

ABORDAGEM SOBRE UM TEMA COMPLEXO DE HISTÓRIA: a relação entre finalidades da educação, poder e interesses

Antônio Marques do Vale*

Resumo

Busca-se, neste artigo, analisar criticamente as finalidades da educação. Nas raízes de uma crítica ao escolanovismo, o texto aponta que o fenômeno social da propaganda perpassa todos os objetivos, interesses e realizações das elites de formação industrial-burguesa, controladoras do Estado moderno. O referencial gramsciano, enquanto favorece a interlocução com Chomsky e sua obra denunciadora, explicita a agressividade de um modelo de propaganda nos EUA, também ajuda a ver a propaganda como fato social extremamente abrangente. Os poderes populares, prevenidos contra a ideia de educação pura e asséptica, numa inteligente resistência, abraçarão posições proativas para avançar com projetos educativos não elitistas e não concentradores.

Palavras-chave: Finalidades da educação. Poder. Resistência.

Abstract

This article aims at analyzing the aims of education. From the criticism to the New School movement, the article suggests that the phenomenon of social propaganda prevails all aims, interests and achievements of the elite of industrial-bourgeois formation, which control the modern State. Gramsci's theory allows the interlocution with Chomsky and his denouncing work, it also explains the aggressiveness of an American model of propaganda and it also helps us understand propaganda as a comprehensive social factor. Popular power that is warned against the idea of a pure and aseptic education, through an intelligent resistance, will take proactive measures to advance by means of non-elitist and non-controlling educational projects.

Keywords: Aims of education. Power. Resistance.

Introdução

A pesquisa faz parte de um projeto de investigação mais amplo¹. Especificamente, o objetivo deste trabalho é o de aprofundar um tema, o da relação entre educação e propaganda, relação complexa que requer esclarecimentos. As áreas de comunicação e de publicidade enfatizam a propaganda, também criticamente, sobretudo quando destacam a vontade de convencer a outros. Cresce, porém, a complexidade da relação educação-propaganda, como adiante se verá, quando os dois polos dessa relação passam por uma análise mais consistente. Então, até para surpresa de muitos, se agiganta o problema da complexidade da educação. Esta pesquisa é relevante porque ajuda a corrigir a idealização excessiva em torno da obra educacional.

Uma crítica, encontrada nos autores mais adversos à Igreja Católica, sugere que a propaganda conheceu um uso pioneiro na Igreja, visto que esta incluiu entre os seus organismos intermediários mais elevados uma Congregação estabelecida no século XVII, chamada *Propaganda Fide*. A pesquisa reporta-se primeiramente a uma nota de rodapé do

livro de Cirigliano, "*Filosofia de la educación*" (1973). Noutra parte da obra, de modo incisivo, o mesmo autor afirma que a educação é fator complexo nos seus conteúdos (1974, p. 15). Depois de falar do Estado e tentar apresentar a educação como unificadora entre Estado e restantes grupos sociais, Cirigliano (1974) sugere que a educação é uma "técnica social" entre outras, e que requer o discernimento de um bom uso (p. 74). A seguir, ponderando sobre os interesses diversos nos que se utilizam da propaganda, esse autor admoesta que ela pode tornar-se uma arma, "um modo de controlar", dependendo de em que mãos ela se encontre (p. 74).

A complexidade ainda se manifesta nos resultados das análises de certos elementos políticos e de lutas político-partidárias. Sempre impressionou a este autor da pesquisa o fato de se chamar de *mentira*, em geral, a toda propaganda pela qual as pessoas são convocadas, e então convencidas, a tomar uma posição favorável ou desfavorável diante de uma tendência econômica, ideológica, partidária ou religiosa, ou a decidir-se pela aquisição de um determinado produto. Um texto de Palmiro Togliatti (1966) mostra a irritação do grande líder comunista

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Email: amvale@onda.com.br

¹ Em especial, investigação sobre filosofia e sobre educação no Estado do Paraná, nas décadas entre 1945 e 1979; mais especificamente, sobre implicações ideológicas do projeto educacional das elites com a expansão da fronteira agrícola e com a nova industrialização. O autor manifesta o seu apreço pelo trabalho de colaboração de Maria José S. P. Assumpção, técnica de pesquisa no seu grupo (GEPFHE-UEPG), a qual prestou importante apoio para outras e para a presente investigação.

no tempo da Itália fascista, porque Mussolini divulgava “mentiras” em comunicações que, efetivamente, nada mais eram do que “propaganda” do governo autoritário italiano.

Pessoas que vão descobrindo a temática da ideologia na área das comunicações podem ir associando ideologia e propaganda. As expressões mais encontráveis, porém, se reportam a outra experiência do discurso antropológico-político, segundo a qual a categoria “ideologia” é entendida no sentido de maldade de grupos e de pessoas. De primeira mão, convém não preterir a prudente sugestão de Karl Mannheim (1968): de que a ideologia do outro (problema da “psicologia de interesses” e da concepção “particular” de ideologia) não seja facilmente considerada “mentira calculada” ou “astúcia maliciosa” (p. 87).

O trabalho de pesquisa, envolvido no esforço de busca sobre finalidades da educação e interesses, e bem avisado sobre um determinado senso comum que atravessa a sociologia do conhecimento e uma literatura pedagógica, permitiu avançar com a hipótese seguinte: que a educação, muito normalmente, está associada ao reclame e à propaganda.

ALDBEN nº. 4.024 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, promulgada em dezembro de 1961, declarava como finalidades da educação alguns valores em alto apreço: compreender direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos; fazer respeitar a dignidade e as liberdades fundamentais do homem; fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional; levar ao desenvolvimento da personalidade humana; preparar os indivíduos para o domínio dos recursos científicos e técnicos; preservar o patrimônio cultural; ensinar a condenar tratamento desigual devido a qualquer preconceito (Título I, art. 1º.). Nota-se que, nessa LDBEN nº. 4.024/61, a educação é assumida de maneira muito positiva, e que, ademais, a lei parece visar a convencer da própria bondade radical da educação.

A Lei nº. 5.692, de agosto de 1971, sintetizou a finalidade da educação de primeiro e segundo graus, conforme os parâmetros do desenvolvimento das potencialidades do aluno. O artigo 1º assim explana: “elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Com uma conceituação otimizada e otimista a respeito de resultados da ação educativa, a lei pretendia projetar os planos militar-capitalistas de modernização.

Ora, dado que toda e qualquer lei exhibe a pretensão de alcançar recepção boa e rápida da parte dos cidadãos, também se deve recordar que uma lei traz, no seu bojo, os termos de uma reivindicação no sentido de que a primeira recepção, presu-

midamente positiva, permaneça inquestionável. Em geral, é bom que as leis subsistam. De fato, atrás de cada ato promulgador se introduz um determinado referencial teórico, não facilmente nominado, mas de algum modo detectável e, no mínimo, lembrado por causa de encaminhar para uma determinada ordem política e econômica. Com muita propriedade o dizem os que, criticamente, se envolvem com a comunicação em geral: os da lingüística e filosofia da linguagem, os da hermenêutica, os da totalidade segundo a dialética marxista, quando tratam de texto e contexto. Um texto, na verdade, não cai feito do céu, mas carrega uma história de participação com forte seleção de fins e de meios.

Exatamente por causa da mesma historicidade do homem e dos seus conceitos, este pesquisador acentua a necessária mescla de propaganda a todas as elaborações sociais nas quais o objetivo primeiro é convencer e provocar/alimentar adesão segura. Pretende-se confirmar, numa palavra, que a educação sempre vem consociada com propaganda. Mais do que falar do moderno tema do *marketing*, se trata, aqui, de chegar a algo mais abrangente: assim é o homem, ser social e existência dialética. O referencial, no qual se apoiou a pesquisa, centrou-se na figura maior de Antonio Gramsci, o Gramsci da teoria sobre a hegemonia, que associa as lutas por conquistá-la e as lutas por mantê-la. O poder, como categoria filosófica, surgiu como o grande catalisador de todo debate e de toda argumentação. Em última instância, prevaleceu a advertência de Gramsci (1978), a todo e qualquer homem, de que, em meio às melhores estratégias, deve ficar vigilante.

A questão que motivou à pesquisa

Especificamente, desde o seu início, esta pesquisa esteve absorvida pelo impulso crítico a examinar o sentido real da Escola Nova, um movimento que sempre se assimilou aos interesses da modernização e da industrialização².

Depois de estudos sobre a Escola Nova e as diversas motivações à sua raiz, a pesquisa detectou a força do positivismo e do pragmatismo na base das relações do universo educativo, no período de aceleração da industrialização norte-americana, e, na sequência, nos tempos de busca de progresso técnico e tecnológico em países latino-americanos, particularmente Brasil e Argentina. A pesquisa permitiu entender a Escola Nova como “reserva ideológica” sempre disponível e em favor da hegemonia burguesa; da mesma maneira que pôde contemplar a bandeira do utilitarismo pragmático — nas últimas

² Conferir toda a parte VI (p. 375-413), intitulada “Americanismo e fordismo”, em: GRAMSCI (1984) *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*.

“edições” desde o início do século XX — a esvoaçar sobre o universo educacional restrito ou mais amplo. Os escolanovistas, em geral, se presumem detentores da verdade sobre o mundo moderno e sobre a melhor versão do progresso, e creem na oportunidade de disponibilizarem tal verdade a todas as populações (TEIXEIRA, 1969, p. 141). Efetivamente, avançam até na direção de um cosmopolitismo de diferentes faces e ambíguo.

A pesquisa se supõe apta a validar aspectos críticos da sociologia da educação de conhecidos autores franceses das décadas de 1960 e 1970. Eles não teriam sido apenas pessimistas: buscavam abrangência. Divulgando a teoria do crítico-reprodutivismo, estabeleciam posições contrárias ao tipo de educação vigente, à forma como o viam. Num escrito elaborado em 1969-1970, Althusser (1970) manifestou-se sobre a “necessidade de renovação dos meios de produção para que a produção seja possível” (p. 9) e, retomando Marx, escreveu: “se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja” (*id. ibid.*, p. 9). Althusser concluía, então, que toda formação social deve reproduzir, junto com as forças produtivas, “as relações de produção existentes” (*id. ibid.*, p. 11), e daí se “arriscava” a explicitar que “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras [da burguesia industrial] (...) é o *Aparelho Ideológico escolar*” (*id. ibid.*, p. 60, *itálicos no texto original*). No encerramento do livro em pauta, afinal em 1970 adentrado, Althusser escreveu que a luta de classe da classe dominante fornecia o ensejo também de resistências, de revolta e luta de classe da classe dominada (*id. ibid.*, p. 118); e terminou afirmando que a luta acaba sendo constante, uma vez que “as ideologias não ‘nascem’ nos AIEs, mas advêm das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc.” (*id. ibid.*, p. 119).

A partir da pesquisa e da posterior reflexão, aqui se antecipa que, enquanto parece fechar-se o tema, Althusser o deixa aberto; no sentido de que cada classe sempre tentará explicitar as suas experiências de luta em práticas também discursivas. O tema envolverá uma comunicação que se chamará de “propaganda”. Contudo, se for considerado, como escreve Althusser, que todos são “sujeitos” e que “o homem é por natureza um animal ideológico” (*id. ibid.*, p. 94), se terá de aceitar que esse homem não está formado para a liberdade de pensamento e ação. Até aqui se pode seguir Althusser, embora com restrições, porque, de fato, o autor parece aniquilar com o sujeito livre. A pesquisa segue Althusser no sentido, apenas, de que a interpelação é premente e constante, exatamente porque brota do íntimo do sujeito. De outra parte, a reflexão desencadeada

por sua obra mostra que o sujeito guarda sua parcela de liberdade, porque ainda é capaz de opções e porque está apto a fazer pressão, ele mesmo, sobre uns para aceitarem os seus produtos ou sobre outros para incutir-lhes as próprias visões da realidade. Se, em tese, a pesquisa defende que a propaganda é uma prática constante na abordagem do conhecimento, ela, a pesquisa, ainda não põe em risco total as possibilidades de liberdade do sujeito. Em todo caso, aqui se trabalha nos limites entre dois temas complexos, cujas dificuldades ainda não foram abordadas suficientemente pelas teorias da comunicação. Permanecem dois problemas: o de saber das fronteiras entre educação e ideologização; e o de saber da vontade de convencer a todos e a cada um em algum momento do cotidiano, vontade que se pode historicizar através do que se pode chamar de “propaganda”.

A influência principal sobre Althusser provém de Marx e Engels, e por isso Althusser destaca a base econômica como estrutura material da sociedade; os homens, como mão-de-obra, produzem os bens materiais necessários à sua vida. Por seu lado, na superestrutura (jurídica e política) se envolvem as instituições que organizam as relações entre os homens. Aí entra a escola, como visto acima, ou, mais propriamente, o AIE escolar, importante aparelho ideológico. Althusser não deixa de apontar a situação de conflito em que se encontram senhores e escravos, de destacar o antagonismo das classes. No entanto, admitido que a infraestrutura econômica determine a superestrutura (Marx), é a burguesia a classe dominante que propõe e impõe o modo de fazer e de pensar das instituições criadas pela evolução capitalista. Constando a ideologia como o fator mais importante da dominação de classe, as instituições educacionais se tornam os melhores aparelhos ideológicos (AIEs), como já foi expresso.

A autonomia do sistema escolar está longe de ser absoluta, como esclareceram e completaram argumentativamente Pierre Bourdieu e Claude Passeron (escrevem junto em 1964 e em 1970). Tal autonomia, melhor, é uma ilusão. Destacam, porém, a violência simbólica, que é operada em especial pela escola, e ainda pela comunicação cultural, pela doutrinação política e religiosa, pela prática esportiva. Como não sobrava, segundo eles, um lugar para o processo da argumentação e da persuasão, passavam a acusar o perigo daquela homogeneidade que acaba legitimando a ordem vigente. Por outro lado, Roger Establet e Christian Baudelot (1971) criticaram os dois colegas franceses por não terem destacado suficientemente a contradição entre a classe dominante e a classe dominada; preferiram afirmar que “escola unitária” não existia. Existia, além da escola dos filhos da burguesia, uma segunda escola que era para os filhos dos proletários. Esta escola não elevava os jovens aos níveis superiores. Visto

ser uma escola com a função de reproduzir as divisões sociais, a sociologia crítica passou a falar de teoria crítico-reprodutivista, os autores mencionados passaram a denunciar a dualidade em educação. Sabe-se que os seguidores brasileiros mais influenciados pela teoria da crítica ao reprodutivismo dedicaram amplo espaço à denúncia do liberalismo e das ilusões da Escola Nova (ARANHA, 1996).

Ao defrontar-se esta pesquisa com o fenômeno da propaganda, apareceu a necessidade de extrapolar do âmbito da explícita influência desses sociólogos franceses da educação. Percebeu-se a legitimidade de apelar ao tema da propaganda como “fenômeno social”, e a legitimidade da abordagem que explora um movimento multipresente e multidirecionado, evidentemente dialético, a contemplar os grupos e indivíduos no constante jogo de influências e de combate corajoso, de censuras (e autocensuras) e de revides. Junto com o conflito de classe, se consideram, agora, os projetos grupais e os desejos individuais com os quais o fenômeno onipresente da propaganda vai trabalhando. O pedagogo argentino Cirigliano (1973) demonstra captar o problema ao lançar esta pergunta: “Será que a educação nos prepara de algum modo efetivo para enfrentar esse personagem inevitável denominado propaganda?” (p. 214).

Se uma burguesia ocupada em acelerar a produção se levanta, desponta também a urgência de ela expor ao público o produto acumulado pela sua gestão realizada em cima da operosidade proletária. É preciso acionar o aparelho ideológico da promoção e expansão das vendas; melhor, da estimulação de novos desejos de consumo. Junto com o convencimento, a estimulação como que reduz todas as coisas a objeto de consumo. E, nas operações de marketing, nem se trata de engano, nem se trata de rebater com a acusação de mentira, se pode dizer ao modo de Mannheim (*apud* Cirigliano, 1973)³. Para além de evidentes polaridades, a pesquisa verifica que toda pessoa, ou grupo, ou classe dispõe de algo que procura passar adiante. Cada indivíduo faz, ao menos, o seu “marketing pessoal”. Cada um tem pretensões de que o outro se torne o consumidor dos produtos oferecidos; tanto em termos de objetos materiais como em termos de ideias.

Sempre se apresenta o esforço pelo convencimento, elemento inerente à realidade humana e o elemento que melhor define a mesma propaganda. Cirigliano entende a propaganda como criação deliberada de uma conduta no outro, e a explícita como persuasão e sugestão, enquanto rejeita o uso de pressões violentas sobre a vida volitiva em vista de

compelir à ação. De algum modo, Cirigliano (1973) repele a “aceitação não crítica de uma conduta”, a “atitude mental pela via emocional”, a “aceitação não crítica de um esquema de referência”, para, de outro lado, preservar a liberdade de quem pareça pressionado; em último caso, ele se permite defender que a educação “persegue a obtenção de uma atitude crítica permanente” (p. 216). Diga-se, afinal, que o educar supõe atitudes de convencimento e propaganda.

O trabalho avança para uma discussão ampliada e para o tema central das investigações: propõe que não é possível navegar na dualidade entre educação crítica e educação não-crítica. Tem-se de questionar sobre a oportunidade, ou não, de manter um tipo de polaridade entre educação e não-educação: a primeira seria a que *eu* compartilho, e a segunda, a que *você* promove. Se o debate fosse de uma vez supresso, o melhor argumentador encerraria com definir assim: educação é a que eu promovo, e basta. A manter aquela dualidade, alguém incorreria no perigo de conceber a educação em estado puro, como num campo asséptico e fora do alcance de qualquer política e discussão. O campo asséptico seria um campo isolado: o campo do dominante, e a serviço da classe dominante. E a propaganda, como a própria violência simbólica, fincaria pé, de novo, do lado do senhorio; em ação constante, seria chamada educação.

Com essa argumentação, é necessário reafirmar que é mantida a margem de liberdade, sim; nessa liberdade, o outro — enquanto outro — pode resistir às pressões que sofre, e pode exercer a contra-argumentação e sua propaganda. E até aqui se está com Cirigliano.

Referencial teórico gramsciano: ampliação do debate ante o perigo da educação redentora

Junto com os motivos filosóficos fundamentais da Escola Nova, positivismo e pragmatismo, até ostensivamente unidos à industrialização e tomados como correntes aptas a oferecer soluções em favor da ideal organização da sociedade, entram os aspectos propagandísticos em forte destaque. Tais correntes usaram do conceito *interesse*. No pragmatismo dos que promovem a “atividade” produtiva, é ostensivo que o capital procura expansão e, basicamente, cuida de preparar os consumidores. A “direção” vem dada, sim, embora os discursos deixem a aparência de orientar no sentido das liberdades e da não-compulsão. A educação escolanovista, na sua inegável marca pragmático-positivista, absorve o espírito da propaganda e defende as ideias apresentadas a seguir.

³ Cirigliano (1973) se refere a interessantes chamadas de K. Mannheim, no seu livro *Ideologia e utopia* (1968). Para Mannheim, a tendência “desmistificadora” pode ser “indigna e desrespeitadora” (p. 90).

1- É preciso quebrar as resistências dos proletários com suas reivindicações e levá-los ao espírito de cooperação; tacitamente, é reconhecido que os proletários deviam constar como o *pivot* do sistema de produção, já que sem eles não avançava o processo produtivo.

2- É preciso sempre relançar o projeto burguês como uma boa notícia e evangelho. Trava-se como que um combate entre poderes e símbolos religiosos, sobretudo, na medida e na proporção em que os grupos religiosos de maior ascendência crítica ao meio popular reforçam o clamor contra a injusta concentração de riqueza e poder. Althusser (1970) se mostrou bem consciente da dupla fisionomia religiosa que a questão ideológico-propagandística podia assumir.

Gramsci, o filósofo crítico que muito ajudou a entender a burguesia e a sua força hegemônica, compreendeu que nas lutas econômicas e político-culturais se engolfam diversas forças em ação. Um determinado paralelo poderia ser traçado entre ele e Parsons (ação e poder). Também as diversas categorias de Gramsci ajudam a captar tanto a real situação do movimento da Escola Nova, como os equívocos do pragmatismo revitalizado na estreita associação com o capitalismo em expansão. É sugerido compreender em maior profundidade a relação de Gramsci (1984) com o que se chamava de “americanismo”. Na sua batalha intelectual por abrir as trilhas que podiam levar ao melhor progresso social e econômico na Itália, ele estaria longe de abraçar um modelo de vida norte-americano.

O referencial gramsciano aponta para a necessidade de abertura para o debate, de ampliação crítica do espaço para discutir os muitos discursos. A famosa “questão do Mezzogiorno” apontava a injustiça e a má política que excluía os proletários, mais propriamente os camponeses, da discussão sobre uma Itália unificada e solidária. Apontava para a busca de outro bloco histórico, outros modelos de aliança, pois não era possível deixar a Itália entregue nem ao capital, nem aos projetos dos trabalhadores técnicos do Norte do país. Um partido crítico não poderia aceitar o fechamento dos caminhos de participação política, nem aos camponeses do Sul, nem aos que, no Sul, experimentavam outros tipos de relações culturais (MACCIOCCHI, 1977). Advertindo sobre a complexidade das situações de hegemonia, Gramsci propunha aos intelectuais orgânicos uma reconsideração filosófico-pedagógica. E não admitia encerrar prematuramente o círculo das discussões, muito menos com a opção pela luta armada.

Coloca-se assim o tema dos referenciais e sua ligação com o tema da propaganda, pois que os referenciais estão em conflito, em luta, e a discussão não se fecha com as decisões que uma classe assume no seu próprio interior ou diante de adversários

ou interlocutores; permanece em aberto à história. Historicidade tem muito que ver igualmente com o tema da educação: nenhuma relação de influências pode alçar-se às pretensões de posar como verdadeira educação, exercendo exclusões; nem mesmo aquela hegemônica, que grupos restritos, ou a burguesia como classe, ou os intelectuais seus associados, sugerem para promotora do progresso de todos. De fato, toda educação surge com limites e passa pelo áspero crivo da interlocução entre adversários. Em qualquer dos campos, a sobrevivência – ou mesmo a relevância da causa – com maior ou menor sutileza e sinceridade, força a abraçar elementos de propaganda.

No contexto educacional, muitas vezes, os objetivos são apresentados de maneira otimista. O otimismo, que, como uma aura, cerca um processo educativo, frequentemente revela os anseios da própria demanda. Sabe-se que os mesmos pais percebem os estudos como indispensáveis para um futuro feliz dos filhos. E também os órgãos de governo e os promotores da educação em geral, de um lado, entendem que a formação dos cidadãos significa o futuro melhor de uma nação e, de outro, reconhecem que um sistema escolar, em geral, atrai aprovação e simpatia da parte da população ativamente demandante. A Revolução Industrial, urgindo a organização da educação e tendendo a universalizá-la, procurou acelerar a alfabetização de um bom número dos jovens e ideou vitalizar as Escolas Normais para garantirem os quadros de professores. Havia alunos a socializar, e também se carecia de quem transmitisse os diferenciados saberes, que eram tudo então: ler e escrever e contar.

Nos países mais jovens, por causa da competição de forças novas, a educação foi exaltada como a redenção de todo um povo, e assim aconteceu no Brasil, particularmente nos tempos do cientificismo da República; isto é, desde 1889, mas com ênfase maior após 1920. E, para todas as circunstâncias, apelava-se à técnica social da propaganda. A escola garantia a estabilidade dos protagonistas do progresso, atendia às exigências do capitalismo e do avanço tecnológico do país e da mão-de-obra, bem como, alimentando desejos velhos e novos, primava em motivar os consumidores. A escola era a redenção.

Como cresce o mercado, cresce, correlativamente, a “responsabilidade” burguesa. O escolanovismo chega a difundir conceitos de responsabilidade planetária, e aprofunda uma ideologia cosmopolita. Quase tudo no interesse pela expansão do lucro e pela hegemonia política da classe empresarial, no período que os críticos chamaram imperialista: imperialismo, primeiro da Inglaterra e, depois, numa explosão produtivo-taylorista, dos Estados Unidos da América do Norte. Sobre tudo, a compreensão das

guerras e da Primeira Guerra Mundial não dispensa tais análises econômicas. Na mistura de racionalidades iluministas e românticas, sob a marca primeira do cientificismo, a Escola Nova facilita a divulgação de modernizantes conceitos eivados da ideologia de povos e grupos tecnicamente mais avançados. Por largas partes dos dois hemisférios, a obra educacional expande um estilo de pensar e até impõe categorias religiosistas: o “evangelho” (EUA), a “missão cultural”, a “comunhão” fraterna da nova educação, e enfim, mais recente, o cosmopolitismo como difusão máxima da comunhão.

Uma realidade a explicitar e os reconhecimentos em contrário: a propaganda permeia a educação

A pesquisa, conduzida pela força da dialética, representa uma resistência ao uso instrumental e desumanizante das próprias ciências da educação; educação medida conforme os fins restritos e interesses da burguesia industrializante e para condução unilateral de ações pelo progresso e pelo avanço da moderna “civilização”. A investigação permitiu discernir, portanto, que educação e propaganda andam juntas, como estratégias na verdadeira batalha de nações, grupos e pessoas por manter ou fortalecer posições. Numa compreensão baconiana ao revés – o poder quer o saber –, alguns elementos comprobatórios são oferecidos, dentro da história educacional do Ocidente e das práticas (paralelas às intenções mais puras) de educar para melhor dominar.

Os Estados Unidos, país onde a Nova Educação européia encontrou versão similar através do movimento chamado de Escola Nova, desenvolveram o viés da reflexão orgânica em torno a um novo industrialismo. Os norte-americanos da *América White* perceberam a importância da socialização, da integração e do controle sobre os diferentes grupos, inclusive sobre imigrados, e trabalharam um tipo de educação (ideologia e propaganda) que mantivesse, preservasse e realimentasse o “*american way of life*”⁴. Até insistiram no uso do conceito “reconstrucionismo” para falar do novo que emergia do ponto de vista cultural. Desse ponto de vista, o historiador pergunta: “Por que uma filosofia pode ser melhor que outra?” (...) “O reconstrucionista dirá: é melhor a filosofia que cumpre mais adequadamente as demandas ou exigências da cultura à qual se propõe servir” (CIRIGLIANO, 1973, p. 178). Uma cultura já está formada, é anterior, e lhe basta impor-se? Embora bem peculiar, o caso dos Estados Unidos não

é único na História, em termos de experiência da associação entre educação e propaganda. O evento norte-americano e outros revelaram tal associação bem estreita.

O governo norte-americano de Thomas Woodrow Wilson (início do século XX), igualmente no seu intervencionismo político e guerreiro nos países vizinhos, foi projetado como “evangelização”. O Presidente atribuiu a seus compatriotas uma responsabilidade, segundo Boekhoff e Wintzer (1966), a de “oferecer a todo o mundo o exemplo do que é, e pode ser, uma forma de governo baseado na liberdade” (p. 524). Confiou no intenso trabalho educativo no país, e por isso se pôde afirmar: “As condições de vida tão díspares, que os imigrantes procedentes da Europa encontraram na América, causaram como consequência uma mudança de hábitos de vida, costumes e tradições que esses homens traziam de seus países” (*id. ibid.*, p. 557). Não por acaso, foi o período em que John Dewey aprofundou sua reflexão filosófico-pedagógica nos Estados Unidos; contrabalançando com o taylorismo, essa reflexão passou a ser exportada mais intensamente.

A contraditória revolução mexicana, de marcadas características positivistas, também significou mudanças em educação, especialmente na segunda etapa. O México buscava acelerar a urbanização e o progresso. Professor e teórico escolanovista, o brasileiro Lourenço Filho (1961) tratou do assunto e narrou como, ao longo de anos, se criaram muitas escolas no meio rural e indígena e se organizaram “missões culturais”. Nem tudo produziu o efeito esperado pelos revolucionários, no México, e o projeto educacional não prendeu ao seu solo os indígenas e os camponeses. Decerto, faltaram outras políticas sociais sinceras com a realidade.

A expansão da educação a partir de Buenos Aires, na Argentina, traz fortes sinais do utilitarismo e do pragmatismo, com base nas leituras de Bentham e Stuart Mill, estimuladores de inteligências prometedoras, antes tímidas a ponto de não ousarem “seguir caminhos mentais audazes, vigorosos e independentes” (MILL, 1988, p. 97). Desde muito se adotava um referencial utilitarista, uma vez que os estímulos bonaienses ao progresso do país sugeriam derrubar as tradições do norte (Córdoba). O referencial foi consolidado com a contratação de professores norte-americanos da moderna formação científica e inovadora, de maneira que os problemas sociais não foram abordados na perspectiva das maiorias nativas.

O nazismo, o fascismo e a UNESCO, cada um ao seu modo, são exemplos nos quais se detecta a estreita união entre educação e propaganda. Não é necessário, aqui, expandir-se em torno ao aparato educacional-propagandístico do nazismo de Hitler. A UNESCO, por sua vez, já durante a Segun-

⁴ Veja-se, de GRAMSCI, a obra *Maquiavel, a política e o Estado Novo*; entre pp. 375 e 413; o capítulo intitulado “Americanismo e fordismo” encerra comentários no sentido exposto.

da Guerra Mundial, surgiu como um organismo ativo que também unia educação e propaganda. Ingleses, franceses, norte-americanos e outros sentiam que tinham de imitar os esforços de pesquisa do antagonista para “suplantar a liderança científica alemã na Europa do Pós-Guerra” (SEWELL, 1975, p. 44). Foi então que aceleraram os trabalhos do chamado círculo CAME (*CAME Circle – Conference of Allied Ministers of Education*). Queriam aprimorar a educação e suplantar o que ficasse de nazismo e fascismo na cultura européia. Sewell informou que Fullbright, em visita à reunião do Círculo em 1944, expressou esta convicção: a educação poderia “fazer mais na longa corrida para a paz do que todos os tratados comerciais” (*id. ibid.*, p. 79). Entre as mais importantes providências do CAME (futura UNESCO), estaria a de recolher ou modificar os livros didáticos disponíveis, no sentido de os descontaminar ou desnazificar, e de prestigiar as versões sociopolíticas predominantes entre os aliados (*id. ibid.*, p. 39-40). E Herbert Marcuse confienciava que aceitou emprego no Estado norte-americano para a função de divulgador contra o nazismo. (KELLNER, 1999).

O argentino Cirigliano (1973) entendeu que “a propaganda é uma técnica social, isto é, um modo de influir e controlar a conduta humana, dentro de um corpo social”, e que os regimes totalitários foram “os que mais cedo compreenderam seu poder” (p. 15). À pergunta sobre o porquê do surgir da propaganda, responde: “Pelos mesmas razões que as restantes técnicas sociais” (*id. ibid.* p. 15). De modo restritivo e unilateral, Cirigliano já cogitou na finalidade da propaganda como sendo a de atender especialmente aos regimes totalitários, regimes que mais cedo que outros teriam compreendido a educação como propaganda. Contudo, ele deixou por explicar em que direção era aplicada a supramencionada “tremenda eficácia” da propaganda. Percebeu-se, então, que “eficácia” já não correspondia apenas à competição econômica, mas servia à obtenção de outros efeitos — só vagamente citados. E uma vez que se trata de “técnicas sociais”, deve-se aí incluir a educação, pois a ação e as metodologias educativas nunca dispensam o uso de técnicas. Ora, o emprego desse conceito arrola juntamente educação e propaganda. Cirigliano (1973) chega a perguntar-se: “Faz a educação algo para capacitar o indivíduo como consumidor?”; e ainda: “Pode a escola fazer algo, não já para se opor à propaganda, mas para capacitar ao saber haver-se com respeito a ela?”. Mais uma vez o autor assume a propaganda de maneira muito restritiva, como que só pertinente ao consumo e ao “acessório e sem importância” (p. 115-116). Entretanto, a partir daquela nota de rodapé de Cirigliano mencionada no início deste artigo, é de novo possível concluir que propaganda é mais do que convencer sobre o insignificante: que o digam as atividades da Igreja, do nazismo/fascismo, da UNES-

CO, dos governos e até das instituições de ensino. Na melhor instância, é mais coerente e aceitável ligar propaganda e educação a todos os objetivos que forcem as pessoas a buscar adesão, ou que unem pessoas em torno de uma causa que pode ser *muito* relevante para seus divulgadores. Com estas ponderações se permanece dentro dos propósitos sociológicos da “socialização”. Contudo, sem pôr entre parênteses o básico problema das resistências e recusas.

Por último, outra observação de Cirigliano sobre as possibilidades operativas da educação: “a educação persegue a formação de uma valiosa atitude inteligente, crítica e criadora” (*id. ibid.*, p. 221). Ora, críticos se julgam todos: quem afirma, quem nega e também os propagandistas. Em Cirigliano, se acha um dos bons exemplos de que nenhum tratado consegue toda a abrangência de discussão que os leitores, no seu direito, queriam esperar. Portanto, as afirmações dele seguem em aberto, e o objeto desta pesquisa prossegue pertinente.

Tratando-se do Brasil, a pesquisa se depara com o Estado Novo brasileiro de Getúlio Vargas (1937-1945) e a ditadura militar de 1964-1985. Esses regimes se serviram de meios propagandísticos; estão vivos na memória espaços do rádio com suas marchas populares. Fixaram proibições aos intelectuais e o próprio Anísio Teixeira, estimulador dos modernos métodos da Escola Nova e da pesquisa no Brasil, pôde referir-se a um lado bem negativo do “debate educacional brasileiro de que voltei a participar com a restauração do regime democrático, em 1946...”. (TEIXEIRA, 1969, p. 18). Anísio passou a exercer tarefas mais significativas depois de cessado o período do Estado Novo e de seus controles. No ano de 1956, ele se permitiu recordar: “Jogando com as aparências modernas da tendência concentracionista do poder (...), o Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país, como talvez não tenhamos tido nem sequer na colônia” (1969, p. 113).

A centralização do Estado Novo impediu maior debate inclusive sobre a participação dos estrangeiros na construção do país. A essa questão também se poderiam aplicar as duras críticas de Anísio Teixeira (1969) ao período ditatorial e à sua falta de sensibilidade. Por certo, também a prevalência do elemento técnico, do pessoal de elite despreparado, levou o país a concordar com o tipo de controle sobre os estrangeiros imigrados, impedidos de falar a própria língua e ao mesmo tempo deixados sem recursos que ajudassem a aprender a língua nacional. Na produção de um monstro em termos de vida social e educativa, nem se tentava fazer-lhes a oferta de algum “*Brazilian way of life*”, porque tudo era nivelado por baixo pela violência administradora. Con-

truditoriamente, os métodos que se iam impondo já eram os da educação nova, com o ideal propagado de uma unidade da Pátria e de um orgulho nacional a ditar os artifícios controladores sobre as massas trabalhadoras.

Posteriormente, não se punha apenas o problema dos imigrantes. Havia um problema geral, o da exclusão das massas, que se deslocavam pelo País, em busca do progresso. Massas que, depois, enlevadas pela propaganda de um país rejuvenescido e empreendedor, imaginavam ter ingressado na via do desenvolvimento ao ritmo de outras nações “civilizadas”. Nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta, o acelerado êxodo rural, bem como os índices de analfabetismo, no campo e na cidade que se inchava, demonstraram quão grande se afigurava o descaso pelas massas; em meio às promessas e aos slogans, e até em meio à propaganda ditatorial dos programas educativos, eram impostas com destaque as disciplinas Educação Moral e Cívica e Problemas Brasileiros.

A contra-argumentação diante da educação domesticadora e as chances da contestação pelas bases populares

Forjada conforme os princípios do materialismo dialético, a obra de Michel Löwy (1998), *Karl Marx e as aventuras do Barão de Münchhausen*, fez dura crítica ao positivismo e ao dogmatismo científico. Dedicada a uma epistemologia da ciência, a obra aponta para a participação reflexiva de todos na investigação científica sistemática; sugere, então, que todos se examinem quanto são dominados por ideologias. Löwy (1998) esclareceu que ninguém podia eximir-se de ideologias e pretender-se livre delas; de algum modo se tocou pelo modo como Mannheim, depois de ter seguido de perto o marxismo, abandonou em boa parte esse referencial para empreender um caminho relativista-eclético e historicista. Segundo Löwy, a adoção do “princípio da carruagem” (formulação de Max Weber) por Mannheim fazia lembrar que, noutras circunstâncias, o próprio Weber já criticara “a recusa do marxismo em aplicar-se a si próprio”. A esse propósito, uma palavra de Weber ficara nas lembranças: “a interpretação materialista não é uma carruagem sobre a qual se pode montar à vontade e que se deteria diante dos agentes da revolução” (p. 83). Se a obra de Löwy não trata diretamente da educação, ao menos a relação educação/propaganda pode ser abordada a partir do que esse autor externou ao discutir o “princípio da carruagem”.

Defendemos que os educadores não recusam a ideia de que as atividades dos grupos humanos envolvem a propaganda. Num primeiro momento, po-

rém, imaginam e tomam como propaganda o que os outros dizem e realizam, enquanto que a sua própria atividade não mereceria tal conotação. No seu espírito corporativo, em geral, um educador julga que o seu agir seria o agir educacional verdadeiro e puro. Ora, sabe-se que, até em vista de contar com alguns alunos a mais numa sala de aulas, são envidados esforços e multiplicados convites sedutores, num esquema de marketing montado em torno à própria pessoa do professor. Onde, então, está a educação pura, que consiga atrair por si só? Entender a educação como realidade pura significa decair na “fuga da história”, fuga que, mesmo admitida por algum tempo de crise, não poderia nunca ser traduzida por evasão do campo de luta (LOSURDO, 2004). Não existe um mundo abstrato, sem contradições.

Exposto tudo isso, seria admissível propor que a finalidade da educação fosse otimizada numa educação “sem doutrinação”? A simples acusação contra professores de que fazem propaganda na sala de aula já pode constar como a confissão de que educação e propaganda andam mesmo juntas. Amaral (2001) explica que Getúlio Vargas “enxergava na educação um pilar para sustentar sua imagem pública e, assim, ajudar a moldar a opinião pública”. Prosseguindo com seu texto, Amaral ainda escreveu que, à época, fizeram da “educação e da propaganda atividades paralelas, em que uma completava a função da outra” (p. 81).

Não é este o momento de prolongar-se em torno ao pensamento de E. Spranger, um pensador que, malgrado suas simpatias para com o pensamento escolanovista, soube manter afinidades com a Teoria Crítica dos frankfurtianos. Assim falou do cultural: “Todo domínio cultural leva em si um impulso de propagação”. (SPRANGER, 1949, p. 14). E toda ciência quer propagar-se. Ou: “Cada um quer afirmar seu caráter próprio e dar vigência a seus valores (...). O impulso da própria conservação e a vontade de prestígio de uma classe brotam do modo mais enérgico de sua vontade educadora”. (1949, p. 18). Outras interessantes afirmações suas se referem ao poder político: “Todas as funções educadoras são, ao mesmo tempo, atuações do poder. Não há Estado algum que não se tenha esforçado por ser educador diante do seu povo e por afirmar através disso a sua própria existência” (*id. ibid.*, p. 20). Educação e propaganda se enlaçam, sim, como acontece com educação e cultura ou educação e política. Portanto, para que a educação seja tal, ela deve tornar-se o calor crítico no debate contínuo dos sujeitos e das comunidades; uma realidade dialética que tem movimento e é história; jamais realidade “pura”.

Conforme o Noam Chomsky das entrevistas concedidas a Mitchell e Schoeffel (2005), os Estados Unidos prepararam e mobilizaram um grande “Modelo de Propaganda”, que domina, inclusive, o go-

verno (p. 35). Propaganda era termo muito difundido em 1920, diz Chomsky, e era o título de um Manual de Indústria. Segundo as concepções do Manual consultado, um sistema democrático, crucialmente, devia poder exercer “a manipulação consciente e inteligente das opiniões e hábitos organizados das massas”. E o Manual também afirma: “cabe às ‘minorias inteligentes’ executar essa manipulação”, de modo que, “se se perdeu o poder de controlar as pessoas pela força, é preciso uma melhor doutrinação” (p. 34-35). Chomsky lamenta que assim aconteça em seu país, onde se mantém o “tradicional papel jeffersoniano” de controle do poder, e lamenta existirem pessoas subservientes ao poder que propalam não haver nenhum tradicional poder desse tipo (*id. ibid.*, p. 35). Os métodos apoiam o “Modelo de Propaganda”, afirma Chomsky, e acresce: “Eu arriscaria o palpite de que o ‘Modelo de Propaganda’ é uma das teses mais bem confirmadas das ciências sociais”. Lamentando isso, revela que, quanto a essa tese, “não houve nenhuma contradiscussão dela de que eu tenha conhecimento”. Esta última afirmação corresponde com o que, adiante, na mesma obra, ele ainda revela: quem discute o “Modelo de Propaganda” e o sistema de controles intelectuais dos norte-americanos “acaba jogado a uma espécie de ostracismo; o intelectual fica sem editores e leitores”. Com detalhes, Chomsky narra uma história real, dizendo ser um dentre muitos exemplos (*id. ibid.*, p. 329-333). Apresentado o exemplo, e a conseqüente rejeição a um intelectual honesto, Chomsky encerra: “As pessoas que chegaram às instituições, não é problema para elas serem obedientes, elas já são obedientes, foi assim que chegaram lá”. (p. 333).

Conclusão

Para dizer ao estilo de Gramsci, homem da história e da ação política mais do que herói do sofrimento (LOSURDO, 2004), a “verdadeira” educação tem de resgatar o ponto de vista do proletariado, das camadas populares e dos que a elas se aliam. Assim se dará a luta de hegemonias e contra-hegemonias, assim se realizará a dialética da história. Na verdade, falta à realidade educacional o exercício da contrapropaganda; falta apresentar o processo educativo em toda a sua dialeticidade, visto que a propaganda dos poderes dominantes desde muito se fez presente para negar o melhor e o mais crítico da educação.

Do mesmo modo como falta que se organizem os proletários e todos os oprimidos com maior eficiência e influam nos processos; que se reúnam para discutir e agir, com autonomia; e que projetem o processo educativo já ensaiado nos seus movimentos de base e associações, falta, também, que os grupos se unam para questionar o tipo de ascen-

são do Estado Burguês e Pragmático, o Estado que Dewey sobrelevou à posição de coordenador de todas as associações (DEWEY, 1993). É necessário que todos se unam para trabalhar por um Estado cujos líderes, vigilantes para não serem derrubados, escutem as bases populares e planejem com o apoio de sua participação. O processo de amadurecimento continuado, segundo Gramsci, não podia dar-se sem os camponeses do *Mezzogiorno*.

Só assim se alcança uma concepção dialética da educação/propaganda. Educação, como tal, não pode configurar-se como entidade perfeita ou figura estranha ao mundo – livre de pecado ou privada de méritos, e que nem sofre nem é da carne comum dos homens –, uma realidade pura relegada num limbo muito distante. Não se autonomiza a educação, e não se aceita qualquer educação. Conforme notícia Michael Apple (1997) sobre o Canal Um, os alunos sabem resistir à propaganda do rádio oficializada dentro da escola. Retirar a educação do limbo e vencer suas conceituações assépticas requer um combate ativo mais que nunca.

Uma educação do “a priori”, a ser aplicada por todos e em favor de todos, à base da igualdade e do não-questionamento, com um selo de assepsia, será apenas um “conceito de ajuda” (*Hilfsbegriff*): impele a reflexões, aprofundamentos e movimentos novos, eventualmente, mas conserva sempre o caráter perigoso de algo fora do mundo. Para que a educação seja do nosso mundo, deve ser vista em situação problematizadora e combativa, situação em que as classes disputam entre si, e umas contra as outras, a oportunidade de decidir. Trata-se da disputa num jogo ganha-e-perde: ganhar, mas não sempre; perder, mas não sempre. Longe da concepção asséptica de educação e, pois, buscando uma concepção dialética e, na sequência, dialética e produtivamente assumida, são afirmados ambos os fenômenos, em complexa unidade de contrários: o fenômeno da educação e o fenômeno da propaganda.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- AMARAL, K. C. de C. **Getúlio Vargas, o criador de ilusões**: análise da propaganda política no período do Estado Novo. 2001. 94. f. Mestrado (Comunicação Social), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2001.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAUDELLOT, C. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

- BOEKHOFF, H.; WINTZER, F. **História de la cultura ocidental**. Barcelona: Labor S/A, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Documentos básicos para a implantação da reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP, 1979.
- BRASIL. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *In*: SÃO PAULO – BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP, 1979.
- CIRIGLIANO, G. F. J. **Filosofia de la Educación**. Buenos Aires: Hvmánitas, 1973.
- _____. **Fenomenologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- DEWEY, J. **La reconstrucción de la filosofía**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- KELNNER, D. (Ed.). **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.
- LOSURDO, D. **Fuga da História?** Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUZURIAGA, L. **História de la Educación y de la Pedagogia**. Buenos Aires: Losada, 1980.
- MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- MITCHELL, P. R.; SCHOEFFEL, J. **Para entender o poder**: o melhor de Noam Chomsky. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.
- MILL, J. S. **Sobre la libertad**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- NAGIB, M. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- ROMANINI, M. G.; POLACOW, P. O. **Propaganda política no Estado Novo**: comunicação e educação. Disponível em: <<http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/artigos>>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- SEWELL, J. P. **UNESCO and world politics**: engaging in international politics. Princeton and London: Princeton University Press, 1975.
- SPRANGER, E. **Cultura y Educación**. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1949.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- TOGLIATTI, P. **O caminho italiano para o socialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- VALE, A. M. **O ISEB, os intelectuais e a diferença**: um diálogo teimoso na educação. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Recebido em 19/01/2009

Aceito em 20/03/2009.