

A MÁ FÉ ESCOLAR NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE ÁLVARO VIEIRA PINTO (1909-1987)

Elson dos Santos Gomes Junior ¹

RESUMO

O presente trabalho realiza uma análise da obra educacional do filósofo fluminense Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), cujo principal objetivo se encontra na discussão de sua crítica direcionada ao que chamou de “má fé” escolar. Para o filósofo a educação possui uma nociva dose de desconfiança em relação ao outro, onde, ao invés de ser dialógica, acaba ganhando contornos verticais e de poder nocivo ao processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, sua obra aponta para a produção e reprodução de estruturas e práticas educativas que recepcionam pessoas sem, todavia, depositar nelas a confiança de que podem ser protagonistas no mundo da vida. A delimitação metodológica se enquadra na dimensão qualitativa-bibliográfica onde, para o desenvolvimento do conceito de má fé neste autor, nos detemos em uma de suas obras de cunho educacional. Os resultados de nossa análise evidenciam uma filosofia da educação crítica em pelo menos três aspectos. O primeiro deles se refere ao reconhecimento do outro como sujeito no mundo e, como tal, mais do que capaz de realizar conquistas e de se desenvolver como sujeito histórico. Em segundo lugar, este sujeito não carece de conhecimentos, mas sim, de aprimoramentos para viver melhor e, assim, não é presenteado por qualquer ato de bondade ou coisa do gênero. Antes ele é um igual em compartilhar experiências e o seu fazer-se no mundo que, através de uma postura didática horizontal, tanto educadores como educandos conseguem compartilhar e receber conhecimentos. Por fim, acabar com a má fé escolar só se torna possível se seu espaço for compreendido e apropriado como um lugar de encontro e não de presentes ou de pura recepção. Sua pluralidade não está apenas nas pessoas, mas, principalmente, na diversidade de estratégias de sobrevivência em uma sociedade desigual e hostil para os despossuídos dos marcadores de classe e de diferenciação.

Palavras-chave: Álvaro Vieira Pinto, Má fé, Filosofia da Educação, Confiança.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre educação são plurais, complexos, abundantes e entre outros fatores, de suma importância para pensarmos os fundamentos da prática educativa. No que tange ao espaço escolar e as relações de poder podemos encontrar as teorias da reprodução e do *habitus* (BOURDIEU, 1994) como uma das grandes referências para a compreensão das desigualdades educacionais e desdobramentos para o mundo da vida.

Também com Taylor (1997), percebemos a existência de contribuições que nos ajudam sobre a importância do reconhecimento e da autenticidade, principalmente, quando pensamos seus efeitos sobre a relação educação e atuação na vida cívica. Assim, dentro do quadro teórico

¹ Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, elsonuenf@yahoo.com.br;

das chamadas teorias do reconhecimento, o filósofo canadense oxigenou o olhar educacional para percebermos lutas cotidianas e capilares que, muitas vezes, passaram sem a devida atenção.

Nestes termos, entre tantas possibilidades e contribuições teóricas e analíticas, encontramos um alerta sobre os efeitos nocivos da má fé institucional, mais precisamente, educacional. A obra do filósofo fluminense Álvaro Vieira Pinto (2001) nos direciona para pensarmos a existência desta prática nociva no cotidiano escolar e, entre outros fatores, alternativas para a eliminarmos de nosso horizonte educacional através de norteadores didático-pedagógicos. Isso justifica a centralidade de seu pensamento e de sua contribuição que, apesar de significativos, encontram normalmente pouco ou nenhuma ressonância no debate educacional contemporâneo.

Neste quadro, este trabalho apresenta a contribuição de Vieira Pinto (2001) para pensarmos uma silenciosa forma de ataque a educação, principalmente, a educação pública brasileira. O conjunto de fatores que tem contribuído para sua depreciação não será tratado aqui, no entanto, poderemos pensar através desta proposta uma temática deste conjunto e que, se construirmos base crítica para seu combate, contribuirá em muito para a qualidade da educação.

Metodologicamente realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo-bibliográfico que se fundamenta na análise de uma crítica que não é central na obra educacional de Vieira Pinto (2001) e que, por isso, faz-se necessário salientar sua importância como forma de contribuir para o aprofundamento analítico da ideia de má fé educacional e, também, de sua importância para o pensamento pedagógico crítico.

Vale ressaltar que outro importante autor brasileiro também trabalha com a ideia de “má-fé” institucional (SOUZA, 2020), mas sua interpretação encontra-se em uma síntese teórica da teoria do *habitus* de Bourdieu (1994) com a teoria do reconhecimento de Taylor (1997). Vieira Pinto (2001), precede este debate e parte desta síntese, através de uma leitura original, considerando como instância social as especificidades brasileiras, tanto em termos político-econômicos como em termos culturais. Assim, evidenciou certa dose de originalidade sem, contudo, cair no recorrente erro da chamada tese da singularidade (TAVOLARO, 2017; MAIA, 2011); ou seja, achar que estes acontecimentos ocorrem apenas no Brasil.

Neste sentido, este trabalho aponta para uma postura crítica em relação a má fé escolar que, na obra de Vieira Pinto (2001), demonstra ser fundamental para melhorarmos a qualidade do ensino através de novas afetações. Ao invés de termos uma escola com detentores do conhecimento que desacreditam nos “necessitados” de saber, temos um espaço de trocas, horizontalidades, respeito e que, em certa medida, precede o debate sobre reconhecimento (TAYLOR, 1997), na filosofia da educação brasileira.

O percurso explicativo de nosso trabalho será, assim, (I) a apresentação do conceito de espaço escolar, (II) a explicitação da má fé educacional como ausência de confiança e de relações de horizontalidade e, por fim, (III) direcionamentos para superação e conquista de relações horizontais, através da ideia de sujeito histórico como representante do outro como igual no mundo, promotor de relações e necessidades que possibilitam, através de um olhar de reconhecimento, relações dialógicas de ensino e aprendizagem mútuos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é de cunho qualitativo-bibliográfico que, tomando a obra de Vieira Pinto (2001) como norteadora da discussão da má fé educacional, dialoga com outros teóricos da educação com o fito de salientar suas características e, assim, proporcionar um quadro de identificação. Assim, a má fé educacional é tomada como uma forma de relação social com evidentes estruturas de poder que, entre outros fatores, se auto-intitula capaz de decidir sobre os sujeitos que são autônomos no mundo da vida e, por outro lado, àqueles que não poderão ocupar espaços deliberativos e/ou de confiança.

Essa análise, dialogando com autores como Fernandes (1989), aponta para o fato de que esta prática de má fé educacional é, entre outros fatores determinantes, um mecanismo de coerção dos avanços democráticos. Isto pelo fato de existir uma ausência quase total de reconhecimento destes sujeitos em sentido apresentado por Taylor (1997) e, dessa forma, proporcionar um trabalho docente alienado, principalmente, pela sua despretenção em construir e representar os sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Taylor (1997), uma das principais características da modernidade encontra-se no que chamou de “luta por reconhecimento”. Assim, através da conquista de espaços sociais e de prestígio – que envolve a trajetória educacional, aquisição material, realizações pessoais, bom emprego, entre outros –, as pessoas sentem que conseguiram a realização nos moldes previstos pela cultura moderna e seus marcadores de distinção.

Nas sociedades avançadas e mais desenvolvidas, ou seja, em que as fissuras sociais foram amenizadas, além do reconhecimento, os sujeitos encontram o desafio de lutarem por “autenticidade” e que, assim, abrem espaços para relações de gênero, novas configurações familiares, espaços para minorias e subjetividades até então marginalizadas.

Nesta via também temos a teoria da reprodução social de Bourdieu (1994) que, através do conceito de *habitus*, nos ajuda a entendermos os efeitos do chamado “*habitus* precário” na vida das pessoas. Nesta via, sujeitos com herança de capital cultural comprometida, com uma socialização primária precária, acabam encontrando dificuldades para lutarem por reconhecimento e, também, por autenticidade como consequência.

Por isso, Souza (2020) chama estas frações de classe de *habitus* precários de “ralé”, a aponta para o fato de possuírem como característica a produção e a reprodução silenciosa da desigualdade. Para esse autor, a desigualdade não é vista diretamente de forma estrutural, mas sim, através de heranças precárias que não conseguem educar sujeitos com confiança na disputa pelos bens sociais escassos. É nesta via que a desigualdade se mantém por gerações e que, através dela, formas de sociabilidade familiar, violências e degradações psicológicas são reproduzidas por gerações.

Para Fernandes (1966) existe sem dúvida uma relação de “herança” que põe em xeque qualquer via do discurso meritocrático. Neste sentido, existe um histórico de privilégios que representam bem o acesso de determinados estratos aos bens sociais – educação, bons empregos, capital cultural, arte, lazer, etc. – enquanto que, para maioria da população, a marginalidade é justificada pela ideia de que não se dedicaram com afinco. A desigualdade e a falta de confiança é vista neste autor como uma tensão entre classes, estruturada através do desenvolvimento mais que desigual, com fortes doses de conservadorismo, principalmente, de classe.

Em outro trabalho de cunho educacional, Fernandes (1989) evidencia a necessidade de uma nova ontologia como forma de ressignificar a existência na periferia do capital, ou seja, lutar pela disseminação da dignidade como caminho para o reconhecimento. Considerando as formas violentas e necropolíticas experimentadas pelos jovens e adultos da periferia no campo educacional, ele não vê má fé educacional, mas sim, uma classe dirigente reacionária e autoritária. Seu olhar, em muitos aspectos, coloca a escola como resultado de relações sociais fissuradas pelas desigualdades sócioeconômicas. Apesar disso, também alerta o professorado a respeito de sua condição de “proletário educacional”, portanto, este não deveria – como veremos a seguir –, reproduzir a má fé educacional, justamente, por ver no educando um igual.

Apesar destas colocações, parece evidente que a má fé educacional existe, principalmente, através da produção e reprodução de um espaço escolar violento que, através de relações verticalizadas, não vê o educando como possível fonte de ensinamentos ou, como diz Freire (2018), apenas como uma caixa vazia. É contra este tipo de espaço escolar que Vieira Pinto (2001) direciona suas críticas e, mais precisamente, evidencia como, através de relações

didáticas comprometidas, a má fé educacional corrói boa parte das potencialidades educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O QUE É ESPAÇO ESCOLAR?

Segundo Dayrell (1996), o espaço escolar configura-se através de uma delimitação física, com função social estabelecida e que, entre outros fatores, é marcado pela pluralidade cultural. Neste sentido, a ideia de democratização do espaço escolar, na verdade, traz em si o escamoteamento da diversidade, onde, cada sujeito ao ingressar nesta sociabilidade, é, acima de tudo, carregado de singularidades.

Esta definição importa muito para a crítica de Vieira Pinto (2001), uma vez que ele interpreta essa singularidade não apenas do ponto de vista identitário, mas também, como uma forma de acumulação de saberes que, entre tantos fatores, proporciona a existência de cada sujeito no mundo. Assim, o espaço escolar, além de democrático, plural, singular, é, também, um lugar de encontro de saberes.

Este encontro deve nortear as relações sociais no espaço escolar que, como dissemos, é um espaço de conhecimento não apenas pelos profissionais da educação, como também, por aglutinar saberes que porporcionam a existência em uma sociedade fissurada, desigual e extramamente rígida em termos de ruptura com os lugares de classe. Vieira Pinto (2001), neste sentido, eleva o sujeito discente à posição de igual que, como nos diz Freire (2018), é capaz de acompanhar e de ser acompanhado no processo educativo. Essa relação é dialética, dialógica e de trabalho (FREITAS, 2006), uma vez que a relação discente-doscente acrescenta conhecimentos de forma mútua, sem que isso signifique concessão, presente ou posse.

Como o conhecimento não pode ser concedido, mas sim, construído e experimentado no mundo (FREIRE, 2018), Vieira Pinto (2001) salienta que a educação proporcionada formalmente é, na verdade, uma forma de maximizar, ampliar e dilatar estratégias de sobrevivência no mundo desigual do capital. Nesta via, podemos aprender com qualquer pessoa que atue no mundo de forma minimamente autônoma e que, através de seu existir, é por ofício portadora da mais importante habilidade em sociedades capitalistas, ou seja, a produção e a reprodução de sua existência.

Isso no leva à reflexão de que o espaço escolar na filosofia de Vieira Pinto (2001) é equalizado por uma ideia de educação para a vida, para o trabalho, para a atuação no mundo e que, por isso, não pode ser reduzida ao formalismo dos diplomas. Isso não significa que ele seja

contra a educação formal, pelo contrário. Ele desloca o eixo do conhecimento para a existência histórica como forma de equilibrar as relações de poder comumente identificadas na prática pedagógica tradicional. Educar para vida, assim como demonstrado por Fernandes (1989) e Freire (2018) é, em sua filosofia, uma estratégia analítica e ontológica. A primeira por colocar todos os sujeitos do espaço escolar, no mínimo, no duplo papel de educadores e educandos. A segunda, por atribuir a cada sujeito a dimensão de sujeito do conhecimento que, dessa forma, não porta ou transfere, mas sim, existe através dele.

Quando Vieira Pinto (2001) equaliza o espaço escolar a través da existência ele aponta para o fato de que todas as pessoas são capazes de existir e que, em sua filosofia, significa conhecer. Contudo, como as experiências e existências são infindáveis, fica difícil, em sua filosofia, apontar ou estabelecer o que é ou não uma pessoa de sucesso escolar. Quando um conteúdo não é bem assimilado pelo discente, seria ele responsável unilateralmente pelo mal desempenho? A avaliação dialoga com seu existir? A aplicação da mesma avaliação é mesmo uma forma democrática? Bem, o que o filósofo fluminense está indagando, no fundo, é se a escola produz equidade através de práticas pedagógicas verticais que, muitas vezes, responsabilizam os educandos por resultados que são, em boa medida, frutos de estruturas excludentes e hierárquicas de educação.

A educação “em sentido amplo”, afirma Vieira Pinto (2001, p.29), “[...] diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. Neste sentido, quais os interesses manifestos no espaço escolar? O que podemos esperar da educação formal em uma sociedade de consumo desenfreado, materialista, com enormes fissurais sociais e distanciamentos de classe, gênero, entre outros? Se, segue ele, “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”, existe algo desconexo com a educação formal e o que esperamos dela?

Certamente a “imagem” e os “valores” de uma sociedade de capitalismo periférico são complexos e, muitas vezes, destoados de uma “educação para vida”. Seus valores repousam, em boa medida, na lógica do mercado mediada através de parâmetros mercantilistas, por isso, vigora um discurso meritocrático que busca justificá-lo (SANDEL, 2020), como também, escamotear uma prática muito comum na educação formal, ou seja, a ideia de má fé escolar.

Sua filosofia nos alerta a respeito da existência de uma cultura que se perpetua paralelamente ao descaso do poder público, os baixos salários dos profissionais da educação, a falta de infraestrutura e de inclusão tecnológica e digital no espaço escolar, que Vieira Pinto (2001) chamou de má fé educacional. Sua existência corrói toda e qualquer dialogicidade entre

sujeitos do saber, uma vez que uma das partes se torna capaz de desconstruir a outra como portadora de saberes e de conhecimentos.

A MÁ FÉ EDUCACIONAL

Para Vieira Pinto (2001, p.48-49) a “má fé” educacional se encontra na promoção de procedimentos que ocultam sua verdadeira finalidade que, para o filósofo, se encontra na maximização das potencialidades das classes populares. A educação é entendida como uma atividade à serviço da nação (FREITAS, 2006), como uma via de promoção das classes marginais à condição de protagonismo social e, por conseguinte, histórico.

A questão é que, muitas vezes, essa finalidade da educação é escamoteada pela prática educativa “ingênua”, “tradicional”, “abstrata” que, ao contrário da pedagogia crítica, se satisfaz com a socialização de abstrações que pouco ou nada contribuem para a atuação do sujeito histórico. Vieira Pinto (2001) defende que “fazer clara a finalidade” do processo educativo é fundamental, principalmente, para que os educandos saibam para que estão na escola, quais os objetivos e as instâncias sociais de atuação e existência esses sujeitos se propõem a buscar.

Educação como prática estritamente imaginativa e teórica é, para nosso autor, um exercício de “má fé”, principalmente, pelo fato de demonstrar que a instituição escola não acredita que este sujeito possa ocupar os lugares de protagonismo. Dito de outra forma, Vieira Pinto (2001) denuncia que a educação desconectada da existência social é, na verdade, um beco sem saída para os educandos que, diante da história, não podem usar os “conhecimentos” adquiridos para atuar sobre ele. Mais do que isso, essa educação reforça a marginalidade histórica, contribui para o atraso da sociedade e ataca diretamente a condição humana das camadas populares (FREITAS, 2006).

Assim como Freire (2018) que aponta para a ideia de “confiança”, ou seja, acreditar que o outro seja capaz de seguir autonomamente e com competência os seus “fazimentos” enquanto sujeito histórico, Vieira Pinto (2001) denuncia a dimensão nociva do que chama de pedagogia “ingênua”, ou seja, a prática educativa centrada em um único sujeito portador de conhecimentos, capaz de avaliar e de determinar quem pode ou não ser portador de conhecimentos e que, no fim do processo, só faz teorizações distantes das necessidades individuais; além disso, distantes das necessidades sociais relacionadas ao papel social da educação – como dito anteriormente, desenvolvimento da nação. Assim, a filosofia da educação de Vieira Pinto (2001) se propõe a um projeto ambicioso de desconstrução da pedagogia

ingênua e, através de uma profunda reformulação, o estabelecimento de uma pedagogia “autêntica”. Isso significa que:

Em termos gerais, o critério autêntico da educação desalienada é o interesse do povo. Porém como não se pode alterar a existência do homem do povo sem alterar os fundamentos dessa existência, é atuando sobre as condições econômicas do país, sobre as condições sociais do trabalho, que a educação irá adquirindo o caráter de autenticidade, de desalienação que assegurará sua utilidade para o bem do homem. Deste modo, o pedagogo dotado de consciência desalienada compreende que terá que se unir aos pensadores e sociólogos de mesma orientação para, num esforço comum, descobrir o procedimento mais conveniente a adotar em sua tarefa específica e de criar um sistema pedagógico adequado, em conteúdo e forma, às necessidades das populações a que se destinam (VIEIRA PINTO, 2001, p.56-57).

Essa passagem é sintética da crítica de Vieira Pinto (2001) a respeito da má fé educacional, uma vez que ela traz o debate desenvolvido por ele a respeito da diferenciação entre “forma” e “conteúdo”. A forma, ou seja, os meios pelos quais a educação é desenvolvida não pode ser “ingênua”, como mera transmissão de conhecimentos através de uma prática mecanicista. Ela deve ser “autêntica”, “crítica”, como forma de considerar e valorizar a existência de sujeitos de conhecimento que dialogam, trocam, produzem e ampliam formas de saber. Além disso, o conteúdo não pode ser reduzido à “matéria”, mas sim, a uma infinidade de possibilidades que condizem com a própria dimensão imensurável da existência histórica. Neste sentido, Vieira Pinto (2001) enfatiza que “forma” e “conteúdo” são indissociáveis e, por isso:

O conteúdo da educação – tal como a forma –, tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico. É definido para cada fase e para cada situação da evolução de uma comunidade. Por conseguinte, deve atender primordialmente aos interesses da sociedade. Se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser os do povo, e se consideramos um país em esforço de crescimento, tem que ser o de suas populações que anseiam por modificar sua existência. (VIEIRA PINTO, 2001, p.43).

Assim, Vieira Pinto (2001, p.44) defende que “o conteúdo da educação é popular por excelência”, sendo este o principal motivo de seu desenvolvimento e ampliação. Nesta via, questiona a ideia de “democratização” da escola, como também, de conteúdo curricular comum e/ou padronizado. A pergunta que nos coloca é justamente essa, ou seja, como, na construção de práticas emancipadoras e integradoras de sujeitos históricos ou potencialmente históricos, pode ser instituída efetivamente através da padronização? O filósofo fluminense questiona, assim, as bases de uma educação desenvolvida por décadas que, no fundo, está desconectada do “povo”, de suas necessidades e, por conseguinte, dos interesses nacionais. Como bem mostrou Fernandes (1966), temos um histórico de evasão escolar que é, na verdade, a forma pela qual percebemos as estruturas predatórias da sociedade do capital atuando sobre os mais

vulneráveis. Então, como pensador contemporâneo deste autor e das questões colocadas por ele, Vieira Pinto aponta para a necessidade fundamental de reformulação pedagógica como via de desconstrução da má fé escolar. Esta via passa necessariamente pela capacidade de uma nova forma de diálogo.

DIALOGANDO COM O SUJEITO HISTÓRICO

Vieira Pinto (2001) aponta para a necessidade do diálogo como forma de efetivar uma espécie de virada didática que, em busca de sua autenticidade, se impõe como princípio norteador do reconhecimento do outro como igual. Isso significa que o sujeito discente não encontra-se na escola para “ser” ou “conquistar” algo, mas sim, para ampliar a sua capacidade de existir e de se impor historicamente. Neste sentido, mais do que um aprendiz ou simples aluno, é portador de conhecimentos que, no âmbito escolar, podem ser ampliados com propósitos que conectam as especificidades do sujeito cognoscente com os propósitos sociais-nacionais.

Segundo Vieira Pinto (2001, p.108), “a educação formalizada é um dos processos pelos quais a sociedade se configura, mas não é, como pensa a pedagogia ingênua, o único que a configura”. Isso significa compreender que o processo educativo estrapola o espaço escolar e ganha contornos sócio-culturais e político-econômicos, onde sujeitos dos mais variados estratos sociais e portadores de uma infindável variedade de estratégias existenciais no mundo do capital periférico, existem, muitas vezes, com pouco ou nenhum grau de educação formal. Por isso, segue o filósofo fluminense, “[...] a educação só alcança os resultados que o conjunto dos demais processos lhe permite obter”.

Neste sentido, o diálogo é interno ao espaço escolar e externo a ele, buscando estabelecer conexões horizontais de troca, cultivo e construção de saberes. No âmbito interno, Vieira Pinto (2001) usa a pergunta marxiana “quem educa o educador?” como forma de indagar a respeito dos elementos e fatores que norteiam sua prática pedagógica. Assim, se este sujeito se restringe a pedagogia ingênua e tradicional, seu diálogo será estabelecido sobre bases verticais e pouco receberá das experiências, afetações e necessidades dos sujeitos discentes.

Por outro lado, em termos externos, o diálogo se faz através do reconhecimento de necessidades sociais, expressas pelos discentes que buscam melhores condições de vida e de atuação no mundo. Vieira Pinto (2001) defende que, através da janela externa, é possível vislumbrar uma pedagogia social que, longe de atender as classes dirigentes e seus aneseios

impostos através de mecanismos ideológicos, proporciona a “expansividade” tão rara e necessária para o processo educativo em qualquer instância.

O diálogo expansivo, afirma Vieira Pinto (2001), demonstra que o processo educativo está sendo eficiente, uma vez que despertou nos sujeitos históricos o desejo de ir além, de querer mais, de desejar contato com novas construções e ferramentas. Além disso, aponta para a evidenciação da aprendizagem com significado, uma vez que as energias canalizadas para o processo educativo não vem de obrigações verticais, de cima para baixo, mas sim, de uma confluência horizontalizada pelo desejo de ampliar perspectivas e possibilidades através do processo de ensino-aprendizagem. Para ele necessitamos criar um exército de reivindicantes de maior educação, onde os sujeito discente:

1) ou encontra na sociedade os meios de aplicar em trabalho mais qualificado seus novos conhecimentos, e com isso desejará alcançar mais tarde níveis mais altos de saber e de trabalho (fazendo-se reivindicante); 2) ou não encontra essa possibilidade e se torna um reivindicante ainda mais veemente contra o meio que não lhe permite desenvolver os conhecimentos que agora adquiriu. De toda maneira é sempre um reivindicante (VIEIRA PINTO, 2001, p.105).

Com isso, Vieira Pinto (2001) mostra que o diálogo necessário não será estabelecido naturalmente, mas sim, através da construção de uma agenda que aglutine as necessidades dos sujeitos históricos como prioridade no processo pedagógico. Este estabelecimento necessita surgir dos discentes, dos “reivindicantes” que, através da própria existência histórica, oxigenam o processo educativo e, como consequência, educam os educadores. Esta horizontalidade que é perseguida, como busca de uma nova cultura dialógica, ou seja, crítica, horizontal, companheira, comprometida com o que chamou Wallerstein (2001) de efetividade histórica.

Isso significa reconhecer que os sujeitos não estão prontos (FREIRE, 2018), que precisamos de uma educação para superar afunilamentos históricos (FERNANDES, 1966), que o capitalismo, na maior parte das vezes, impõe uma agenda desumana e descomprometida com o povo (MÉSZÁROS, 2008), e que a educação é uma tecnologia social de transformação da humanidade envolvida em seu processo, portanto, da própria sociedade e de seu fazimento (VIEIRA PINTO, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da educação de Vieira Pinto (2001) contribui fortemente para pensarmos o processo educacional de forma crítica e, assim, nos atentarmos para o fato de que nem sempre

o espaço escolar está proporcionando diálogo e ferramentas para existir e atuar no mundo. Por isso, sua crítica nos proporciona uma postura de atenção e prontidão quanto aos objetivos pedagógicos, as ideologias envolvidas e a cultura didática estabelecida. Estes elementos devem estar à disposição crítica dos sujeitos discentes como forma de lutarem pela condição de “comunidade de reivindicantes”.

Além disso, Vieira Pinto (2001) nos ajuda na compreensão de que a má fé educacional é uma realidade imposta, que inviabiliza a superação de inúmeras condições de marginalidade e de ausência de reconhecimento. Neste sentido, seus efeitos são nocivos não apenas para grande fração da sociedade brasileira – e de nações cuja formação socioeconômica se assemelham ao Brasil –, mas sim, para toda nação. Isso significa que o combate da má fé educacional é, por conseguinte, um contributo direto ao desenvolvimento do país e das potencialidades cultivadas pelos diversos sujeitos históricos que atuam pela existência no mundo e pelo mundo.

Pesquisas futuras podem contribuir com um retrato dos efeitos da má fé educacional, se considerarmos a possibilidade de construção de indicadores que possam trazer maior abrangência de seus efeitos e da profundidade de seu enraizamento na cultura educacional do país. Além disso, apontar para as disparidades regionais, de classe, cor, gênero e outros marcadores sociais, como forma de trazer luz sobre as formas de sua manifestação, produção e reprodução.

Por fim, vale ressaltar que a obra de Vieira Pinto (2001) que sinaliza a respeito da má fé educacional é direcionada para debater a educação de jovens e adultos, por isso se fala tanto em autonomia, trabalho e existência. Contudo, considerando o histórico do efundamento educacional e das forças sociais que preconizam essa condição de sujeito trabalhador e provedor de sua existência no mundo (FERNANDES, 1966), acreditamos que este texto se faz mais atual, abrindo perspectivas de pesquisas para a análise dos efeitos da má fé educacional sobre as crianças e jovens tragadas precocemente para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Introdução e Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, Marcos Cesar de. Economia e Educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, jan./abr., p. 80-96, 2006.

MAIA, J. M. E. Ao sul da teoria: a atualidade teórica do pensamento social brasileiro. **Sociedade e Estado**, v. 26, n.2, p. 71-94, 2011.
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200005>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANDEL, Michael. **A Tirania do Mérito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3ª ed. São Paulo: Contracorrente, 2020.

TAYLOR, Charles. **As fontes do “self”: a construção da identidade na modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Retratos não-modelares da modernidade: hegemonia e contra-hegemonia no pensamento brasileiro. **Civitas (Porto Alegre)**, v. 17, p. 115-141, 2017.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2017.3.26580>

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.