimento da língua vernacular (ARANHA, 2006, p.126). As críticas de Erasmo de Roterdã e Michel de Montaigne evidenciavam um certo descompasso dessas instituições de ensino com os ideais humanistas daquele tempo. Enquanto expressão teórica do pensamento burguês, o racionalismo do século XVI e início do XVII não tinha condições de irromper



completamente, de retirar de seus pressupostos todas as consequências societárias, por mais esforços que empreendessem seus pensadores. Os grilhões do estado absolutista e das políticas mercantilistas, próprios da acumulação primitiva, não permitiam naquele momento levar a cabo um projeto de sociedade para-si. Ao passo que o capitalismo se desenvolvia, impelindo o incremento das forças produtivas e tornando a sociabilidade muito mais complexa e dinâmica, a burguesia se fortalecia e o antigo pacto estabelecido com o monarca absolutista torna-se, nesse contexto, um entrave aos seus anseios.

Nesse processo histórico, a burguesia passa a radicalizar o seu ponto de vista, em um movimento que se expressa, também teoricamente, na defesa mais intransigente da razão, do humanismo e do individualismo. A etimologia de “Iluminismo”, nome pelo qual ficou conhecido esse período, permite inferir a razão como a luz que retiraria as pessoas das sombras da ignorância e da superstição, noutras palavras, do jugo religioso. Se a postura racionalista de outrora era acompanhada por um ideal de reformismo político, a posição agora era majoritariamente revolucionária. No esteio da revolução científica, que põe em xeque os principais postulados da concepção aristocrática de mundo, os iluministas colocam a razão como principal instrumento para se conhecer e organizar a realidade, garantindo prosperidade ao conjunto dos indivíduos. Defendiam a liberdade de pensamento frente aos dogmas religiosos e a repressão oriunda das monarquias absolutistas agora encurraladas. A ciência passa a ser vista como desmistificadora da realidade, eliminando preconceitos e ambiguidades de outras formas de saber, e, vinculada à técnica, passa a ser entendida como promotora do progresso humano.

Liberto dos grilhões do absolutismo, visto que esse passou a constituir-se óbice aos seus próprios interesses, o racionalismo burguês pôde pela primeira vez generalizar seu projeto teórico e político para todas as classes subjugadas. Essa não é nem de longe uma questão moral; a burguesia necessitava da aliança com as classes trabalhadoras e nesse contexto histórico ela foi porta-voz da emancipação humana. Não obstante, quando vinculamos o projeto iluminista à burguesia na sua fase ascendente, não estamos alegando que essa intencionalidade fosse plenamente consciente. Inúmeros pensadores ilustrados estavam realmente convictos de que o liberalismo social e político emanciparia a humanidade. Essa tese, naquele momento, não havia sido ainda negada pela história. Braick e Mota (2010) afirmam que o ideário iluminista possuía três princípios básicos: a universalidade, a individualidade e a autonomia. Essa trindade, que sustenta a proposta do iluminismo, já aparecia de modo latente no renascimento, e de uma forma caricata sobreviveu até hoje, fazendo parte do ideário contemporâneo, sobretudo na tradição neoiluminista que analisaremos ainda neste capítulo. Por ora, é preciso destacar que, no campo teórico, esses três aspectos correspondiam às aspirações da burguesia no campo político e seus antagonismos intrínsecos, especialmente a tensão existente entre o universalismo e o individualismo, foram resultado direto das contradições dentro do heterogêneo movimento burguês.

O universalismo encampado pela burguesia deriva de uma concepção teológica segundo a qual Deus deseja salvar todos os homens, não estando, *a priori*, ninguém condenado ao “choro e ao ranger de dentes”, postura aliás explicitada e sustentada por Leibniz (ABBAGNANO, 2012, p.1170). Essa perspectiva implica uma liberdade de

ação, cujo correto ato individual pode conduzir à vida boa. Diferentemente da versão religiosa, na Ilustração essa perspectiva é laicizada: troca-se o mito divino por outro, o mito do progresso. Ambas as versões legitimarão a dominação das colônias europeias na América, África e Ásia. O portador da luz tem o dever moral de levá-la àqueles que não a possuem. Esse entendimento etnocêntrico necessariamente implica valores absolutos. Na variante religiosa, o absoluto é Deus e a luz é a fé na “palavra”. Na alternativa laica, há o problema do absoluto: se não há uma entidade eterna e imutável, como afirmar que os nossos valores e, por consequência, nosso modelo de sociedade são *per se* melhores do que os dos aborígenes australianos, por exemplo? Para resolver isso, Kant propõe-se a desenvolver a ideia de universal a partir de um ângulo subjetivo, indicando a possibilidade de um juízo ser válido para todos os seres racionais. Partindo da estética, a partir do reconhecimento do belo enquanto um “prazer necessário”, ou seja, de que todos devem experimentar da mesma forma, Kant estende o raciocínio para o campo da ética, afirmando que uma lei só tem validade se for intersubjetiva (ABBAGNANO, 2012, p.1170).

Como já foi aventado, havia, pela primeira vez na História, a oportunidade de uma classe social universalizar seus ideais, de modo que o projeto ilustrado visava a totalidade da humanidade, sem distinções culturais ou barreiras nacionais. O kantismo nasce da necessidade histórica de resolver essa questão apartada da religião e torna-se o sistema filosófico que consegue dar alguma resposta à antinomia estabelecida entre indivíduo e gênero naquele período. Todavia, às vésperas da consolidação de seu projeto político e econômico, a burguesia abandona temporariamente o idealismo transcendental e adota o hegelianismo, para quem o universal tem existência concreta, ou seja, é ontológico, e seu retorno a Kant dar-se-á somente muito tempo após seu êxito na luta de classes contra o absolutismo monárquico. O individualismo, característica perene de qualquer sociabilidade burguesa, implica na centralidade do indivíduo. Se, na fase do Renascimento, essa característica havia se mostrado de forma tímida, aqui ela encontra terreno fértil para expandir-se. O reconhecimento do indivíduo é importantíssimo tanto no desenvolvimento da sensibilidade como no respeito às diferenças individuais e não como partícipe de uma massa amorfa. Todavia, se ampliado em demasia, entra fatalmente em contradição com a ideia de universalidade. A ideia de universal implica no reconhecimento de uma dimensão comum, que o individualismo extremado nega.

Durante o período de ascensão burguesa, o individualismo apresenta-se como pressuposto do jusnaturalismo, do liberalismo econômico e do contratualismo social. O entendimento jusnaturalista atribui ao indivíduo singular direitos inatos, universais, imutáveis e, portanto, inalienáveis. Apesar de serem naturais, são apreendidos pela razão. Nesse sentido, qualquer imposição legal que colida frontalmente com esses direitos é, por natureza, ilegítima e passível de contestação. Na fase de decadência ideológica, o direito natural cede lugar ao positivismo jurídico. Já o contratualismo é a expressão do individualismo no campo social. Nesse viés, as sociedades, e por extensão o Estado, decorrem de convenção voluntária entre os indivíduos livres. Claro que nenhum contratualista conseguiu provar o exato momento em que se dá esse pacto, pois o que eles defendem, em verdade, é que a anterioridade do indivíduo em relação ao estado

não é cronológica, mas ontológica. Essa perspectiva veio se desenvolvendo e atinge seu apogeu justamente no Iluminismo pela pena de Rousseau (2009, p. 29), para quem uma associação que tem como escopo “achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça, todavia, senão a si mesmo e fique tão livre como antes”.

Embora a anterioridade do indivíduo em relação à sociedade tenha permanecido incólume até os dias que correm, o contratualismo foi relegado à história das ideias. Se os indivíduos, em algum momento, organizaram-se para criar um estado, em tese, nada os impediria de desfazer esse pacto e/ou de refazê-lo sob nova perspectiva. Isso não pode ser admitido pela burguesia enquanto classe dominante na etapa de um capitalismo já maduro. O modo de produção capitalista e a sociabilidade burguesa devem aparecer como um dado insuperável, que corresponda a uma abstrata ideia de ser humano enquanto ser egoísta e concorrencial e, no máximo, passível de ser aperfeiçoada.

Contrariamente ao direito natural e ao contrato social, o liberalismo econômico e o individualismo subjacente perseveraram e ainda constituem o discurso hegemônico da burguesia nos dias que correm. Isso abre margem a um processo de mistificação baseado numa manobra de anacronismo teórico, como se Adam Smith referendasse as políticas neoliberais. Essa descontextualização ignora justamente que Smith, pensador iluminista, estava convicto de que a razão humana, num futuro próximo, resolveria a situação de degradação humana posta em marcha pelo capitalismo industrial. Via de regra, ao fazer da vontade individual a pedra de toque das relações sociais, o liberalismo postula o pluralismo de opiniões e crenças, conjuntamente à divisão e independência entre os poderes constitutivos do Estado (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p.168). Se o Estado não deve interferir, cerceando as liberdades individuais num plano político, também não pode interferir na dinâmica do mercado, a não ser para conferir legalidade à propriedade privada e fomentar a chamada livre iniciativa. É preciso ressaltar que, tanto para Smith como para Bentham, havia uma identificação entre o interesse individual e o coletivo, de sorte que autoprospereidade traduzir-se-ia em haloprospereidade, numa tendência à universalização.

Vimos que o colapso do feudalismo trouxe o descrédito das explicações de ordem religiosa, de modo que havia a necessidade de se explicar tudo, inclusive os fatos sociais, pelo prisma da ciência. A economia política nasceu dessa perspectiva e tal como Montesquieu (2010) já havia feito em relação às estruturas de poder, elaborou-se um modelo para explicar e entender as dinâmicas sociais com ênfase, mas não restrita, à esfera econômica. Baseando-se em relatos históricos e dos viajantes de seu tempo, concebeu-se uma teoria etapista da história, todavia não unidirecional ou determinista, como faria Augusto Comte futuramente. O ponto de partida era forma de subsistência, o que vai permitir inferir, de modo até então inédito, que toda riqueza provém do trabalho, o que mais tarde se tornará o pilar da demonstração da exploração e alienação dos trabalhadores.

As manufaturas observadas pelos pensadores ingleses, com destaque aqui para a produção de alfinetes descrita por Adam Smith (1979), representavam um salto na produção de bens em relação às formas precedentes. Era muito natural que diante

desse quadro promissor se fizesse apologia à divisão do trabalho enquanto elemento imprescindível dessa nova dinâmica produtiva. Segundo as lentes do jusnaturalismo, do contratualismo e do liberalismo nascedouro, a racionalidade humana individual era suficiente para examinar e moderar as relações de produção, distribuição e consumo não havendo a necessidade de imposição e restrição por parte do Estado.

Argumentando que os indivíduos, ao buscarem realizar seu interesse pessoal, promoviam de forma indireta e involuntária o interesse coletivo, Adam Smith cristalizou o conceito de sociedade civil como uma estrutura autorregulada, mas benéfica. A racionalidade individual levava ao bem coletivo; a aparente anarquia da busca individual do interesse egoísta levava a um universo ordenado, a uma ordem provocada não pela ação política deliberada, mas, inconscientemente, pela ação de muitas pessoas. A esfera do interesse privado tornou-se, assim, autônoma em relação à do interesse público, o indivíduo privado divorciou-se do cidadão. Mas, em contraste com os receios, até então existentes, de um colapso da ordem e de uma guerra civil entre os interesses privados na ausência de um Estado que superintendesse o domínio econômico, Adam Smith oferecia um quadro de harmonia, de benefícios e de prosperidade, devido precisamente à ausência do Estado na esfera do interesse privado. Mostrava-se, assim, que a sociedade civil era autônoma, benéfica e capaz de progresso (BOTTOMORE, 1988, p. 195).

A articulação entre as dimensões política e econômica do liberalismo encontra-se na expressão “sociedade civil”. Adam Smith, de acordo com Bottomore (1988), desvendou a possibilidade de se ter uma sociedade civil autorregulada em que todos pudessem, livremente e racionalmente, encaixar os próprios interesses, permitindo sua emancipação diante do Estado. A forma política assumida pelos estados naquele contexto e os fundamentos iluminista, jusnaturalista e contratualista que formavam as lentes através das quais pensadores enxergavam a realidade, dava ao liberalismo uma fisionomia progressista.

Por fim, a autonomia é o terceiro pilar do Iluminismo. Intimamente vinculado aos demais, o comportamento autônomo acaba por ser uma decorrência natural da própria liberdade. Introduzido por Kant, o conceito significa a independência da vontade em relação ao desejo, isto é, inspirado pela razão e não condicionado por inclinações exteriores. Autarquia da razão. Contrapondo-se à heteronomia, que significa justamente a sujeição da vontade pelo desejo, só seria livre, nessa concepção, quem utilizasse a razão de forma a libertar-se dos grilhões do domínio do desejo. Essa concepção, apesar de seu evidente dualismo, vai sugerir que o exercício intelectual é capaz de nos tornar autônomos, de nos fazer pensar com a própria cabeça, e vai influenciar sobremaneira a educação crítica dos séculos seguintes. Sabemos que o individualismo é resultado líquido e certo da sociabilidade burguesa; todavia, antes da consolidação do seu poder político, os desenvolvimentos científico, artístico e filosófico, embora marcados por esse traço considerado como pertencente à

“natureza humana”, eram pensados de maneira libertadora. O estado criticado por retirar as liberdades dos indivíduos é o absolutista, não é o *welfare state*, como o fazem os neoliberais. A autonomia dos indivíduos era pensada no sentido emancipatório porque se propunha a criticar racionalmente o que estava estabelecido, diferente do simulacro que hoje temos que se limita a um artifício retórico para introjetar direitos e deveres de um modelo social posto a princípio, ao qual temos que nos adaptar. A razão, ainda que assimilada de maneira idealista, era a expressão de um anseio revolucionário.

Ainda que o idealismo ilustrado, do qual Kant é o expoente máximo, propusesse que o problema político é em verdade um problema de ordem moral, o livre exercício da razão conduziria à emancipação política. O exame da razão, a que tudo deve criticar, permite ao ser humano superar sua minoridade, entendida como “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de um outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2011, p.115). Maioridade é autonomia. Não devemos nos sujeitar a discurso de autoridade. Aliás, como pontua Matos (1997), o exame racional realizado de forma livre e pública simboliza “insubmissão à autoridade” (p. 129).

Ouse saber, *sapere aude*, é, pois, o lema do Iluminismo (KANT, 2011). Tal como para os habitantes da caverna em Platão, também para os ilustrados o senso comum é por excelência a zona de conforto, com respostas prontas e comportamentos predeterminados. Abdicar do pensamento é ser tutelado, é deixar que alguém pense por nós. Assim, de acordo com essa concepção, a autonomia requer apenas condições subjetivas para ser efetivada, é ousar, ter coragem. Em suma, o que a tradição iluminista suplica é o pensamento crítico como a antítese à obediência cega. Essa subordinação, submissão, é cara às instâncias militares e à religião. Nesse sentido, quando uma sociedade admite que alguém pense por ela e submetesse, combinando esses dois aspectos, é sintoma fatídico e funesto de insuficiência crítica.

O progresso técnico-científico, expressão maior dessa racionalidade, vinha no sentido de alforriar os seres humanos, fazê-los senhores da natureza e de si mesmos. Essa ambição, hoje vista por muitos como empáfia, traduziu-se num projeto que visava tirar os homens da sombra da ignorância a partir do conhecimento, derrubando os mitos e suprimindo a imaginação. A conclusão weberiana da sociedade moderna enquanto mundo desencantado nasce dessa percepção. A ideia de uma racionalidade capaz de iluminar, vide o termo *aufklärung* (esclarecimento, capacidade de entendimento, em tradução livre), impeliu a uma iniciativa inédita de se disseminar esse saber libertador, a Enciclopédia.

A autonomia é o eixo-chave do modelo educacional sustentado pelo Iluminismo. Para além das diferenças significativas entre os pensadores, alguns pontos eram comuns, como a defesa de uma escola laica e livre. Como afirma Aranha (2006), desse ponto decorrem algumas ideias: a educação estatal, gratuita e obrigatória, o nacionalismo em oposição ao universalismo jesuítico, que confere ênfase às línguas vernáculas em detrimento do latim, e um ensino mais prático, voltado para a vida e não mais para simples erudição, resultado da ressignificação moral da ideia de trabalho. Claro que, na prática, a teoria é outra, como

declara o ditado popular. Durante a Revolução Francesa por exemplo, Condorcet redigiu um plano de instrução pública, o *Rapport*, que estendia a todos o direito ao ensino público e o conhecimento técnico-profissionalizante que visava à diminuição das desigualdades, não aprovado pela assembleia legislativa (*idem*, p.174).

Dos pressupostos iluministas nasceram duas tendências pedagógicas principais que, em alguma medida, encontram ecos nas pedagogias contemporâneas. A primeira tem origem em Rousseau. O pensamento pedagógico do filósofo suíço não se separa da sua concepção política liberal. Rousseau parte da premissa jusnatural e contratualista, mas subverte-a de uma maneira única. Segundo ele, os indivíduos nascem livres, todavia a sociedade desfaz essa liberdade e o único modo de distanciar-se desse quadro de coisas é a formulação de um novo contrato social que exprima uma vontade geral, isto é, resultante da autorização de todos os indivíduos. Rousseau critica a existência de um governo que esteja acima do povo. Para ele, ao contrário, o governo deve ser a consubstanciação da vontade do próprio povo, limitando-se a executar o que é legislado pela população e apenas na democracia direta isso poderia se consumir (ARANHA, 2006, p.177).

Sendo portador da perspectiva mais radical que o liberalismo democrático poderia conceber no plano político, Rousseau eleva ao máximo a defesa iluminista da autonomia e da liberdade. Necessariamente, para sua efetivação, esse projeto implica um modelo de ensino voltado para a formação desse cidadão livre e ativo. A educação nos moldes existentes naquele momento, segundo a qual a formação escolar visava à adequação do indivíduo à vida social, jamais concorreria para seu ideal político. Por esse motivo, o filósofo genebrino na obra *Emílio* (1995) desloca a centralidade pedagógica do professor, colocando-a no aluno de maneira inédita até então, de modo que a função da educação passa a ser o próprio indivíduo numa dimensão integral. “Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1995, p.15). Esse paidocentrismo rousseauísta, como vimos, é expressão de um compromisso político de democratização total dentro dos moldes liberais. Nesse mesmo sentido se insere a crítica que Rousseau apresenta contra o ensino tradicional, defendendo, inclusive, uma “razão sensitiva” (*idem*, p. 125) e a valorização da experiência contra o intelectualismo estéril e livresco. Apontado como precursor da escola nova, como registra Gadotti (1993, p. 88), é preciso lembrar que as pedagogias contemporâneas apenas fisgam aspectos particulares, como a centralidade do aluno, a formação para a “vida” e o desenvolvimento da sensibilidade, rejeitando todo o arcabouço ideopolítico de Rousseau.

A segunda tendência educacional que advém do Iluminismo é o idealismo pedagógico inspirado em Kant. Como mencionado anteriormente, esse pensador procurou realizar uma síntese entre o racionalismo epistemológico e o empirismo. Para ele, há uma estrutura racional universal que permite que atribuamos sentido às experiências e, portanto, com elas possamos aprender, o que influenciará substantivamente a epistemologia genética de Jean Piaget séculos depois. Além do conhecimento propriamente dito, a razão é capaz de desenvolver

uma consciência moral. Aqui, a moralidade decorre da razão, não mais especulativa, mas prática, sendo fruto direto do entendimento humano como ser autônomo e livre, típico das luzes. O agir moral, além do reconhecimento da própria liberdade e de sua autonomia, implica disciplina. Só alguém disciplinado pode ser autodeterminado (ARANHA, 2006, p. 181). Como a moralidade não é espontaneamente apreendida, é indispensável um processo de educação que a fomente. Kant, num texto não tão conhecido chamado *Sobre pedagogia* (1999), assim deslinda a disciplina como parte do tornar-se homem:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele (KANT, 1999, p. 12).

Tal como em Rousseau, o aluno para Kant é fim em si mesmo e deve ser educado para tornar-se um ser humano de fato, uma vez que nasce apenas com a potência de humanização e não acabado. O processo de humanização, resultado da educação sistemática, culmina na formação de um indivíduo moralmente livre. A obediência, nesse caso, é voluntária e decorre de uma análise racional e não de uma imposição legal e normativa. Em Kant, conforme admite Gadotti (1993, p. 91), o ser humano humaniza-se mediante dedicação intelectual contínua e respeito às leis morais subjetivas.

Embora o aprimoramento das forças produtivas proporcionado pela Revolução Industrial tenha evidenciado as insuficiências do idealismo na explicação do mundo, inúmeras pedagogias idealistas continuam a brotar nas pesquisas em educação. O materialismo, ao demonstrar as determinações e os condicionamentos materiais que moldam nossas opiniões e comportamentos, dá apenas uma opção política possível para emancipar a humanidade: a transformação da estrutura social. Quem, ou por desconhecimento ou por interesse, não deseja essa alteração no quadro das coisas, isto é, na superação do modo de produção capitalista, deve insistir no idealismo e na ideia de resolver os conflitos por meio de consensos intersubjetivos, tal como propõe Habermas (2012). É por essa razão fundamental que a educação, aliada à religião, é o campo onde o idealismo ainda é mais vigoroso (vide as iniciativas das instituições internacionais ditas multilaterais, como a Unesco, por exemplo).

Com a conquista do poder político, a burguesia rompe com esses ideais libertários que defendia no tempo em que era porta-voz da revolução. Enquanto estiveram na vanguarda histórica, seus ideólogos viam-se livres para defender a realidade com uma totalidade racional, passível de ser capturada pela racionalidade humana. A defesa de que é possível conhecer a realidade social, fruto dos atos humanos, nunca interessa a quem detém o poder. Carlos Nelson Coutinho, deslinda brilhantemente esse movimento:

Desde a teoria de Galileu de que “a natureza é um livro escrito em linguagem matemática” até o princípio hegeliano da “razão na história”, estende-se uma linha que – apesar das sinuosidades – afirma claramente a subordinação da realidade a um sistema de leis racionais, capazes de serem integralmente apreendidas pelo nosso pensamento. Ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e justificação teórica do existente, a burguesia estreita cada vez mais a margem para uma apreensão objetiva e global da realidade; a razão é encarada com um ceticismo cada vez maior, ou renegada como instrumento do conhecimento ou limitada a esferas cada vez menores ou menos significativas da realidade (COUTINHO, 2010, p. 22).

A burguesia contestadora de outrora, cujos pilares eram a universalidade, a individualidade e a autonomia, decorrentes de uma razão humanista e dialética, depois de 1848 passa a dissociar alguns desses elementos da concepção anteriormente professada. Essa decadência ideológica da burguesia, de acordo com Coutinho (2010, p. 22), resulta em elaborações que intentam minorar, contestar ou recusar a razão, tanto em relação à epistemologia – à sua capacidade de assimilar o real em suas determinações mais fundamentais – como também à política – no que diz respeito à faculdade de racionalmente guiar sua atividade no sentido de transformar coletivamente a realidade de acordo com um projeto de uma sociedade para-si pelos trabalhadores. O reconhecimento da individualidade, que acompanhou o pensamento burguês do renascimento às luzes e que possibilitou o desenvolvimento não apenas da filosofia mas da arte, transformou-se no período da decadência em um individualismo exacerbado, óbice ao contínuo aperfeiçoamento desses mesmos complexos. Uma coisa é conferir a anterioridade ontológica do indivíduo em relação à sociedade, no período que vai do século XV ao XVIII; outra, muito diferente, é negar que somos possuidores de uma dimensão social, tal como expressa pela fala de Margaret Thatcher: “Não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos”.

O individualismo de antanho estava afiliado ao humanismo, sendo um a expressão sincera do outro. O Humanismo, justamente por postular a centralidade no indivíduo, elevava a dignidade humana à enésima potência, postulando que cada indivíduo era capaz de utilizar sua razão em sentido crítico tornando-se ele próprio “a medida de todas as coisas”. O recrudescimento da individualidade tal como propalada hoje exclui essa dimensão humanística como uma consequência necessária. Ao contrário, aqueles que assumem explicitamente o individualismo como o norte das relações sociais, apadrinham o darwinismo social sem nenhum constrangimento. A crítica ao historicismo ou o patrocínio de um determinismo histórico vulgar também fazem parte desse processo de depauperamento teórico burguês. O historicismo filosófico dos modernos tem a história como categoria central da análise dos fenômenos sociais. Desde o renascentista Giambattista Vico (1668-1744), sabe-se que a dimensão social é, diferentemente da natureza, criada coletivamente pelos homens. Essa afirmação permite inferir que se



o mundo dos homens tem sua própria história, é preciso investigar qual é o elemento que lhe confere dinamicidade. A economia política assinala que é o trabalho, todavia essa ideia vulnerabiliza a concepção burguesa de mundo, pois evidencia a exploração que os trabalhadores vêm denunciando. Portanto, tal como afirma Coutinho (2010), o historicismo clássico cede lugar à uma pseudo-historicidade de caráter subjetivo ou ao enaltecimento da ciência e da técnica como motores da história.

Contudo, o declínio do pensamento burguês fica realmente mais nítido no trato com a razão. Com o hegelianismo, expoente teórico máximo da burguesia na fase ascensional, a dialética propõe-se a captar a essência do real nas suas mais íntimas contradições e mediações. Tal como aventa Marx (2009), no livro 18 Brumário de Luís Bonaparte, as armas forjadas pela burguesia no combate ao feudalismo voltaram-se agora contra ela. A concepção dialética é forçosamente abandonada em prol de um agnosticismo intensificado, segundo o qual a razão apenas poderia captar aspectos pontuais de acordo com normas intelectivas dadas *a priori* ou ao intuicionismo irracionalista, que alega o conhecimento imediato a partir da experiência externa ou interna. Essa mudança de mentalidade impactou a forma dos complexos educacionais e técnico-científicos. A ideia de alguns iluministas de difundir o conhecimento, articulando-o com uma formação sólida para a classe trabalhadora, ficou para trás.

O dualismo educacional, em que há uma escola de caráter mais erudito para os filhos dos proprietários e outra de natureza mais voltada à formação de quadros do chamado “mundo do trabalho”, permaneceu como regra até hoje. Com a divisão do conhecimento em várias áreas específicas, o complexo técnico-científico tornou-se “livre” de ter de responder às questões humanísticas. Cada disciplina trata do seu assunto como se a realidade fosse assim segmentada. O parâmetro do que é bom, belo e justo deixa de ser o homem autônomo, que utiliza a própria razão crítica, para converter-se numa lógica de eficiência moral, estética e política ou num subjetivismo solipsista (crença segundo a qual nada existe fora do pensamento individual), demasiadamente afastado do projeto de universalidade que caracterizava a fase anterior, ou ainda, em imperativos morais anódinos frente à racionalidade oriunda das relações de produção.

No atual paradigma, a produção é idealizada para responder à demanda de maneira a evitar a produção de grandes estoques e o produto já não é mais tão uniforme, mas ligeiramente “personalizado”. Uma nova dinâmica se instala, obrigando os funcionários a serem muito mais criativos para pensar soluções diante de situações novas e terem iniciativa para resolver os problemas identificados sem que ninguém precise intimá-los a fazê-lo. Esse esquema, mais ágil e flexível, só se torna operativo se o empregado for persuadido a comprometer-se com a empresa ou, no linguajar corporativo, “vestir a camisa”. O relatório *The future of jobs* do Fórum Econômico Mundial (2018) aponta que, associado à proficiência nas novas tecnologias, é desejável que se desenvolvam *human skills* como: Pensamento analítico e inovação; Resolução de problemas complexos; Pensamento crítico e análise; Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem; Criatividade, originalidade e iniciativa; Atenção aos detalhes; Confiabilidade; Inteligência

emocional; Raciocínio, resolução de problemas e ideação; Liderança e influência social; Coordenação e gerenciamento de tempo.

Ora, esse rol de habilidades nada tem a ver com o desenvolvimento omnilateral nos termos postos por Karl Marx (MANACORDA, 2007). O que se defende aqui é a subsunção total das capacidades humanas à lógica do capital. A confusão se estabelece porque, no fordismo, pela cisão explícita entre produção e supervisão, havia assalariados que utilizavam unicamente as habilidades manuais, enquanto outros, supervisores, operavam com certas habilidades intelectuais e sociais necessárias à sua função; hoje, essa unilateralidade se desvaneceu. Todavia, ao contrário do que é divulgado pelos emissários da “sociedade do conhecimento” e da “indústria 4.0”, isso não significou humanização do trabalho. Não se está favorecendo o pleno desenvolvimento de capacidades humanas nem reconhecendo sua importância intrínseca, tampouco o produto de seus esforços físicos e mentais está concorrendo para beneficiar a humanidade como um todo. São, ao fim e ao cabo, simples mercadorias. O capitalismo impõe determinações sobre o trabalho e seu resultado, independentemente de ser modelo taylorista, fordista, volvista, toyotista ou hyundaísta, o fim último a que se destina o trabalho, é a “valorização do valor”. Nesse sentido, o que há de diferente hoje, em relação às perspectivas do passado, é o direcionamento do conjunto das melhores potencialidades manuais, intelectuais e sociais – de todos os funcionários – a serviço do lucro privado.

Analisemos aqui o relatório do Fórum Econômico Mundial (2018). Para fins de demonstração, separemos aqui o agrupamento das *skills* “em alta”: *creativity, originality and initiative*. A iniciativa “requer disposição para assumir responsabilidades e desafios”. Ou seja, como já analisamos, o que está implícito é a ideia de corresponsabilidade e engajamento. Isso nos leva diretamente à segunda habilidade elencada, a responsabilidade, entendida como capacidade de “tomar decisões por conta própria”. A terceira *skill*, e que completa o sentido das duas primeiras, é a autonomia, aqui entendida não no sentido iluminista de autodeterminação, mas como capacidade de “planejar seu trabalho com pouca supervisão”. A criatividade, entendida como habilidade de “testar suas próprias ideias”, trata apenas das ideias que permitam “pensar fora da caixa” e fazer com que a companhia lucre mais e não no reconhecimento da criatividade enquanto um predicado humano em si mesmo. A inovação é definida no relatório mencionado como uma faculdade “para desenvolver novas ideias e respostas para problemas relacionados ao trabalho”. Já a originalidade sinaliza a “capacidade de apresentar ideias incomuns ou inteligentes sobre um determinado tópico ou situação, ou para desenvolver maneiras criativas de resolver um problema”.

O bloco de *skills* da inteligência emocional, igualmente muito requisitadas atualmente, também é muito revelador de que as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho não devem ser entendidas em seu sentido mais amplo e humanístico, mas em acepção pragmática e financeira. A *concern for others*, na tradução literal “preocupação com os outros”, ou empatia numa tradução livre, indica a exigência de “ser sensível às necessidades e sentimentos dos outros e ser compreensivo e útil no trabalho”. Nesse viés, a solicitude só é lúdica se resultar em maior eficácia. A capacidade de cooperação como “ser agradável com os outros no

trabalho e mostrar uma boa índole, atitude cooperativa” não é entendida como um instrumento de emancipação tal como nos socialistas utópicos. A capacidade de *social orientation* é complementar às duas primeiras e indica “preferir trabalhar com outras pessoas em vez de sozinho, e ser pessoalmente conectado com outras pessoas no trabalho”. Por fim, temos a *skill* “percepção social”, cujo sentido é “estar ciente das reações dos outros e entender por que eles reagem da maneira que o fazem”. Tais habilidades, em suma, não decorrem da necessidade de se importar com as dificuldades e sofrimentos de outro ser humano ou de buscar a cooperação como superação ao privatismo; decorrem desse modelo organizacional flexível que obriga os indivíduos a agirem coletivamente a fim de se conseguir maior efetividade lucrativa. Seguindo a mesma linha, o elogio ao pensamento crítico passa ao largo da ideia de considerar a compreensão profunda das relações sociais e de suas inúmeras mediações em sua totalidade, mas implica simplesmente “usar a lógica e raciocínio para identificar os pontos fortes e fracos de soluções alternativas, conclusões ou abordagens de problemas”. Outra habilidade do mesmo agrupamento é o “monitoramento”, ou seja, avaliar “o seu próprio desempenho e o de outros indivíduos ou organizações para fazer melhorias ou tomar medidas corretivas”. Com a redução do volume de supervisores e da necessidade de autoavaliar-se durante o processo, como discutido anteriormente, é natural atribuir maior “autonomia” ao empregado, imputando-lhe, inclusive, um senso “crítico” sobre o resultado de sua própria atividade laborativa assim como de próximos. A consequência prática dessa nova abordagem não é o incremento da criticidade do sujeito, que lhe permita ler o mundo de maneira mais profunda, mas um controle panóptico, segundo o qual todos fiscalizam todos.

Uma educação que insista em uma formação visando garantir aos estudantes maior autonomia e senso de responsabilidade, que suscite um pensamento crítico e criativo e que promova a cooperação e a preocupação social, não é objeto de grande polêmica. Por terem sido bandeiras amplamente defendidas durante o Iluminismo, ápice do pensamento burguês, e depois adotadas pelo pensamento socialista em seus diferentes matizes, essas competências adentram os currículos contemporâneos e são saudados com grande entusiasmo por boa parte dos teóricos progressistas em educação. Todavia, a inserção curricular de tais capacidades vem esvaziada de seu sentido humanista original. O que nos chega é o simulacro corporativo de iniciativa, autonomia, pensamento crítico, criatividade etc. calcado nos moldes do que consta no relatório do Fórum Econômico Mundial (2018).

Quando grandes instituições e fundações mantidas por grandes capitalistas procuram intervir na elaboração de currículos e preconizam um método de ensino e de gestão escolares, elas sabem bem o que estão defendendo. A Fundação Lemann, fundada por um dos maiores capitalistas brasileiros, com fortuna estimada em quase 20 bilhões, participou ativamente da construção da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. O Todos pela Educação é uma organização formada a partir de um conglomerado de grandes capitalistas oriundos do mercado financeiro, do agronegócio, das comunicações etc. e, como demonstrou Erika Moreira Martins (2013), tem buscado influenciar os rumos da educação no país. Quando se lê, nos manuais e currículos referendados pela burguesia contemporânea, a defesa de uma educação que desenvolva nos jovens a autonomia, o

pensamento crítico e a criatividade, é preciso entender que não se trata de desenvolver nos seres humanos suas plenas capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, mas sim habilidades e competências necessárias para reproduzir esse modelo produtivo calcado na exploração econômica e na dominação simbólica.

## NOTAS

4 No original: “*Job requires a willingness to take on responsibilities and challenges.*” (2018, p. 41) Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf) <acesso em 06/09/2021 às 19:46>

5 No original: “*Workers on this job make decisions on their own.*” Idem, *ibidem*.

6 No original: “*Workers on this job plan their work with little supervision.*” Idem, *ibidem*.

7 No original: “*Workers on this job try out their own ideas.*” Idem, *ibidem*.

8 No original: “*Job requires creativity and alternative thinking to develop new ideas for and answers to work-related problems.*” Idem, *ibidem*.

9 No original: “*The ability to come up with unusual or clever ideas about a given topic or situation, or to develop creative ways to solve a problem.*” Idem, *ibidem*.

10 No original: “*Job requires being sensitive to others’ needs and feelings and being understanding and helpful on the job.*” Idem, *ibidem*.

11 No original: “*Job requires being pleasant with others on the job and displaying a good-natured, cooperative attitude.*” Idem, *ibidem*.

12 No original: “*Job requires preferring to work with others rather than alone and being personally connected with others on the job.*” Idem, *ibidem*.

13 No original: “Being aware of others’ reactions and understanding why they react as they do.” Idem, *ibidem*.

14 No original: “*Using logic and reasoning to identify the strengths and weaknesses of alternative solutions, conclusions or approaches to problems.*” Idem, *ibidem*.

15 No original: “*Monitoring/assessing performance of yourself, other individuals, or organizations to make improvements or take corrective action.*” Idem, *ibidem*.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 13. ed., 2003.

COTRIM, G. **História global**. São Paulo: Saraiva, 1999.

COUTINHO, C. N. **Estruturalismo e miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- DESCARTES, R. **Discurso do método: Meditações**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GRISSAULT, K. **50 autores-chave de filosofia**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. vol. 1.
- HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- HUENEMANN, C. **Racionalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Editora UNIMEP, 1999.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARTINS, E. M. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 1ª. reimpressão, 2009.
- MATOS, O. **Filosofia: a polifonia da razão**. São Paulo: Scipione, 1997.
- MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2009a.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SMITH, A. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. In: **Coleção Os pensadores: Adam Smith/ Ricardo**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- VAN ACKER, M. T. V. **Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI**. São Paulo: Atual, 1992.
- WEF – Fórum Econômico Mundial. **Job requires a willingness to take on responsibilities and challenges**. Geneva: WEF, 2018, p. 41. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf). <acesso em 06/09/2021 às 19:46>.