

O CURRÍCULO ESCOLAR OFICIAL COMO EXPRESSÃO OBJETIVA DA RAZÃO SUBJETIVA

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de *

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro **

RESUMO

O contexto do nascimento do campo do currículo escolar remete ao desenvolvimento do modelo industrial de sociedade nos Estados Unidos ao final do século XIX. Com base nos textos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, este artigo pretende discutir a ideia de que o currículo escolar, oriundo desse contexto histórico, materializa na escola a razão subjetiva em detrimento da razão objetiva. O texto foi organizado em dois segmentos. No primeiro, denominado “Na esfera dos conceitos”, exploramos a ideia de razão objetiva e razão subjetiva, bem como a passagem de uma para outra no desenvolvimento histórico. Na segunda parte, exploramos como essas razões se materializam no currículo escolar, explorando apenas os elementos objetivos e conteúdos. Mesmo num caráter sintético, como supõe um artigo, o estudo vislumbra que o currículo escolar para as massas nasceu como um projeto social para alavancar o desenvolvimento econômico industrial e trouxe consigo as profundas marcas da razão subjetiva.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Razão subjetiva. Razão objetiva.

* Pós-Doutora em Filosofia da Educação pela Unesp – Campus Marília, São Paulo. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Líder do Grupo de Estudos em Educação e Infância. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: “Indústria Cultural, Educação e Trabalho docente na primeira infância: da semiformação à emancipação humana da UEL. E-mail: mfurlan.uel@gmail.com; mfurlan@uel.br

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação pela Unesp – Campus Marília. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa: “Indústria Cultural, Educação e Trabalho docente na primeira infância: da semiformação à emancipação humana. E-mail: zupiassa@gmail.com

**THE OFFICIAL SCHOOL CURRICULUM AS THE OBJECTIVE EXPRESSION OF
THE SUBJECTIVE REASON**

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de*

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro**

ABSTRACT

The context of the birth of the field of school curriculum refers to the development of the industrial model of society in the United States at the end of the 19th century. Based on the texts of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, this paper intends to discuss the idea that the school curriculum, from this historical context, materializes in the school the reason subjective at the expense of the objective reason. This text is organized in two segments. The first one, called "In the sphere of concepts", we explore the idea of objective reason and subjective reason, as well as the passage from one to the other in historical development. In the second segment, we explore how these reasons are materialized in the school curriculum, exploring only the objective elements and contents. Even in a synthetic character, as a paper assumes, this study envisions that the school curriculum for the masses was born as a social project to boost the industrial economic development and brought with it the deep marks of subjective reason.

Keywords: *School curriculum. Subjective reason. Objective reason.*

* Post Doctor in Philosophy of Education by Unesp - Marília Campus, São Paulo. Lecturer at the Department of Education and Postgraduate Program - Master's Degree in Education at the State University of Londrina (UEL), Paraná. Leader of the Group of Studies in Education and Childhood. Coordinator of the Research Project: "Cultural Industry, Education and Teaching work in early childhood: from semiformation to human emancipation". E-mail: mfurlan.uel@gmail.com; mfurlan@uel.br

** PhD student in the Philosophy of Education Program at Unesp - Marília Campus. Lecturer at the Department of Education of the State University of Londrina (UEL), Paraná. Researcher of the Research Project: "Cultural Industry, Education and Teaching work in early childhood: from semiformation to human emancipation". E-mail: zupiassa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Esse texto tem o objetivo de discutir e analisar a condição do currículo escolar oficial como expressão objetiva da razão subjetiva. Nesta perspectiva, o intento, por meio de argumentação, baseada em pesquisa de caráter bibliográfico, se circunscreve na relação entre a razão objetiva, a razão subjetiva e a Dialética do Esclarecimento de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, filósofos da escola de Frankfurt. As críticas feitas por esses autores às transformações da razão verificadas, principalmente, no século XX, se materializam no currículo escolar oficial e expropriam da educação seu potencial emancipatório.

A discussão acontece à luz dos fundamentos da Teoria Crítica, tendo por base as obras “*Eclipse da Razão*” (com o texto sobre “*Meios e Fins*”), de Max Horkheimer; e “*Dialética do Esclarecimento*”, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (com “*O conceito de Esclarecimento*”). O texto foi dividido em dois segmentos. No primeiro, denominado “Na esfera dos Conceitos”, exploramos os conceitos de razão objetiva e razão subjetiva, entendendo que a segunda reflete o avanço do conhecimento técnico instrumental que negou à própria razão a condição de juíza da verdade. No segundo segmento, adentramos o histórico do surgimento do campo do currículo escolar e argumentamos que este é fruto da razão subjetiva (razão instrumental) e que seus objetivos e conteúdos a materializam e a perpetuam, além de garantir que a metafísica não encontrará um terreno fértil para se desenvolver novamente.

2 NA ESFERA DOS CONCEITOS

Em sua obra “*Eclipse da Razão*”, mais especificamente no capítulo “*Meios e fins*”, Horkheimer (2002) inicia a proposição de que se perguntarmos ao homem comum o que vem a ser a razão, este quase sempre se mostrará embaraçado, em busca de uma resposta que dê conta de apresentar uma relação de utilidade, ou seja, tudo que é racional tem a ver com a utilidade. “A ideia de que um objetivo possa ser racional por si mesmo – [...] – sem referência a qualquer tipo de lucro ou vantagem para o sujeito, é inteiramente alheia à razão subjetiva” (HORKHEIMER, 2002, p. 10).

Para o filósofo, parece ingênua e superficial esta abordagem, mas reflete profundas mudanças do pensamento ocidental nos últimos séculos. Antes a razão era concebida em sua relação com a totalidade da humanidade, com o mundo objetivo marcado pela “relação entre os seres humanos, entre as classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações”. Nos séculos XIX e XX, a razão se torna um princípio inerente à realidade e uma faculdade humana subjetiva. Nesse sentido, a razão representa a “a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (HORKHEIMER, 2002, p. 13).

A visão subjetiva da razão a reduz a uma ideia, mais que um ato, que explica os propósitos, calculando as probabilidades de coordenar os meios corretos a fins determinados. Aqui vale a pena uma questão: determinado por quem? Pelo indivíduo, ou indivíduos com interesses específicos? O grau de eficiência e racionalidade será medido mediante as necessidades de indivíduos ou grupos específicos e não mais pela consideração da totalidade objetiva da humanidade. Esta se torna um ente de extrema abstração, chegando a ser classificada como ilusão. Horkheimer (2002) argumenta que a razão subjetiva coordena os meios aos fins de forma a garantir a autopreservação do indivíduo.

A subjetivação da razão veio a exigir uma formalização, uma vez que condicionado ao indivíduo, “o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo é em si mesmo desejável ou não”, segundo Horkheimer (2002, p. 14). Assim, todo ato passa a ser considerado fruto de escolha, de predileção, gozando da relatividade que lhe é própria em uma referência individual. A formalização confere, portanto, o caráter da verdade. Toda ideia fica condicionada à comprovação formal, que sendo repetida diversas vezes e chegando-se ao mesmo resultado, pode-se, então, registrar sua veracidade.

Ao contrário da razão subjetiva tem-se a razão objetiva. Horkheimer (2002) explica que a razão objetiva continha em sua origem como “*logos*”, adjetivos subjetivos, como por exemplo, o “dizer”, mas no decorrer da história, a própria crítica racional os eliminou em nome de objetividade absoluta, perdendo a autonomia em nome da formalidade. Esta se tornou necessária em vista da insustentabilidade dessa objetividade absoluta.

Sentencia, ainda, que um dos motivos para o enfraquecimento da razão objetiva como estrutura inerente à realidade foi a separação entre razão e religião. O racionalismo do século XVII esforçou-se para criar uma doutrina do homem e da natureza que valesse por si própria,

desvinculada da teologia, a partir da atividade intelectual, racional. “Os sistemas filosóficos da razão objetiva implicam a convicção de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e de que disso se pode derivar uma concepção do destino humano” (HORKHEIMER, 2002, p.22). A igreja católica se opunha à filosofia porque os novos sistemas filosóficos afirmavam a possibilidade de uma compreensão que por si deveria indicar as decisões morais e religiosas do homem.

A disputa, por fim, terminou em empate, pois as duas foram reduzidas a ramos da cultura. No entanto, os ataques à religião em nome da razão levaram, segundo Horkheimer (2002), não ao fim da Igreja, mas ao fim da metafísica. “A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam nossa vida começou a ser considerada obsoleta” (HORKHEIMER, 2002, p. 23).

Cada domínio cultural passou a ter um espaço próprio na vida do homem. A divisão social do trabalho passa automaticamente para a vida do espírito, e essa divisão possibilitou a naturalização da substituição da verdade objetiva pela razão formalizada, essencialmente relativista. No contexto industrial, a ideia de interesse individual conquistou gradativamente o plano das prioridades e, por fim, sucumbiu os outros motivos considerados fundamentais ao funcionamento da sociedade. “O imperialismo intelectual como princípio abstrato do interesse pessoal – núcleo da ideologia oficial do liberalismo – indicou a crescente cisma entre essa ideologia e as condições sociais dentro das nações industrializadas” (HORKHEIMER, 2002, p. 25). O indivíduo se tornou o centro de tudo e seu interesse, bem como sua subjetividade, a coluna dorsal da sociedade industrial.

Oposta à razão subjetiva e anterior a ela está a razão objetiva. A razão objetiva é aquela que coordena a vida dos indivíduos segundo critérios universais. A ênfase é colocada nos fins últimos da humanidade e não nos meios.

O supremo esforço dessa espécie de pensamento foi conciliar a ordem objetiva do ‘racional’, tal como a filosofia concebia, com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação. [...] A teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento e objetivos, mas os conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam hoje – tais como idéias do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de idealização dos fins últimos” (HORKHEIMER, 2002, p. 11).

A razão objetiva está centrada nos caminhos que a humanidade está traçando com a evolução do espírito, como afirmaria Hegel (2005). Ainda segundo Hegel, a primeira forma de consciência humana é uma consciência universal, unidade original do mundo histórico e

não uma consciência individual. “Sentimentos, sensações e conceitos não pertencem propriamente ao indivíduo, mas estão divididos entre todos, de modo que a consciência é determinada pelo que é comum, e não pelo que é particular” (HEGEL, 2005, p. 30). Nisso consiste a razão objetiva, que explica a realidade a partir de uma abordagem metafísica de caráter universal e que não precisa de um porquê para os bons movimentos da humanidade, uma vez que se explicam por si mesmos, só por serem bons para todos. Diferente da razão subjetiva, que colocaria um desafio formal de responder a um para quê, ou para quem, no sentido de lucro para um ou alguns indivíduos.

Em “*Dialética do Esclarecimento*”, obra publicada inicialmente em 1944, Adorno e Horkheimer empreendem uma analogia entre o esclarecimento e a mitologia. Defendem os autores que a razão, leia-se também esclarecimento, ao se tornar subjetiva, tornou-se também aquilo que combatia: o mito. Os autores explicam que os mitos funcionavam como mediadores entre o sagrado (sobrenatural) e o profano (terreno e material) no sentido de explicar o sentido do mundo e o movimento da natureza. A razão, ou espírito, substituiu os mitos pelos conceitos, cuja função é estabelecer a universalidade do ser e fazer com que o ser realize sua essência. O espírito possui não só uma dimensão metafísica, mas também material que funcionam e se relacionam dialeticamente. Assim, os fins últimos, a busca da realização da essência dos seres, justificam o movimento do espírito. Não, para o positivismo.

Para os autores, o progresso do pensamento, o esclarecimento, teve como grande norte livrar os homens do medo e coroá-los como senhores, pelo desencantamento do mundo, dissolvendo a imaginação, os mitos e substituindo-os pelo saber e pela ciência. Horkheimer e Adorno (1985) investem um notável esforço intelectual em demonstrar que na mitologia antiga elementos importantes do esclarecimento já estavam presentes, uma vez que o mito buscava explicar a natureza igualando-se a ela, a mimese. Os mitos foram as primeiras formas de conhecimento do mundo. A partir da tradição, os homens passaram a perpetuar essas explicações e legitimar as instituições ligadas a esses mitos. Platão inaugura a razão com base nos mitos.

Adorno e Horkheimer (1985) empreendem a tarefa de demonstrar que o progresso técnico foi resultado histórico do progresso do espírito e para chegar a este patamar posicionou-se contrariamente aos mitos na crença de que libertaria o homem de seus sofrimentos e medos. A grande pretensão do conceito de esclarecimento, desde sua origem, era de descortinar as explicações irracionais dos mitos e substituí-las pela razão no processo

de desencantamento do mundo. O esclarecimento diz respeito ao processo de racionalização espelhado na filosofia e na ciência – em que “os homens tentam se libertar das potências míticas da natureza (encanto, fetiche), mas acabam submetidos a condições que exigem a regressão das suas próprias capacidades” (ZUIN *et al.*, 2008, p.46). No entanto, o progresso técnico foi fetichizado em seu poder e ao invés de ser colocado a serviço do homem, escravizou-o. A razão se tornou subjetiva ou instrumental.

Essa racionalidade subjetiva ou instrumental nada mais é do que a “racionalidade da própria dominação”, manifestada na ciência e na técnica, em cega objetividade e que provoca a liquidação do sujeito, pela constituição da “falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). A razão, sujeito abstrato da história individual e coletiva do homem em Kant e Hegel, converte-se, na leitura de Horkheimer e Adorno, em razão instrumental que se desviou do seu objetivo emancipatório original, voltando-se inclusive contra as suas tendências emancipatórias, agora afundando-se em uma nova espécie de barbárie. Desse modo, segundo Adorno e Horkheimer, “o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica” (1985, p. 11).

As qualidades humanas individuais são dissolvidas no pensamento e os homens são forçados a aderirem, sob o risco de sofrerem as consequências da coerção social e de perderem a segurança da “igualdade”. “Os homens receberam seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que eles possam com tanto maior segurança se tornarem iguais. [...] A unidade coletiva manipulada consiste na negação de cada indivíduo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24). Encarnado da razão instrumental, o esclarecimento converteu-se na busca de uma realidade absoluta, expurgada da metafísica e imbuída de uma pretensa neutralidade que sacraliza o método e transforma o estudo da realidade absolutizada em mera tautologia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

No século XX, a razão, o esclarecimento, se rende ao instrumentalismo a despeito da eficiência, da formalidade do não personalismo e do lucro. No campo da cultura, o instrumentalismo converte-se na indústria cultural, transformando a cultura em mercadoria produzida e reproduzida para o consumo imediato, negando-lhe a estética, a ética e a capacidade de verdadeiro esclarecimento que lhe é inerente. E como isso se reflete também na educação e no currículo escolar. Considerando este como reflexo daquela.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR OFICIAL E SUA RELAÇÃO COM A RAZÃO SUBJETIVA

A escola pública de massa e o campo do currículo nasceram praticamente juntos. O segundo em resposta aos desafios colocados pela primeira. Em termos temporais, o palco foi o século XIX e o espaço, Estados Unidos. Como se pode constatar, a escola pública, ou seja, a educação que constitui um bem público e cujo acesso é financiado pelo Estado, é um fenômeno bastante recente na humanidade.

Os Estados Unidos do século XIX era uma nação marcada pela divisão entre Norte, pobre e em processo de industrialização, e Sul, rico, agrícola e com a predominância da mão de obra escrava. As ameaças inglesas de fazer valer o Pacto Colonial levaram os Estados Unidos a proclamar sua independência em 1776. O espaço de tempo decorrente entre o início da colonização no século anterior e o advento da independência foi marcado pelo descaso da metrópole inglesa com sua colônia de foragidos puritanos. Tal descaso favoreceu a construção de uma sociedade liberal, masculina, com mentalidade de classe média e que defendia a superioridade do branco europeu sobre as demais etnias (MOREIRA, 2000).

Uma vez proclamada a Independência era hora de se projetar o futuro enquanto nação liberal. Um governo e uma organização republicana e federativa pareceram a opção mais coerente para um país cujo povo, por razões históricas, pregava a liberdade. Nesse contexto, a escravidão se apresenta como uma contradição por um lado e por outro como óbice à economia industrial, o que levou os políticos do Norte a pressionarem o Sul pelo fim da escravidão. Tal conflito de interesses levou à Guerra Civil, em 1866. O Norte, mais populoso e mais avançado tecnologicamente, vence o Sul, que além da derrota amarga o empobrecimento e o fim da escravidão que viria anos depois (MOREIRA, 2000).

O Norte vitorioso lidera o processo político de constituição da nação e torna a industrialização e o avanço do país para o Sul e para o Oeste um projeto histórico de horizonte próximo e necessário. No entanto, a negatividade da relação entre a ideia e o objeto que lhe dera origem, como diria Adorno (1975), coloca como desafio a falta de mão de obra para a materialização do projeto. A solução veio com a vinda estimulada de imigrantes europeus, que possuíam o treinamento necessário ao trabalho industrial, bem como a ambição obstinada por propriedade e riqueza, que naquele momento histórico fora crucial.

Novamente, a dialética própria de todo processo histórico merece destaque na medida em que os novos habitantes da “Terra da Liberdade” (*slogan* usado para atrair os imigrantes na Europa), italianos, iberos, turcos, gregos e outros ameaçam os pilares políticos e culturais construídos anteriormente pelos colonos puritanos: sociedade masculina, branca, de mentalidade de classe média e protestante.

A resposta originou-se dos intelectuais americanos que propuseram que se ensinasse o jeito americano de ser (*American Way*) aos novos habitantes, ao mesmo tempo em que se garantiria o alavancar da economia industrial norte-americana. Para tal feito histórico, criaram a escola pública de massa e com ela o campo do currículo, cuja tarefa era dar resposta à grande pergunta: como atingir este objetivo?

A ideia de uma escolarização do povo não foi, exatamente, uma criação norte-americana. Ela tem suas raízes no contexto europeu a partir da Revolução Francesa de 1789. O desenvolvimento industrial que marcou países europeus como Inglaterra e França suscitou a escolarização das camadas populares. Destacamos aqui o trabalho de Anaete Regina Schelbauer (2003), no qual a autora analisa os relatórios de Celestin Hippeau sobre a educação em vários países no século XIX, dentre eles a França, a Inglaterra e os Estados Unidos.

Schelbauer (2003) explica que os relatórios de Hippeau influenciaram grandemente a organização de um sistema de instrução pública na França, na Inglaterra e no Brasil. Os estudos de Hippeau (apud SCHELBAUER, 2003) mostram que, na Europa, a ideia da escolarização de populares enfrentava resistência por parte da tradicional aristocracia descendente da nobreza feudal. A autora apura nos relatórios de Hippeau que na Inglaterra, a exemplo de outros países europeus, a aristocracia resolveu cuidar mais seriamente da instrução das classes populares por motivos inteiramente políticos, sentindo-se ameaçada pelo avanço da democracia e não exatamente por sentimentos de justiça e de humanidade, o que demonstra o caráter instrumental presente na educação europeia também.

Mesmo considerando o avanço das ideias pedagógicas produzidas no contexto europeu, anteriores até mesmo à Revolução Francesa, sobre a importância de se levar a instrução a todos e dentro de um espírito de aplicabilidade e formação moral (como defendeu João Amós Comênio, em 1636, ou Wolfgang Ratke, em 1635, primeiro autor a defender a ideia de uma instituição sistematizada na educação moderna), não vemos esforços tão

genuínos de se levar aos populares a educação escolarizada, como ocorreu nos Estados Unidos, como afirmou Hippeau em seus relatórios (SCHELBAUER, 2003).

Schelbauer (2003) ainda mostra que enquanto a França e a Inglaterra se agitavam nos debates educacionais em torno de questões tais como a liberdade, gratuidade, obrigação e secularização da instrução, buscando empreender uma luta por meio do Estado como representante dos direitos da sociedade leiga frente às poderosas corporações que defendiam o interesse da igreja e das classes dominantes tradicionais; nos Estados Unidos, segundo os estudos de Hippeau, a educação pública era colocada como o primeiro e mais indispensável dever, mas ao mesmo tempo, tais estudos demonstram que o currículo privilegiava uma formação mais científica que moral, o que reafirma o caráter instrumental da educação americana pública proclamada naquele momento.

Essa forma de pensar uma educação científicizada, desvinculada de uma moral religiosa veio a trazer para o seio da educação escolar uma forte ideia de progresso intelectual e financeiro decorrente dessa formação, uma extrema instrumentalização da educação escolar, agora institucionalizada e controlada pelo Estado. Se isso, por um lado, contribuiu com o progresso econômico norte-americano; por outro, foi tomado como modelo em outros países, como o Brasil, e prejudicou a escola em seu potencial qualificador do ser humano e da humanidade.

Chamaria Hegel (2005) de “astúcia da razão” a este fato? Nome que o brilhante filósofo deu a atos derivados das paixões e desejos subjetivos e particulares que transfiguram a história como sendo desejo de todos. Segundo o autor, tal conceito se referiria a paixões e a interesses do indivíduo que criam dispositivos que amarram os homens ao serviço de um poder superior e de um interesse superior. Os indivíduos podem morrer e fracassar, mas a ideia vence e se eterniza. Até hoje esse caráter instrumental da escola é um empecilho ao trabalho dos educadores que buscam genuinamente contribuir com a formação humana dos alunos via instituição escolar.

Com efeito, o conceito hegeliano caberia neste contexto, uma vez que os primeiros tempos desta escola foram bastante obscuros, se considerarmos a violência simbólica e física cuja aplicação foi necessária para que o jeito americano de ser, bem como a conduta apropriada para o desenvolvimento industrial acelerado, fosse apropriada pelos novos habitantes como se desejava.

Pela breve apresentação do contexto histórico em que a escola pública de massa nasceu, já é possível vislumbrar em seus primeiros passos a consolidação de uma razão subjetiva, em que prevaleceu o interesse de um grupo de pessoas em uma nação mobilizada pelo desejo do lucro, simplesmente do lucro e da utilidade. E a educação? Retomando a análise de Horkheimer (2002) sobre uma possível pergunta ao homem médio acerca do que vem a ser a razão, ressignificamos com o conceito de educação.

A experiência profissional enquanto formadora de professores, revela-nos que da mesma forma narrada por Horkheimer (2002), reage não o homem médio, mas a maioria dos professores das escolas básicas a esta pergunta. E a resposta sempre vem acompanhada de um para quê? Não basta responder que se trata da formação humana, pois esta não parece ser suficiente. A escolarização é sempre acrescida ao conceito e sempre é mister justificá-la em função de sua utilidade na vida dos indivíduos. Assim, locuções adverbiais do tipo “para adaptar socialmente o indivíduo”, “para formar o cidadão”, “para inserir o indivíduo no mercado de trabalho” e outras são muito comuns nos discursos e revelam a predominância da razão subjetiva no campo da educação escolar.

Da escola se exige que seja uma instituição comprometida pedagogicamente com a razão. Isso resulta na compreensão de que os homens devem organizá-la de forma técnica, empregando sua capacidade lógica e de cálculo. “Em última instância, a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 2002, p. 11). E onde estão determinados tais fins para a escola?

É no currículo oficial que esses objetivos são expressos. Os elementos do currículo descritos por Tyler (1950) são: os fundamentos teórico-filosóficos, os objetivos educacionais, os conteúdos, a metodologia, o tempo, o espaço e a avaliação. Para essa análise, consideraremos apenas os objetivos e os conteúdos escolares. Os primeiros, porque decorrem dos fundamentos teórico-filosóficos e, o segundo, como resultante do primeiro, por conter o escopo da cultura eleita socialmente como ideal.

Segundo Ralf Tyler, grande curriculista americano, em sua obra “*Principles of Curriculum and Instruction*”, publicada em 1950 e disseminada como princípios de Tyler (1977), os objetivos educacionais decorrem de três fontes: estudos sobre a vida contemporânea, estudos sobre o aluno, e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo. Essas três fontes devem ser investigadas segundo as exigências sociais que levem o sujeito à

integração social bem como à lógica responsável por integrá-los à formação do indivíduo. Em outras palavras, a necessidade social, relacionada principalmente ao campo do desenvolvimento econômico e da nação, bem como as necessidades individuais são o crivo dos objetivos educacionais.

A razão subjetiva impera nesses objetivos na medida em que eles precisam ser sempre justificados, mediante a formalidade dos documentos, em relação a sua contribuição para o desenvolvimento econômico, social e individual. Para Horkheimer (2002), há a recaída da racionalidade que resultou na hegemonia de uma razão de caráter meramente instrumental, alheia aos interesses mais fundamentais da vida humana e provocando no indivíduo a crise dos fundamentos do pensamento e de suas possibilidades emancipatórias. Sob o predomínio de uma racionalidade estritamente instrumental, distante dos propósitos e necessidades vitais, as “coisas” racionais são as que se mostram obviamente úteis para o homem, tendo como parâmetro unicamente o próprio contexto cultural e social em que se vive, em detrimento da universalidade.

No ocidente, a ideia de desenvolvimento econômico e social remete a uma sociedade baseada na indústria e em seus desdobramentos sobre a humanidade. O Capitalismo se erigiu em “glória triunfante” perante a humanidade em decorrência do conforto proporcionado pela produção e pelo modelo industrial. O campo do currículo foi criado, como já apontado neste texto, para atender as necessidades da indústria, na qual prevalece a lógica, a supremacia da técnica. O currículo, enquanto projeto social, e a escola se tornaram instrumentais, e aprender passou ser o domínio da técnica, em detrimento da investigação e formulação de conceitos, característica da educação erudita em tempos anteriores. Horkheimer (2002) argumenta que a razão, nesse contexto, cedeu em sua autonomia e tornou-se instrumento, sublinhado pelo positivismo, que enfatiza a sua não-referência a um conteúdo objetivo, ao contrário, a conteúdos heterônomos. “A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social” (HORKHEIMER, 2002, p. 26). Processo social cujo projeto está explícito no currículo escolar oficial e real; e também na política como um todo.

Os conceitos, antes da substância, passam a ser pensados como abreviações de itens, como sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais e tornam-se instrumentos da economia de mão de obra (HORKHEIMER, 2002). Desse modo, os objetivos educacionais à luz da razão subjetiva resultam na lógica instrumental, a exemplo dos processos industriais, supondo a organização dos meios, dentre eles a seleção de conteúdos e métodos. Também são

padronizados, estandarizados para toda uma população, como uma produção em série. Em cada escola, em cada sala de aula, a cultura é reproduzida com um fim definido utilitariamente; provocando a desumanização do pensamento que tem afetado os próprios fundamentos da sociedade civilizada. Tão grave quanto a instrumentalização dos objetivos, em face de um pretenso sucesso mercadológico na venda da força de trabalho, foi a lógica presente na escolha dos conteúdos escolares.

A escola contemporânea tem em sua estruturação a mão forte do positivismo, com sua técnica e eficiência como premissa para a formação de competências e habilidades, sendo essas expressões comuns nos documentos curriculares oficiais. A Matemática, a língua materna e as ciências se tornaram a espinha dorsal dos currículos escolares. A escola, espaço por excelência da formação humana, converteu-se ao mercado e à “cultura” da indústria. Essa cultura dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização e homogeneização de comportamentos, desejos, ideias e pensamentos. A razão fica submetida ao “imediatismo dado”, ao cálculo e à instrumentalização, que se resumem a fatos, estatísticas e números.

No caso dos alunos, estes se tornaram estatísticas, num mundo matematizado pela razão esclarecida. Mentis divergentes são ofuscadas pela conformação, pela homogeneização forçada. Os espíritos são domados por meio de conteúdos apresentados de forma rígida. “O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se a sua repetição. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com esta reprodução” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

A Matemática assume no currículo escolar não só uma centralidade, mas também uma condição de realeza. Seu domínio supõe o sucesso social do neófito cidadão. Ela passa a ser vista como condição para uma mente promissora, incapaz de se deixar levar pelos mitos mágicos, uma vez que o pensamento lógico por ela desenvolvido estimula, segundo as pedagogias positivistas, uma visão racional da realidade, capaz de somar, subtrair, classificar e ordenar. Um mito muito comum dentre os jovens estudantes é o de que aqueles dentre eles que são bons em Matemática têm sucesso garantido. Onde? No mercado de trabalho, obviamente.

Outro componente curricular que ocupa lugar de destaque é a língua materna. Seu domínio não prevê no currículo escolar a formação de escritores, de literatos que revelam o mundo por meio de suas palavras e conceitos. A língua agora é uma serva determinada pela

perspectiva positivista, cujo objetivo é elevar a capacidade de comunicação numa realidade dominada pela indústria cultural e pelo pragmatismo.

A linguagem, objeto da área que investiga a língua materna e seu ensino, se tornou funcionalizada e um mero instrumento, “seja para a estocagem e comunicação dos elementos intelectuais da produção, seja para a orientação das massas” (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

O nível em que a linguagem é ensinada, bem como a metodologia que se emprega nesse ensino não permitem que ela seja canalizadora das expressões do pensamento, que nada mais é do que a condição básica para o esclarecimento. Problematizar a realidade supõe um exercício de pensamento que exige pelo menos saber ler a realidade e saber indagá-la. Mas como, se o domínio dessa linguagem não conferiu aos indivíduos capacidade de questionar, de elaborar as perguntas? Mas ao contrário, contentou-se em trabalhar pedagogicamente com os aspectos funcionais da língua, bem como seu uso social. Quem são os bons escritores para a escola? Aqueles que reconhecem os gêneros textuais, que sabem empregá-los nas várias situações do cotidiano. Daí, talvez, a ausência de bons escritores na atualidade? É apenas uma conjectura que mereceria uma pesquisa mais profunda.

Em relação às ciências, estas são tomadas como resultado do trabalho de figuras ilustres, “Os Cientistas”. Desde a mais tenra idade, os neófitos cidadãos aprendem a diferença entre o senso comum (este tomado como sendo sem correspondência com a realidade absoluta) e o conhecimento científico (tomado como absoluta verdade). Sua inclusão no currículo escolar se deveu em grande parte à preocupação de que os jovens se apropriassem dos processos industriais, bem como os empregassem em suas vidas de forma a diminuir os gastos sociais com sua saúde.

E a Filosofia? E as artes? Estas foram excluídas dos currículos escolares em tempos em que predominou absoluto o positivismo no currículo escolar, ou assumiram um lugar subalterno em relação às ciências, ao estudo da língua materna e à Matemática. Para que aprender arte na escola? Esta se tornou algo reificado, mercantilizado numa sociedade tomada pela indústria cultural. A composição artística tornou-se peça de museu, reificada. Ou “um passatempo, uma oportunidade para o estrelismo ou para uma reunião social a que se deve comparecer quando se pertence a certo grupo” (HORKHEIMER, 2002, p. 44-45).

Mesmo assim, não há uma relação viva com a obra de arte, qualquer compreensão direta e espontânea de sua função como expressão artística, nem reconhecimento de que a obra expressou em algum momento a verdade. “Essa reificação é típica da subjetivação e

formalização da razão. [...] A arte foi separada da verdade, assim como a política da religião” (HORKHEIMER, 2002 p.45).

Todo currículo escolar, como projeto social, passou a ser instrumento da razão subjetiva para uma sociedade industrializada, que endeusa a ciência em detrimento da metafísica e de qualquer forma de pensamento considerado mágico. Na verdade, substituiu os antigos mitos por novos, uma vez que estabeleceu e reproduz, por meio das escolas, uma crença exacerbada no poder da ciência e um desvalor de tudo que não seja correspondente à eficiência, à eficácia das ações e dos pensamentos. É nítido o definimento da humanidade do seu elemento crítico, atuando como mero instrumento a serviço da ordem existente, dominando e reduzindo o sujeito moderno e suas relações ao nível de ‘coisa’. Instrumentalizou a própria escola, formalizando-a excessivamente e criando desde a mais tenra infância o terreno mais inóspito possível para o desenvolvimento da metafísica: o homem pragmático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão nasceu na oposição ao mito da antiguidade clássica. Nasceu como metafísica na obra de Platão e, em determinado momento histórico, o espírito evoluiu a ponto de opor razão e religião; objetividade e subjetividade; Filosofia e Ciência. Os mitos na verdade já traziam elementos do esclarecimento, uma vez que foram as primeiras formas de conhecimento do mundo. Por meio da tradição, os homens passaram a perpetuar essas primeiras explicações, fazendo a mediação entre o sagrado e o profano. Platão se apoiou nos mitos para inaugurar a metafísica, cujo objetivo era desencantar o mundo e conduzir os homens à verdade. Os mitos foram, neste momento, substituídos pelos conceitos.

Entre os séculos XVI a XVIII, havia uma crença de que a razão, tomada em sua universalidade e denominada por Hegel de Espírito, iria diminuir os medos e os sofrimentos do homem, da mesma forma que os mitos, mas agora pelo caminho da verdade. O espírito, em sua dimensão metafísica e material, evoluiu, tendo a razão como vetor, criou a ciência e com ela o progresso técnico.

O progresso técnico, ao contrário do que se esperava, levou o homem à opressão e à servidão, mostrando outro lado do espírito. A dialética foi suprimida pela lógica formal e a razão objetiva, correspondente à totalidade da vida humana, deu lugar à razão subjetiva,

correspondente a cada indivíduo isoladamente, portanto, relativizada, necessitando de uma formalização para assumir um caráter de verdade. Os conceitos que haviam substituído os mitos se tornam invólucros formais do que agora recebe o nome de Positivismo.

O Positivismo torna a razão instrumental, ou seja, governada por forças irracionais, incapazes de julgar as ações a partir do bem da humanidade, mas sim a partir do mercado, de um lucro de qualquer espécie. Incapaz de julgar o bem e o mal. Essa razão se materializou no currículo escolar oficial. Este, como um projeto social, disseminou a instituição escolar e mostrou seus tentáculos por meio dos chamados componentes curriculares.

Neste artigo, exploramos apenas os objetivos e conteúdos educacionais dentre os componentes. Ambos concretizam a razão subjetiva, colocando os homens a favor da indústria e contra os próprios homens. O currículo escolar oficial traduz – por meio do endeusamento de disciplinas como a Matemática, a Língua Materna e as Ciências – um novo mito: o mito da eficiência. Áreas como as Artes e a Filosofia nem sequer são tomadas como conhecimento, assumindo no currículo um campo subalterno, quando não existente. Assim, os neófitos cidadãos já vão sendo formados de maneira que qualquer tentativa de resgatar a metafísica e sua herdeira, a razão objetiva, se torna vã, ou um esforço isolado incapaz de interferir no processo de instrumentalização da humanidade. Mas como afirmou Hegel (2005), a possibilidade faz parte do objeto, e o mesmo traz em si o germe de sua negação.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Dialectica negativa**. (Versão em espanhol – Tradução de José Maria Ripalda). Madrid: Taurus, 1975.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. UNB: Brasília, 2005.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

MOREIRA, Flávio Barbosa. **Educação, currículo e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SHELBAUER, Anaete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1879-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares et ali. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Artigo recebido em 10/12/2016.

Aceito para publicação em 17/02/2017.