

CRISE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA



JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI
(ORGANIZADOR)



Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Anselmo de Alencar Colares (Norte)
Carlos Henrique de Carvalho
Carlos Lucena
Dermeval Saviani
Fabiane Santana Previtali
Gilberto Luiz Alves (Centro-Oeste)
José Carlos Araújo
José Claudinei Lombardi
José Luis Sanfelice
Lívia Diana Rocha Magalhães (Nordeste)
Mara Regina Martins Jacomeli

Copyright © by autores, 2017.

C9321 – Lombardi, J.C. (org.)

Crise capitalista e educação brasileira/José Claudinei Lombardi. –
Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-92592-41-7

1. Crise Capitalista; 2. Educação - História; 3. Educação – Filosofia;
4. Educação – Política; 5. Educação e marxismo; 6. Pedagogia
histórico-crítica

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático:

Marxismo e educação	370.12
Educação – História	370.12

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI
(ORGANIZADOR)

CRISE CAPITALISTA
E
EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

UBERLÂNDIA / MINAS GERAIS
NAVEGANDO PUBLICAÇÕES
2017



NAVEGANDO

Em homenagem ao Senhor

Francisco Félix Costa (1915-2016)

“...ele foi uma pessoa muito especial. Será inesquecível pelas belas lições de vida que nos deu, indicando o caminho da humanização em cada ato, da ética na prática de vida diária, da solidariedade como meio de desconstruir o egoísmo e a competição. Com esse legado, nós esperamos conseguir dar continuidade à nossa caminhada, contando com a troca permanente de conhecimento e vivências históricas com vocês.”

Maria de Fatima, Ana Maria e José Lino (filhos)

26/12/2016.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Crise capitalista e educação brasileira	11
José Claudinei Lombardi	

Capítulo 1

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	31
Dermeval Saviani	
1. Crises no capitalismo e crise estrutural da sociedade capitalista	31
2. Crises e luta de classes no capitalismo	32
3. Especificidade da sociedade capitalista e sua expressão ideológica.....	35
4. As contradições da sociedade capitalista e a educação	38
5. Limites estruturais da sociedade capitalista versus educação pública	41
6. Os impactos da crise estrutural do capitalismo na educação pública	42
Conclusão	44

Capítulo 2

OUSAR RESISTIR EM TEMPOS CONTRADITÓRIOS: A DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS	47
Lisete R.G. Arelaro	
1. Conjuntura atual: do que estamos falando?.....	47
2. A compra de sistemas de ensino privados	53
3. O que fazer? Exigências para uma formação crítica	56
Referências bibliográficas	58

Capítulo 3

CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO. ALGUMAS ANOTAÇÕES.. 61

José Claudinei Lombardi

1. Conceito de Crise 62
 2. Crise conjuntural brasileira: breves notas sobre o novo golpe contra os trabalhadores e massas marginalizadas 66
 3. Crise atual e o abalo dos pilares estruturadores do Modo de Produção Capitalista 70
 4. A crise na educação. Em que educação? 79
 5. Há saídas para a crise? 85
- Referências bibliográficas 90

Capítulo 4

A CRISE DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 95

José Luís Sanfelice

- Referências 100

Capítulo 5

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 101

Newton Duarte

1. Formação Omnilateral, transformação social e educação escolar. 101
 2. Os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo. ... 110
 3. E a cultura popular?..... 119
- Referências 121

Capítulo 6

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA COMO UMA DAS CONDIÇÕES PARA A SÚPERAÇÃO DOS LIMITES HISTÓRICOS IMPOSTOS PELO CAPITALISMO 123

Lígia Márcia Martins

1. O enfoque histórico-cultural acerca da consciência humana 125

2. A formação da consciência, o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar	130
Considerações finais:	138
Referências:	140

Capítulo 7

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DO MARXISMO	141
Paulino José Orso	
Bibliografia	165

APRESENTAÇÃO

CRISE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

José Claudinei Lombardi¹

Estamos vivendo nestes tempos a profundidade das crises capitalistas. Por um lado, historicamente estamos em plena terceira grande crise estrutural do modo de produção capitalista e que, em meio a uma colossal acumulação de riqueza por alguns poucos bilionários, coloca à nossa frente a mais abjeta miséria da maioria da população. Os dados dos relatórios anuais da ONG britânica Oxfam², divulgados por ocasião das reuniões anuais do Fórum Econômico Mundial, em Davos, Suíça, são alarmantes: os 1% mais rico da população mundial acumulam mais riquezas que todo o resto do mundo junto; ao mesmo tempo, a riqueza detida pela metade mais pobre da humanidade caiu em um trilhão de dólares nos últimos cinco anos. Por outro lado, vivenciamos no final de dezembro de 2014 mais uma crise conjuntural no Brasil e que se expressa, particularmente, por mais um Golpe de Estado e que é, de fato, um golpe contra as pequenas conquistas da classe trabalhadora e das massas miseráveis da formação social brasileira.

Em plena crise, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – realizou entre os dias 2 a 5 de dezembro de 2014 a XII Jornada do HISTEDBR e o X Seminário de Dezembro do HISTEDBR-MA, no Centro de Estudos Superiores de Caxias - MA, da Universidade Estadual do Maranhão, tendo como temática: “A crise estrutural do capitalismo e seus im-

1 Doutor em Filosofia e História da Educação. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR. Bolsista produtividade do CNPq.

2 https://www.oxfam.org.br/publicacoes/sumario_executivo

pactos na educação pública brasileira”. O evento foi organizado pelo Grupo de Trabalho do HISTEDBR vinculado à Universidade Federal do Maranhão, HISTEDBR-MA, sob a coordenação colegiada da Profa. Dra. Denise Bessa Leda, Profa. Msc. Izaura Silva, Jean Marie Van Damme, Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar, Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral e Profa. Msc. Miriam Santos de Sousa. Esse Grupo de Trabalho (HISTEDBR-MA) tem se associado ao Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP), uma instituição de cunho cultural e educacional, sem fins lucrativos, com sede em São Luís, criado em 1992, e ao Instituto Formação- Centro de Formação de Educação Básica, com sede em São Luís - MA, tem realizado atividades de estudos e pesquisa sobre as condições de desenvolvimento do país e da educação pública no Brasil e no Maranhão. Além disso, adotou como forma de disseminação de conhecimento e estratégia de fortalecimento do processo de formação de pesquisadores na área da História da Educação, a realização anual de evento científico que reúne pesquisadores, profissionais e estudantes da área da educação, história e ciências sociais. Tendo se iniciado em dezembro de 2005, recebeu a denominação de “Seminários de Dezembro”, que ocorreu em sua décima edição, associada à XII Jornada Nacional do HISTEDBR.

O tema central da XII Jornada e X Seminário de Dezembro foi abordado de forma a contemplar conteúdos de caráter filosófico, histórico, pedagógico e político. Para nosso grupo, a pesquisa e o debate acadêmico deve necessariamente circunscrever-se numa perspectiva de luta pela melhoria da educação, que em todos os níveis de ensino, constitui-se em uma meta de grande abrangência histórica, desde os acalorados debates educacionais do final do Império e ao longo da Primeira República, configurando-se nos embates educacionais recorrentes desde os anos 1930 e que buscam garantir a democratização de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos do Brasil.

O evento teve uma densa programação acadêmica com conferências, mesas redondas e grupos de trabalho para apresentação e debate das comunicações científicas, ao longo dos dias 2 a 5 de dezembro de 2014. O primeiro dia do evento, dia 2 de dezembro, começou com a sessão de abertura, com pronunciamento das au-

toridades presentes e apresentação cultural regional; seguiu-se uma conferência de abertura proferida pelo Professor Doutor Dermeval Saviani, Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR); na sequência ocorreu a primeira mesa redonda, com o tema: “Projetos de educação em confronto no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional”, tendo como expositores convidados os Professores Doutores Roberto Leher, Virginia Fontes e Lisete Arelaro, sendo a mesa coordenada pela Profa. Dra. Maria de Fatima Felix Rosar. No dia 3 de dezembro ocorreu pela manhã a segunda mesa redonda com o tema “A crise do modo de produção capitalista e a educação” e que teve como expositores os Professores Doutores José Claudinei Lombardi e José Luiz Sanfelice, mesa coordenada pela Profa. Dra. Mara Jacomeli. A terceira mesa redonda, ocorrida no dia 4 de dezembro, teve como tema: “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo”, e teve como expositores convidados os Professores Doutores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, sob a coordenação do Prof. Dr. Paulino Orso. Dessa mesa estava prevista a participação do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto que, por motivos alheios à sua vontade, não pode comparecer. No dia 5 de dezembro foi realizado um seminário com estudantes e docentes do IFMA Campus da Cidade de Caxias e que teve como tema de exposição “Qualificação Profissional na perspectiva de construção da sociedade do futuro” que estava previsto para ser proferida pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto que, como já dito, não pode comparecer ao evento e sua conferência foi assumida pelo Prof. Dr. Paulino Orso. Em todos os dias da Jornada / Seminário, no período da tarde, funcionaram os Grupos de Trabalho, com a apresentação dos trabalhos, para os quais foi destacada uma equipe de Coordenação dos Trabalhos e um Consultor para a análise e debate dos trabalhos apresentados; em todas as noites ocorreram atividades culturais; no primeiro dia do evento (dia 2 de dezembro) ocorreu, também, uma sessão de lançamento de livros; e no dia 3 de dezembro um sarau em homenagem a Dermeval Saviani e Maria Aparecida Motta.

Esta coletânea não contempla, infelizmente, a totalidade dos textos das palestras realizadas na XII Jornada do HISTEDBR, mas a grande maioria deles.

A conferência de abertura de **Dermeval Saviani**, com o título ***A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira***, é o **primeiro capítulo** desta coletânea. Um texto organizado em seis partes nas quais o autor delinea o tema geral do evento. Na primeira parte do texto Saviani discorre sobre as crises capitalistas, diferenciando as crises parciais, conjunturais, das crises estruturais e que afetam a totalidade do complexo social em todas suas relações constituintes.

Na segunda parte do texto, fundamentando-se em várias obras de Marx e Engels, o autor discute as crises e a luta de classes no capitalismo, observando que enquanto a burguesia, a classe dominante, encara as crises como simples disfunções que exigem reformas para solucioná-las, a classe trabalhadora encara as crises conjunturais como expressão das contradições da estrutura e buscam uma transformação estrutural da sociedade. Para que isso ocorra, além do amadurecimento das condições objetivas, também é necessário o mesmo das condições subjetivas – e é neste ponto que a educação joga um papel decisivo. Em seguida adentra na especificidade da sociedade capitalista e sua expressão ideológica, analisando que ao constituir a economia de mercado, houve inversão dos termos da produção social, da subsistência para a troca. Rompeu-se com as relações sociais até então vigentes, implementando-se novas relações fundadas na propriedade privada dos meios de produção, no assalariamento do trabalhador, transformados em trabalhadores livres. Constituiu-se o atributo ideológico fundamental da sociedade capitalista: a liberdade, fundada numa sociedade livre baseada na relação entre proprietários livres, dos meios de produção e da força de trabalho.

Instituiu-se com o modo capitalista de produção uma sociedade fundada no mercado, na qual todos os produtos do trabalho são transformados em mercadorias. E retomando Saviani o capítulo sobre o fetichismo da mercadoria, em *O capital*, de Marx, aponta que, na sociedade burguesa, a mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano, uma forma fantasmagórica de relação entre coisas, ligando-se à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. O mesmo que ocorre com a mercadoria, também se verifica com a ideologia liberal: tal qual o “fetichismo da mercadoria”, a ideologia liberal produz a opacidade

nas relações sociais. Apesar do papel da ideologia em mascarar as contradições entre as classes na sociedade burguesa, a própria ideologia liberal tem um caráter contraditório e que é, ao mesmo tempo, sua força e sua fraqueza.

Na quarta parte do texto, Saviani discute as contradições da sociedade capitalista e a educação, analisando que, sob a aparente unidade da ideologia liberal, escancaram-se três contradições mais diretamente relacionadas à educação: as contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. Como a sociedade burguesa não tem como resolver essas contradições numa perspectiva emancipatória para toda a humanidade, a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não passou de instrumento a serviço da redução do homem a membro da sociedade burguesa, por um lado, e a indivíduo egoísta independente, de outro. É isso que explica que a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral e a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente.

Numa quinta parte deste capítulo Saviani analisa os limites estruturais da sociedade capitalista *versus* a educação pública, onde constata que a base de sustentação das expectativas contraditórias da educação pública está na estrutura de classes da sociedade que, na forma capitalista, se assenta na mercadoria e seu fetichismo. Desvendado o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria, desvela-se a impossibilidade da sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama, do que decorre a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada. Como a sociedade capitalista se funda na apropriação privada dos meios de produção, sendo o saber uma força produtiva, não é possível construir uma escola pública, concebida como instituição que garanta a todos o acesso ao saber. Por isso, o desafio de uma educação efetivamente pública só poderá ser realmente enfrentado, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade.

Na última parte do texto o autor analisa os impactos da crise estrutural do capitalismo na educação pública, agrupados em duas

modalidades: uma que corresponde à tendência da educação se render às imposições do mercado; a segunda tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, revolucionária, da ordem atual. A primeira tendência é a hegemônica e que se expressa nas ideias pedagógicas neoprodutivistas. Na outra tendência se situam as perspectivas contra hegemônicas e que expressa a resistência à tendência dominante e que busca introduzir a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas.

O segundo capítulo traz a contribuição de Lisete R.G. Arelaro e que decorreu de sua participação na primeira mesa redonda do evento – “Projetos de educação em confronto no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional” - e da qual participaram, além de Lisete Arelaro, os professores doutores Roberto Leher e Virginia Fontes; os debates foram coordenados por Maria de Fátima Félix Rosar. Infelizmente não contamos com os textos do Roberto Leher e da Virginia Fontes, mas que trouxeram contribuições de grande importância e que busco sintetizar³, como segue. Virginia Fontes iniciou tratando das lutas sociais e sindicais, num quadro de crise capitalista. Para a expositora, essas lutas devem se orientar por um projeto estratégico e tático de superação do capitalismo, o que não se dará sem o aguçamento da luta de classes, como as mobilizações e movimentos que ocorrem nos Estados Unidos da América, em vários países da Europa, e em movimentos que se espalham por todo o mundo. Alerta que esses movimentos, em nome da crise e para superá-la, também geram reações, as mais bárbaras, contra os movimentos sociais. Ao lado do acirramento das lutas, o capital continua a expropriar e a explorar, expandidamente, em várias partes do planeta: dos trabalhadores rurais, como na Índia e China; das riquezas minerais nas mais variadas partes do mundo; dos próprios recursos naturais em todo o planeta. Alguns pontos focados: 1º. expansão das lutas populares, mas sem formas orgânicas de articulação desses movimentos; nessas lutas se perdem os lastros organizativos, estratégicos e táticos das lutas históricas desde os anos 1980 no Brasil; os movimentos sindicais e políticos, desde a primeira década do século

3 Alinhavo o conteúdo das palestras pelas anotações que fiz da exposição oral, os autores não têm responsabilidade alguma nas minhas anotações, decorrem do meu “olhar” sobre o conteúdo exposto em densas palestras.

XXI, tem vivenciado uma movimentação da esquerda em direção ao capital e a substituição dos valores históricos do socialismo, por valores históricos do capitalismo; 2º. no jogo partidário está posto uma disputa entre uma direita social (PSDB) e uma esquerda para o capital (PT), com um partido (o PMDB) que funciona garantindo, de acordo com interesses fisiológicos, a governabilidade, qualquer que seja o partido no exercício no poder. Para a autora, é preciso registrar a rearticulação da direita e o avanço das forças conservadoras. 3º. mais um convite à reflexão, a partir da década de 1990 houve no país uma grande privatização em benefício do capital, mas também com a melhoria de renda para massas da população, com uma reconfiguração gigantesca da classe trabalhadora. É preciso reorganizar as lutas de massa, enfrentar o corporativismo de nossas organizações, pois nossa questão é a luta revolucionária. O contrário é conservadorismo capitalista e que leva a uma única alternativa: a barbárie.

Roberto Leher colocou seu foco na educação, levando-nos a refletir como, desde o golpe empresarial-militar, promoveu-se um impacto espetacular na educação. No campo da educação, os militares responderam ao encaminhamento feito anteriormente, a partir do Manifesto do PCB de 1958, conclamando a avanços da educação e da cultura, na perspectiva de uma sociedade democrática e de avanços nacionais burgueses. Isso levou a uma efervescência de movimentos culturais e educacionais que, no governo Jango, foram expressos na conclamação por reformas de base em campos fundamentais da vida da sociedade. Com o golpe empresarial-militar, com certeza um movimento contrarrevolucionário, houve a adoção de políticas conservadoras, perfeitamente adequadas às necessidades e demandas do capitalismo monopolista e financeiro nacional, articulado ao capital financeiro internacional. A ditadura tinha claro o caminho que deveria adotar na educação, introduzindo reformas que tinham fundamento na teoria do capital humano, etc. Na década de 1980 a organização do espaço de formulação de uma concepção contra hegemônica de educação, com a organização de vários movimentos, como as Conferências Nacionais de Educação, os Programas de Pós-graduação e várias outras organizações de educadores, conduziram a pesquisa educacional para uma perspectiva crítica, para a qual muito se deve a Dermeval Saviani. Na atualidade a análise da sociedade civil indica que há um movimento organizadíssimo no âmbito da

educação, tanto com movimentos pró-burgueses, quanto no campo democrático-popular, com a mídia jogando papel importante, diuturnamente divulgando e defendendo uma perspectiva caracteristicamente burguesa, como o “Todos pela Educação”. Não se conseguiu implantar um Sistema Nacional de Educação, mas todas as escolas em nível nacional estão orientadas pelo mesmo conteúdo, pelos mesmos fundamentos da pedagogia do aprender-a-aprender, por um elevado grau de exploração dos trabalhadores da educação, pela expansão de grupos empresariais da educação, (...) pelo avanço da privatização da educação, inclusive o avanço da proposta de privatização da escola pública. O campo de disputa hegemônica permite que esses embates ocorram, sem que isso altere ou reconfigure a educação. Finalmente, é preciso analisar o quadro em que se encontram os trabalhadores da educação e que, por sua vez, se encontram desorganizados e desarticulados, sem um claro projeto estratégico que dê direção à luta e recoloca as armas teóricas necessárias à luta dos trabalhadores da educação e que conduzam à transformação revolucionária.

O capítulo de Lisete Arelaro recebeu como título “Conjuntura atual: do que estamos falando?” e, por ocasião da revisão, a autora atualizou seu conteúdo analisando algumas situações conjunturais da educação. Para a autora, não é simples a opção por um projeto não hegemônico para o país e lutar contra o neoliberalismo, num contexto agudamente contraditório, em que, desde 1995, entrou-se no Brasil num processo de privatização e terceirização dos serviços e do patrimônio público, de implantação de políticas neoliberais, com consequências perversas para todas as áreas sociais. Para tornar essas políticas legais, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, admitindo-se a oferta de serviços públicos pela iniciativa privada, introduzindo o conceito de “público não estatal”, abrindo para as Organizações Não Governamentais (ONGs) a oferta de serviços públicos na saúde, na cultura, no esporte, na assistência social, na educação. A Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) fechou o círculo do “estado mínimo”, estabelecendo gasto de 60% dos orçamentos públicos para pagamento de pessoal. Como é praticamente impossível o cumprimento deste dispositivo legal, passou-se a priorizar a contratação de empresas ou associações. Desde essa época, portanto, tem sido criadas variadas formas e estratégias para facilitar a terceirização e privatização dos serviços públicos.

A situação não tem sido diferente na área da educação, observa Lisete Arelaro, notadamente com o processo de uniformização e centralização das políticas e dos sistemas educacionais públicos. O movimento “Todos pela Educação”, criado formalmente em 2006 e em 2014 transformado em OSCIP⁴, é um bom exemplo, pois suas metas foram assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país. Também nessa direção está o estabelecimento de uma base comum curricular, fundamento para a implantação, em 2007, do Indicador de Desenvolvimento da Educação (IDEB), e que estabeleceu, de forma quantitativa, a qualidade de ensino das escolas no país, combinando fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações nacionais e a elaboração do Plano de Ação Articulada (PAR), como condição para recebimento de recursos públicos para projetos especiais, com o consequente processo de ranqueamento das escolas. Classificar as escolas é forte estímulo à política de adoção nos currículos escolares dos conteúdos presentes nos testes nacionais. Para a centralidade desse processo, estão estabelecidas políticas salariais para os professores, fundamentadas no desempenho dos alunos nas provas nacionais, com a garantia de gratificações salariais em conformidade com o acerto dos alunos nas provas nacionais.

Outra consequência dessa política com metas quantitativas para que os municípios consigam receber recursos especiais, é o consórcio público a grupos privados que vendem sistemas privados de ensino. Essa é, certamente, uma falsa solução, mas muito lucrativa para as entidades e empresas privadas. A autora informa que, em suas pesquisas sobre a relação público-privado na educação, demonstrou-se que nem sempre o IDEB foi alcançado e, quando o foi, durou no máximo três anos, decrescendo em seguida. Mais que resultados educacionais, os sistemas apostilados vendem, acima de tudo, tranquilidade para os prefeitos terem suas contas financeiras aprovadas pelos Tribunais de Contas.

A privatização da educação alerta, também, para o que está acontecendo com a formação dos professores no Brasil. Diferen-

4 (NOTA DO ORGANIZADOR): Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, instituída pela Lei 9.790/1999, regulamentada pelo Decreto 3.100/1999, qualificando as OSCIP no universo do Terceiro Setor, como organizações que juridicamente têm finalidade pública, impondo condições para tal reconhecimento.

temente da educação básica, em que 88% dos alunos estão sob a responsabilidade das esferas públicas, no ensino superior as IEs privadas são majoritárias, sendo o processo de privatização avassalador: 75% das matrículas são privadas, apenas 25% estão matriculados em universidades públicas; no Estado de São Paulo, a situação é mais alarmante, apenas 9% do total das matrículas são em instituições públicas. Isso significa que a formação dos professores, cuja maioria trabalha na educação básica pública, está sendo sistematicamente rebaixada e desqualificada, com redução do tempo de formação, redução das aulas presenciais e ampliação do Ensino à Distância.

A parte final do capítulo é dedicada às alternativas para a educação numa sociedade de classes. “O que fazer?”, apontando a direção “É possível... uma educação crítica e não alienante nesse estágio do capitalismo?”. Para Arelaro, a possibilidade de uma escola interessante, instigante e revolucionária não se dará pela ação exclusiva do Estado; mas pela ação dos educadores, dos movimentos populares, dos pais e alunos decididos por fazer das escolas uma alternativa de emancipação política, cultural e social. Para a autora isso já está posto, por exemplo, pelo movimento dos secundaristas de ocupação de escolas, em vários estados do Brasil, e no qual está colocado o apelo por um novo projeto político, econômico e social para o país. A nova crise do capitalismo mundial, escancarando as contradições sobre a concentração da riqueza em poucos, contra a fome de muitos, colocar a necessidade da luta contra a alienação, e que exige uma sólida formação emancipatória das massas oprimidas.

A segunda mesa redonda focou no tema “A crise do modo de produção capitalista e a educação” e teve como expositores José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice; ficando a mediação da mesa a cargo de Mara Regina Martins Jacomeli. O texto de José Claudinei Lombardi é o terceiro capítulo desta coletânea e foi intitulado “Crise da educação é a crise do capitalismo”. Algumas anotações no qual discorro a tese que a crise da educação, construída pela burguesia, é a expressão da crise estrutural do modo de produção capitalista. Sendo sintético sobre o texto resultante de minha fala, é suficiente afirmar que as reflexões foram divididas em cinco partes: na primeira parte entro no tema fazendo uma rápida incursão sobre o conceito de crise; na segunda parte trato sobre a crise conjuntural brasileira, tecendo breves notas sobre o novo golpe contra os trabalhadores e massas

marginalizadas; na terceira parte discuto a crise atual, buscando o entendimento do desmoronamento dos principais pilares estruturadores do modo de produção capitalista; a quarta parte é dedicada ao entendimento de como a educação se situa na crise contemporânea e, finalmente, na quinta parte questiono sobre as saídas para a crise e o papel que nos cabe como educadores.

O quarto capítulo traz o texto de José Luís Sanfelice – “A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira” – com o tema sendo abordado em três aspectos. O primeiro analisa que a crise recente do capitalismo se reflete na luta de classes, ressaltando um ponto de vista político na análise. Entende Sanfelice que os partidos políticos, uma vez nos governos dos mais diferentes Estados, encaminham políticas favoráveis ao capital, pois sustentam leis que favorecem aos patrões, sustentam financeiramente o capital, distanciam-se de políticas públicas para a educação, a saúde e a seguridade social, escancaram as portas para o avanço privado, assumindo os encargos do gerenciamento do desemprego, da precariedade e da miséria. Ocorrem movimentos sociais de envergadura, mas as organizações dos trabalhadores estão enfraquecidas e suas lutas são defensivas, apenas buscam limitar a ofensiva do capital. A explosão do capital e do capitalismo, ocorrem em uma velocidade e proporção jamais vistas, e que já dura quase um quarto de século, com apoio de sucessivos governos, sejam de direita ou de esquerda. Para os trabalhadores, ronda o desemprego e a precariedade duráveis.

A segunda consideração feita pelo autor é que a atual crise do capitalismo é uma crise estrutural e não parcial ou conjuntural. No que diz respeito à interpretação que a crise coloca objetivamente as possibilidades reais da revolução, Sanfelice prefere trabalhar com hipóteses. Nessa crise estrutural, faz coro aos demais expositores, que afirmaram a fraqueza da sociedade civil para reagir “ao plasma quase absoluto... de um pensamento único”. Ainda sobre a crise estrutural, entende que a hipótese de uma crise estrutural e não apenas uma crise geral, “é menos uma questão teórica e mais uma questão objetiva da História”. Com relação à questão da alternativa revolucionária, referenciando-se Mészáros, defende que as determinações fundamentais do capital são irreformáveis e sua própria natureza totalmente incorrigível. Vê Sanfelice com “muito bons olhos e ouvidos” a reedição da perspectiva utópica.

Com relação à questão educacional, as pesquisas desenvolvidas possibilitam o entendimento desta no conjunto das ações favoráveis ao capital ou em confronto com ele. O entendimento do autor é que, na educação, tudo ou quase tudo está regulado pelo capital, de modo direto ou pela mediação do Estado. Apesar disso, entende que nossa bandeira continua sendo a luta pela educação pública universal, laica, gratuita e de qualidade; uma educação que desaliena e liberta. Para o HISTEDBR faz um convite: deixar a posição aguerridamente defensiva, para uma posição denunciadora e propositiva.

A terceira mesa redonda foi centrada sobre “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo” e contou com a participação de Newton Duarte e Ligia Márcia Martins; a mesa foi coordenada por Paulino José Orso. O texto de Newton Duarte é o quinto capítulo e recebeu como título “Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Para Duarte, o estudo sobre a formação humana omnilateral está no centro das investigações da pedagogia histórico-crítica na perspectiva de superação da sociedade capitalista pelo socialismo, entendido como uma transição para o comunismo. Entende ele que a sociedade comunista ainda não foi alcançada; exige a transformação revolucionária do capitalismo e implementadora do socialismo, transição para a construção do comunismo.

Assim entendendo, para Duarte é um equívoco tratar a escola como uma instituição inerentemente burguesa e alienante, uma vez que, como as demais instituições dessa sociedade, reproduz suas profundas contradições societárias. Considera que a contradição essencial da educação escolar é a de que, sendo a função da educação escolar a socialização do saber sistematizado, essa especificidade está em conflito insuperável com o caráter privatizante do capitalismo. Contornando essa contradição, a burguesia criou redes diferenciadas e que possibilitam acesso desigual ao conhecimento, empregando todo tipo de justificativa para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento, como liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição, entretanto, é da escola socializar o saber sistematizado, no sentido de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a todos, garantindo que atinjam níveis elevados de aprendizagem.

Nessa direção Duarte entende que a dupla luta da pedagogia histórico-crítica é de, por um lado, apoiar o fortalecimento da escola como instituição socialista em si e, de outro, organizar um movimento coletivo dos educadores em direção a um salto qualitativo que eleve a escola à condição de instituição socialista para si. Defende o autor que, do mesmo modo que uma formação omnilateral não se identifica necessariamente com escola de tempo integral, também não há identidade entre formação omnilateral e uma mera somatória de vários tipos de conhecimento. Não se pode ter ingenuidade em relação à história, mas reconhecer que há conquistas que devem ser preservadas.

Uma dessas conquistas a serem preservadas pela escola é o compromisso com a verdade. Dá alguns exemplos nessa direção, como “A espécie *homo Sapiens* surgiu a partir de um longo processo de evolução espontânea da vida”; “A sociedade é resultado das atividades humanas e não de alguma força ou vontade superior ou transcendente”; “A luta de classes existe objetivamente, não é uma invenção dos socialistas”. Esses exemplos mostram a importância do ensino, pela escola, do conhecimento não como mera somatória de informações, mas como conceitos articulados em sistemas teóricos.

Sinteticamente Duarte busca evidenciar que a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia marxista, não reduz a formação omnilateral à educação escolar; certamente que a formação omnilateral só será plenamente alcançada com a superação da sociedade capitalista e que a contribuição da escola à luta pela formação omnilateral não se identifica pura e simplesmente com a escola de tempo integral nem com a uma agregação de saberes. Mas isso não implica combater a escola e seu fundamental papel na formação das novas gerações. Nessa direção, é necessário avançar um pouco mais na justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia, dimensão que está relacionada à questão dos conteúdos escolares. Sobre o assunto, o autor entende que o ponto de partida para o ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano, enfatizando a dimensão que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Não se trata da forma capitalista de trabalho na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias, mas o trabalho como a atividade que os seres humanos realizam para

transformar o mundo, produzindo tudo aquilo que é necessário à vida humana. Com relação ao trabalho pedagógico, tece algumas observações necessárias: 1) o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística; 2) a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, deixando de lado as circunstâncias e os modismos; 3) cada forma de arte (literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc.) atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e uma formação omnilateral deve promover o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos.

Na parte final do texto Duarte volta à questão sobre o papel da chamada “cultura popular” nesse processo formativo, reportando-se ao entendimento de Dermeval Saviani que, argumentando pela necessidade de superação tanto da visão tradicional, que desconsidera a cultura popular, quanto da visão supostamente progressista que nega a importância da cultura erudita, pensa que a dicotomia entre saber erudito como saber dominante e saber popular como saber autêntico, é uma dicotomia falsa, pois nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. Como a educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não ignora que o indivíduo vive sua própria história, também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas. Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal.

O sexto capítulo recebeu o título de “A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo”, de Lígia Marcia Martins, que focou o debate sobre a formação da consciência, com base na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Martins destaca o ensino escolar como uma das exigências para a formação omnilateral dos indivíduos e a potencialidade da escola como aliada para a transformação social. A opção por esse enfoque se orienta por duas razões: a primeira é o tratamento dispensado à consciência humana, ainda altamente contaminado pela vertente teórica psicanalítica e, na visão da autora, as articulações entre a psicanálise e o marxismo têm

conduzido a poucos avanços na construção de condições concretas que favoreçam a formação omnilateral dos indivíduos; a segunda razão coloca em destaque as contribuições da psicologia histórico-cultural para a orientação da formação humana, na qual a escola tem papel central. Disso decorre seu entendimento que a psicologia histórico-cultural contempla os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e, igualmente, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica correspondem aos ideais pedagógicos veiculados pela psicologia histórico-cultural.

Martins organiza sua exposição em duas partes: na primeira apresenta o enfoque histórico-cultural sobre a consciência humana; na segunda parte são tratadas as relações entre formação da consciência, desenvolvimento do psiquismo e educação escolar.

Com relação ao problema da formação da consciência, explica Ligia Martins que este despontou, na União Soviética pós-revolucionária, como dilema central da psicologia, cabendo ao grupo de pesquisadores liderados por Vygotsky a análise da consciência como forma especial de organização do comportamento do homem, fundado no trabalho social e na internalização da cultura resultante. Ao grupo de psicólogos - Vygotsky, Luria e Leontiev - coube o estudo dos fenômenos psíquicos com base no método formulado por Marx, trazendo para a psicologia o entendimento segundo o qual a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens, que a representa no seu cérebro pensante.

A consciência, como forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade, não se determina unilateralmente no contato imediato com o real, mas na relação ativa e mediada que se instala entre o sujeito e o objeto de sua ação. Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente, condensando habilidades que foram criadas ao longo de milênios. À educação, sobretudo a escolar, cabe o papel de promover o desenvolvimento, em cada indivíduo, das propriedades humano-genéricas consolidadas pela humanidade.

Após construir teoricamente a questão da consciência, Martins entende que mediar a apropriação do universo simbólico histórica-

mente sistematizado, tendo em vista o máximo desenvolvimento da consciência, representa para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, a função precípua da educação escolar. Para a autora, é necessário afirmar o papel da educação escolar em suas relações com a formação da consciência, nestes tempos em que os conteúdos escolares se banalizam a passos largos.

Na segunda parte do texto, Martins dedica-se à análise sobre a formação da consciência, o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Entende a autora que foi a partir do materialismo histórico-dialético e que pressupõe a centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas que Vygotsky recolocou o problema das funções psíquicas que se formam historicamente no homem. A filosofia marxiana havia deixado incontestes a natureza sócio-histórica das funções psíquicas; a psicologia soviética avançou nos estudos acerca do psiquismo como função de um órgão material, o cérebro, edificado na base da atividade e que possibilita ao sujeito a formação do reflexo psíquico da realidade. Para este autor soviético, da mesma forma que a produção e socialização dos instrumentos técnicos de trabalho operam as mais decisivas transformações na relação entre o homem e a natureza, a produção e socialização de signos transformam radicalmente as funções psíquicas. Os signos são, assim, como instrumentos, como ferramentas, imprescindíveis à formação do psiquismo complexo.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social. A concepção do autor está ancorada no pensamento filosófico de Marx e Engels para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza. Disso decorreu a instituição do termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica.

Da mesma forma que o desenvolvimento do trabalho exigiu profundas transformações nas características dos homens, sendo uma atividade social, resulta em uma histórica e progressiva complexificação de relações interpessoais e intersíquicas, determinando

graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Nessa direção entendeu Leontiev que, em seus estágios iniciais de desenvolvimento, o trabalho exigia ações simples e sinais rudimentares entre os indivíduos, mas foi sua complexificação que conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, só possíveis pela ação de um atributo superior do psiquismo: a formação da consciência.

Ligia Martins observa que o desenvolvimento psicológico precisa ser compreendido em seu movimento, como um processo não linear, contraditório e no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. Trata-se de um processo peculiar, com entrelaçamentos e contradições entre processos de natureza distinta: entre processos legados pela natureza e processos resultantes da apropriação da cultura.

Pela proposição do ato instrumental, do ato mediado por signos, Vygotsky entendeu a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento. Sendo os signos instrumentos do psiquismo, Vygotsky explicitou o processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva como produto e processo de internalização do universo simbólico culturalmente instituído, pelo qual o homem se orienta na realidade concreta, tornada inteligível. Como se trata de produção cultural supra individual, esta precisa ser transmitido de uma geração para outra, precisa ser ensinado. A apropriação dos signos culturais torna incomensurável a importância da educação escolar na formação das pessoas. Compete à educação escolar elevar a apropriação dos signos culturais a patamares cada vez mais elaborados, superando as heterogeneidades da vida cotidiana e a apreensão meramente fenomênica da realidade. É na realização dessa tarefa que a escola opera sobre o desenvolvimento psíquico, colocando-se à serviço da construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

Em vista do conteúdo tratado, Martin entende que o ponto de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica está na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, ou melhor dizendo, dos conceitos científicos, pois a formação de conceitos baliza a conversão da imagem subjetiva da realidade objetiva em universo simbólico.

Tomar a escola como espaço privilegiado para a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade e colocá-la na

condição de uma instituição social implica posicionar-se a favor de determinadas possibilidades, notadamente da formação omnilateral, ao contrário de outra que faz apenas a conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

Conclui o texto afirmando que não é indiferente aos obstáculos históricos enfrentados pela escola na sociedade contemporânea que, de modo cada vez mais brutal, reproduz a universalização das relações de exploração e espoliação. Entretanto, reconhecer que um ensino sólido é uma das condições para que os indivíduos possam compreender a raiz do modelo de sociedade vigente, é fundamental para as ações necessárias à sua superação. A superação dos limites históricos do capitalismo exige uma formação escolar rigorosa, mudando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

Esta coletânea é fechada com o sétimo capítulo, com o título “Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo”, de Paulino José Orso. Partindo do entendimento que a educação corresponde predominantemente à sociedade em que está envolvida, caminha o autor no sentido que, em decorrência de suas contradições, abre possibilidades de outra educação para outra sociedade. Para ele, o tema da formação do professor/educador, por um lado, remete para o como e de que forma se forma o educador e, por outro, para o como e de que forma deve ser preparado para educar.

Para Paulino Orso, quando falamos da formação de professores não temos muito a comemorar, pois os investimentos na educação são insuficientes; as escolas encontram-se sucateadas, funcionando no mínimo de suas condições materiais e humanas; os professores são mal formados, recebendo baixos salários, tendo dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. Em síntese: uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante.

Tendo como pressuposto que não há prática desprovida de teoria, nem conhecimento destituído de prática, mas que ambos os

aspectos se pressupõem, entende o autor que, se a formação de professores aparece como problema a ser debatido e discutido no plano do pensamento, das ideias, da teoria, é porque se revela como um problema e uma necessidade prática. Geralmente falamos da relação teoria-prática e não o inverso (prática-teoria), fato que expressa uma concepção de mundo idealista e fenomenológica. Entretanto, o caminho correto da práxis social vai da prática para a teoria e desta para a prática, num movimento se fim, uma totalidade dialética e contraditória que integra teoria e prática. Para não se cair num movimento indissolúvel, rompendo com esse processo, é fundamental o papel da teoria e do pensamento que, partindo da realidade e da prática existente, se debruça sobre ela, a reflete criticamente e antecipando os resultados no pensamento, possibilita uma ação sobre a problemática existente tendo em vista sua superação.

A formação de professores aparece e encontra-se na prática, na forma como o professor é formado e na qual exerce seu trabalho, portanto, nas implicações e consequências dessa formação, compatível com o enorme descaso em relação à escola que, na prática, não é considerada importante, necessária e prioritária para a sociedade. Salas de aula cheias de alunos, com infindável conjunto de responsabilidades, mas esvaziadas de sua principal finalidade, a de serem verdadeiros centros de produção, apropriação e socialização dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada. Trata-se de uma prática compatível com a pedagogia das competências que exige um professor que tenha habilidade, seja competente e que saiba fazer, que dê resultados: produzam indivíduos dóceis, passivos, subservientes e úteis, adequados ao mercado.

Tomando como correto o entendimento de Marx que “nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência”, estamos numa época em que as transformações pelas quais a sociedade foi passando, produziram a necessidade e colocam em questão a atual formação societária. Nessa transformação a educação desempenha o papel de formar o novo homem para a nova sociedade, uma educação que possibilite o acesso de todos à cultura universal e aos bens decorrentes dela; uma educação

que desenvolva todas as dimensões e potencialidades e garanta a emancipação humana.

Para Orso, construir outro tipo de educação, depende da sociedade, notadamente do professor, que faz parte dela, como de investimento, do nível de consciência, da exigência que se tem e da importância que se atribui a educação. Parafraseando Marx na 11ª Tese sobre Feuerbach, entende Paulino que se deve fazer do conhecimento não apenas uma forma de interpretação de mundo, de homem e sociedade, mas organizar o conhecimento e formar educadores para se apropriar da história, do homem e da sociedade de modo tal que possibilite conhecer a própria educação e sua história, visando recuperar o passado, compreender o presente, superar as contradições antagônicas e transformar o futuro.

Manifestando um entendimento positivo em relação ao futuro, diz que estamos num momento especial da história e que permite a superação do estado do atual estado coisas. Acumulamos muito conhecimento e muita experiência histórica, tendo condições de romper com a ditadura da natureza, de superar os antagonismos sociais, de intervir efetivamente e construir uma nova sociedade, superando a fragmentação e recuperando a unidade do ser humano, desenvolvendo todas as suas potencialidades e emancipando-o humanamente.

Para isso, a formação do educador deve necessariamente contemplar os aspectos históricos, filosóficos e políticos de forma indissociada, permitindo compreender o homem, sua história e transformá-los. Como educadores, é preciso fazer da educação um espaço de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada um espaço de reflexão sobre a realidade existente e que permita realizar uma ação e uma educação efetivamente transformadora.

Boa leitura a todos educadores que buscam analisar a educação nestes tempos de profunda crise. Os textos deste livro, com os mais diferentes recortes do tema, buscam analisar numa perspectiva dialética de práxis, o contexto econômico, social, político e educacional objetivando propiciar para todos os educadores, notadamente os que estão militantemente engajados na transformação da sociedade vigente, alternativas propositivas para acelerarmos o “parto” da transformação do velho regime capitalista num novo modo dos homens organizarem sua vida material, societária e imaterial.

CAPÍTULO 1

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA¹

Dermeval Saviani²

A Comissão Organizadora desse evento que articula a XII Jornada do HISTEDBR e o X Seminário de Dezembro do GT-Maranhão do HISTEDBR definiu como tema central “A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira”. Consequentemente cabe-me, nessa conferência de abertura, introduzir a abordagem desse tema que, com certeza, será objeto de aprofundamento ao longo desses três dias de intensos trabalhos por parte de seus participantes.

Começemos, então, por caracterizar brevemente o problema da crise na sociedade capitalista.

1. Crises no capitalismo e crise estrutural da sociedade capitalista

Como sabemos, as crises são inerentes ao capitalismo como forma metabólica de desenvolvimento social. Mas as crises com as quais o capitalismo convive e das quais se alimenta são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados internamente, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises configuram momentos de

1 Conferência de Abertura da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, do GT-HISTEDBR-MA. Caxias, 2 de dezembro de 2014.

2 Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições críticas contornando a crise e prosseguindo em sua marcha ascensional. Até aqui falamos de crises parciais, obviamente não estruturais. Mas convém observar que mesmo crises gerais podem não se revestir de caráter estrutural, de modo especial quando não chegam a afetar radicalmente o conjunto do sistema. Assim, “nos Estados Unidos da América, por exemplo, embora tenham ocorrido 35 ciclos econômicos e crises nos 150 anos decorridos de 1834 até o presente (1984), apenas duas – a Grande Depressão de 1873-1893 e a Grande Depressão de 1929-1941 – podem ser classificadas como crises gerais” (Anwar Shaikh. In: Dicionário do Pensamento Marxista, p. 85). Embora essas crises gerais, pelo caráter mundializado do capitalismo, tenham afetado também os demais países, de modo especial no caso da segunda quando os Estados Unidos já haviam se convertido em potência mundial hegemônica, não chegara, contudo, a se converter plenamente em crise estrutural.

Conforme Mészáros, uma crise é estrutural quando “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (2002, p. 797). É distinta, pois, da crise não estrutural que “afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência da estrutura global” (idem, ibidem). E o próprio Mészáros (idem, p. 796) considera estrutural a atual crise do capitalismo, tendo em vista seu caráter universal, seu alcance global, sua escala de tempo contínua ou permanente e seu modo de desdobrar-se rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente.

2. Crises e luta de classes no capitalismo

Cumprido observar que, no quadro da luta de classes, mesmo as crises conjunturais são encaradas em perspectivas opostas pelas clas-

ses em confronto. Assim, enquanto a classe dominante, a burguesia, tende a encarar as crises como simples desarranjos ou disfunções que apenas exigem rearranjos ou ajustes (reformas), a classe dominada, os trabalhadores, tenderão a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade.

Nesse contexto compreendemos a expectativa de Marx e Engels de um avanço da revolução proletária nas lutas de 1848-1850 na França. Ver prefácio de Engels de 1895, in: Obras escolhidas, p. 98-99: a transformação da revolução da minoria em revolução da maioria sob a liderança do proletariado parecia viável no processo das lutas entre 1848 e 1850. No entanto, “a história nos desmentiu, bem como a todos que pensavam de maneira análoga. Ela demonstrou claramente que o estado de desenvolvimento econômico no continente ainda estava muito longe do amadurecimento necessário para a supressão da produção capitalista” (p.99).

Depois, ambos entenderam que a crise econômica de 1857 provocaria politicamente um “dilúvio”, ou seja, uma nova revolução, o que levou Marx, numa carta a Engels de dezembro de 1857 a afirmar: “Trabalho como louco pelas noites afora na reunião dos meus estudos econômicos, para pôr a claro, pelo menos, os traçados fundamentais, antes do dilúvio” (Fedosseiev, p. 356). Ele tinha pressa em disponibilizar, para os operários, a arma teórica que, nas mãos deles, assumiria a força da força material, conforme ele próprio já houvera afirmado na Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Mas, menos de um ano depois, numa outra carta a Engels datada de 8 de outubro de 1858, afirmou: “a verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial. Como a terra é redonda, essa missão parece acabada com a colonização da Califórnia e da Austrália assim como a abertura do Japão e da China. Para nós, a questão difícil é esta: sobre o continente europeu, a revolução é iminente e ela toma um caráter socialista, mas não será ela abafada nesse pequeno canto, já que, sobre um terreno muito mais vasto, o movimento da sociedade burguesa é ainda ascendente?” (Marx e Engels, 1973, p. 15 - MARX

& ENGELS, La guerra civil em los Estados Unidos (1861-1865). México: Roco, 1973).

Marx no último parágrafo do posfácio à 2ª edição d' O Capital:

Para o burguês prático, as contradições inerentes á sociedade capitalista patenteiam-se, de maneira mais contundente, nos vaivéns do ciclo periódico, experimentados pela indústria moderna e que atingem seu ponto culminante com a crise geral. Esta, de novo, se aproxima, embora ainda se encontre nos primeiros estágios; mas, quando tiver o mundo por palco e produzir efeitos mais intensos, fará entrar a dialética mesmo na cabeça daqueles que o bambúrrio transformou em eminentes figuras do novo sacro império prussiano-alemão (MARX, 1968, p. 17).

Hoje o capitalismo já tem o mundo por palco, já tomou conta de todo o globo. Nessas circunstâncias, a consciência dos problemas produzidos pelo modo de produção capitalista vai penetrando nas cabeças até mesmo daqueles que o acaso ou a fortuna inesperada (é esse o significado da palavra “bambúrrio”) transformou nos senhores de imensos impérios econômicos. Mas, como lembrou Engels, para levar a bom termo o controle das consequências sociais indiretas e mais distantes das ações humanas propiciado pelo conhecimento histórico “é necessário algo mais do que o simples conhecimento. É necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje e, com ele, a ordem social vigente” (ENGELS, 1971, p. 72).

É nessa direção que se encaminha a continuação do texto do prefácio à Contribuição para a crítica da economia política redigido por Marx. Diz ele:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. A traços largos, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção

social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana (idem, ibidem).

Além do amadurecimento das condições objetivas é necessário também o amadurecimento das condições subjetivas. Aqui entra o papel decisivo da educação que, portanto, é fortemente impactada pela crise estrutural do capitalismo.

3. Especificidade da sociedade capitalista e sua expressão ideológica

Esse tipo de sociedade, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas, o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca dando origem à sociedade capitalista.

Para viabilizar essa nova forma social foi necessário romper com as relações sociais até então vigentes. Assim, em lugar do domínio do senhor feudal, dono da terra, impõe-se o domínio do capitalista, dono dos meios de produção. Os servos, por sua vez, são arrancados de seu vínculo com a terra assim como rompem-se os vínculos dos artesãos com as corporações de ofício. Ambos, servos e artesãos, são transformados em trabalhadores livres. Como assinala Marx, em “O Capital”, livres em dois sentidos: porque libertados da sujeição ao senhor feudal – aí está o sentido positivo; e livres, também, porque despojados dos meios de produção – aí está o sentido negativo – reduzindo-se à condição de proprietários apenas de sua própria força de trabalho.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defron-

tam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade exclusiva dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção que são propriedade do capitalista.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários livres que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista e a força de trabalho do lado proletário. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, que configura o chamado mercado de trabalho. Até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado.

Conforme esclarece Marx, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1968, p.81). Para explicar esse mecanismo Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (ibidem).

O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. Marx lembra que “no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho” (idem, p.86). A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações:

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (SAVIANI, 2011, p. 215-216).

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

As cisões mencionadas expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza.

É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a

burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

4. As contradições da sociedade capitalista e a educação

Entre as muitas contradições que se ocultam sob a aparente unidade da concepção liberal, interessa-nos examinar três delas cujas implicações se relacionam mais diretamente com a questão educacional. Trata-se das contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura que abordarei, a seguir, de forma concisa, retomando passagens do livro *A nova lei da educação* (SAVIANI, 2011, p. 216-218).

A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. “O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo” (MARX, s/d., p.31).

Eis como a sociedade burguesa se constitui numa “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (Ibidem, p.32).

Em suma:

O homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o verdadeiro homem, como homem, distinto do cidadão por

se tratar do homem em sua existência sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do cidadão abstrato (Ibidem, p.37).

Fica esclarecido, aí, de forma explícita, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, indivíduo crítico, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente, isto é, à sociedade burguesa tal como se encontra constituída.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (Ibidem, p.38).

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto.

Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado”. Essa contradição inscrita na estrutura das relações sociais fornece o fundamento objetivo para a formulação de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que conduzem a conclusões contrárias, configurando a situação paradoxal que caracteriza a educação escolar gerando expectativas contraditórias em relação ao tipo de escola que queremos.

A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para

o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador.

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes.

A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural.

Em tal situação, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário correspondente à fase de impulso criador, tal educação

se destinou à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do ensino superior, em particular (SAVIANI, 2011, p.1215-218).

5. Limites estruturais da sociedade capitalista versus educação pública

Constatamos que a base de sustentação das expectativas contraditórias depositadas na educação pública encontra-se na estrutura da sociedade de classes que, na forma capitalista, se assenta na mercadoria, sua célula constitutiva, cujo fetichismo introduz a opacidade na relação social impedindo que esta se manifeste exatamente como é.

Desvendado o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria desvela-se a impossibilidade da sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

A conclusão, portanto, é que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de

produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isto socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

6. Os impactos da crise estrutural do capitalismo na educação pública

Levando em conta que o modo de produção capitalista tornou-se a forma dominante que se expandiu por toda a terra tendo atingido, em consequência, seu grau máximo de desenvolvimento; que nesse contexto, as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de impulso que eram agora se transformaram em freios das forças produtivas, abrindo-se uma época de revolução, podemos considerar que essa situação de crise global, de caráter estrutural, impacta fortemente a educação de várias maneiras as quais, no entanto, podem ser agrupadas em duas modalidades: a primeira corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. A segunda tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual.

Assim, a primeira tendência para a qual caminha a educação, em geral, e a educação pública, em particular, é aquela que se realizará espontaneamente como que de acordo com o princípio da inércia. Diria que esta é uma tendência previsível e plenamente viável da educação na situação atual de crise estrutural do capitalismo.

Essa primeira tendência é aquela que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos

que tomam a educação como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do campo”, “pedagogia social”, “pedagogia da terra” e assemelhadas. Nesse quadro que já está posto promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas redes de ensino público, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa a tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por muitos anos.

A outra tendência situa-se no âmbito contra-hegemônico e corresponde à resistência à tendência dominante antes descrita, aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas. A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio

educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Enfim, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar sua unificação na luta pelo socialismo neste contexto de crise estrutural do capitalismo.

Conclusão

Enfim, espero ter delineado a forma como a crise estrutural do capitalismo vem impactando a educação pública brasileira na situação atual. As duas tendências apresentadas correspondem, obviamente, às perspectivas da classe dominante, a primeira, e da classe dominada, a segunda. A primeira possibilidade aspira perpetuar essa forma social, mas objetivamente apenas conseguirá assegurar-lhe alguma sobrevivência, já que está ficando cada dia mais evidente que o capitalismo suscita problemas, cada vez em maior número, que ele já não pode resolver. O futuro da humanidade só poderá ter uma saída favorável pela realização da segunda possibilidade que corresponde ao alto nível atingido pelas forças produtivas as quais estão sendo travadas pelas relações de produção vigentes por meio da obsolescência programada, o que faz com que a atual forma social só vem podendo se manter pela produção destrutiva. Libertadas dessas peias pela socialização dos meios de produção, as conquistas tecnológicas propiciadas pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas humanas permitirão a toda a humanidade ingressar no “reino da liberdade”. Com efeito, as tecnologias disponíveis já permitem pôr em funcionamento complexos automáticos capazes de produzir praticamente todos os bens materiais necessários para que todos os seres humanos possam viver confortavelmente, reduzindo a um mínimo a quantidade de horas de trabalho social necessário. O que impede a realização desse objetivo é simplesmente o conjunto de interesses vinculados à propriedade privada dos meios de produção. A remoção desse obstáculo é, ao mesmo tempo, condição para a implantação plena da escola unitária e resultado do processo em curso visando à sua implantação.

Nessa conferência de abertura cabia-me apenas situar o problema e apresentar breves indicações no encaminhamento de sua solução. Ao longo do evento as três mesas temáticas irão, com certeza, aprofundar a análise trazendo contribuições específicas ao tratar dos “Projetos de educação em confronto no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional” (Primeira Mesa); da “crise do modo de produção capitalista e sua relação com a educação” (Segunda Mesa); e da “formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo” (Terceira Mesa). Muito obrigado!

CAPÍTULO 2

OUSAR RESISTIR EM TEMPOS CONTRADITÓRIOS: A DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS¹

Lisete R.G. Arelaro²

“Contra as ideias da força, a força das ideias!”
Florestan Fernandes

1. Conjuntura atual: do que estamos falando?

Não é simples fazer opção por um projeto não hegemônico do país, no caso brasileiro, lutar contra o neoliberalismo. Vivemos uma situação contraditória que nos leva, às vezes, à estupefação, pelas decisões aparentemente divergentes em relação a determinada lógica de raciocínio e de ação.

No Brasil, desde 1995, entramos num processo de privatização e terceirização sistemática dos serviços e do patrimônio público que vêm se mantendo intacta até os dias atuais, apesar das mudanças de partidos políticos no governo do país. São, portanto, vinte anos ininterruptos de implantação de políticas neoliberais como opção de projeto de desenvolvimento político e econômico, com consequências perversas para todas as áreas sociais.

O marco legal referência é a Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, onde, pela primeira vez na república brasileira

-
- 1 Texto apresentado na mesa redonda “Projetos de Educação em confronto no contexto da crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional”, ocorrida no dia 02 de dezembro de 2014, como parte das atividades da XII Jornada do Histedbr e X Seminário de dezembro.
 - 2 Lisete Regina Gomes Arelaro é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da USP. Contato = liselaro@usp.br

admitiu-se a oferta de serviços públicos pela iniciativa privada. Introduzia-se o conceito de “público não estatal” no fazer administrativo e político dos gestores públicos. De lá para cá, essa concepção vem sendo estimulada e implementada com prioridade, em especial, as Organizações Não Governamentais (ONGs) que vem crescendo e se afirmando como alternativa para a oferta de serviços públicos. As áreas da saúde, da cultura, do esporte, da assistência social já têm um número significativo delas.

A promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) – também conhecida como da irresponsabilidade social – completou o círculo do “estado mínimo”, ao estabelecer que somente 60% dos orçamentos públicos poderiam ser utilizados para pagamento de pessoal. Ora, num país desigual e com dívidas históricas de atendimento aos direitos sociais, é óbvio que seria um impeditivo para o atendimento massivo da população e que comprometeria a universalização do atendimento público estatal. Os Tribunais de Contas se encarregaram, especialmente em relação aos municípios, de estabelecer certo “terrorismo” em relação ao cumprimento deste dispositivo legal, orientando que caso ultrapassassem aquele percentual deveriam dispensar até 20% dos funcionários públicos, priorizando os não concursados. Ao mesmo tempo orientavam no sentido de que o pessoal necessário para o cumprimento das suas responsabilidades públicas, deveriam ser contratados via empresas ou associações, medida esta que não oneraria o percentual estabelecido pela LC 101. Acresça-se a isso a Lei Nacional de Licitações (Lei nº. 8.666/1993) que já dificultava bastante o processo burocrático formal das licitações de serviços públicos no Brasil.

Esta Lei estabeleceu que a partir de 1994, só estariam dispensados de licitação, compras e serviços até o valor de R\$ 7.999,00³. Passadas duas décadas, este valor nunca foi alterado. É claro que as empresas contratadas pelos órgãos públicos são as únicas que não precisam obedecer esta limitação, pois por Contrato de Gestão elas recebem uma quantia de recursos financeiros públicos e a partir daí atuam como empresas privadas. Nestas condições, é fácil verificar

3 Art. 24. “É dispensável a licitação: (...) II - para outros serviços e compras de valor até 10% (dez por cento) do limite previsto na alínea “a” (de até R\$ 80.000,00), do inciso II do artigo anterior e para alienações, nos casos previstos nesta Lei (...).

que elas se apresentam como mais ágeis, mais rápidas e competentes para resolver os problemas públicos. De 1994 aos dias atuais não houve nenhuma modificação na Lei visando garantir, por equidade, as mesmas condições dos gastos públicos que os privados que prestam serviços públicos passaram a ter.

Esta é uma das razões alegadas para que, nos discursos oficiais, a universalização no atendimento das políticas públicas fosse sendo, gradativamente, substituída por propostas de “focalização”. Ou seja, dar-se-ia prioridade – o que é correto - para os mais pobres – especialmente os miseráveis, os que estivessem na linha de pobreza absoluta. Depois do atendimento desse grupo, e caso ainda sobrassem recursos públicos, a universalização poderia ser considerada como um segundo critério⁴.

A partir de então, variadas formas e estratégias visando facilitar a terceirização e privatização dos serviços públicos foram desenvolvidas. Dentre outras, a Lei nº 9.790, de 23/03/1999, que criou e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSIPS), instituindo o Termo de Parceria, que permite o repasse de atividades e recursos públicos para organizações privadas, em especial as que se utilizam, na sua rotina, do “voluntariado”, para a realização de seus objetivos, dentre os quais: combate à fome, promoção gratuita da educação, da cultura, da saúde, da assistência social, do desenvolvimento ambiental, do desenvolvimento de tecnologias alternativas, dos direitos humanos, da ética, da paz (artigo 3º, da Lei).

Sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, a Lei nº 13.243, de 11/01/2016, que modificou a Lei nº 10.973, de 02/12/2004, prevê não só a possibilidade de trabalho conjunto, mas a permissão e compartilhamento de laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes nos núcleos de ciência, tecnologia e inovação públicos (ICTs), para empresas privadas ou pessoas físicas, em ações voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim, nem com ela conflite; bem como, autoriza o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

4 O Banco Mundial em documento de 2014 estabelece como linha da pobreza, as pessoas que vivem com U\$ 1,25/dia.

A lei, no seu artigo 3º, dispõe que:

“Art. 3º A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas, ICTs e entidades privadas sem fins lucrativos voltados para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos, processos e serviços inovadores e a transferência e a difusão de tecnologia”.

Com essa nova regulamentação, é evidente que as empresas privadas que, hoje, de forma razoavelmente discreta, “contratam” pesquisadores públicos para seus objetivos privados, agora poderão fazê-lo de forma explícita, facilitando o processo de privatização ou simbiose das empresas, institutos de pesquisa e universidades públicas.

Na área da educação a situação não é diferente. O processo de uniformização e centralização de políticas, para facilitar a participação de grupos privados para e por “dentro” dos sistemas educacionais públicos vem se aprofundando sistematicamente nos últimos vinte anos. O “Todos pela Educação”, movimento de empresários⁵ criado formalmente em 2006, e, em 2014, transformado em OSCIP, é um bom exemplo, uma vez que as suas metas foram, praticamente, assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país. Destacamos três delas: meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola – foi incorporada na Emenda Constitucional 59/2009, pelo Executivo; meta 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos - se transformou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC na Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012 e na Meta 5, do PNE; meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano: a mesma foi introduzida no Plano Nacional de Educação (estratégias 2.1 e 7.2), como obrigação de elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (as)” nos ensinos fundamental e médio.

5 Dentre eles destacam-se: Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Santander, Suzano - Papel e Celulose, DPaschoal e os Institutos: Unibanco, HSBC, Ayrton Senna, Victor Civita, Itaú Cultural, Natura, Samuel Klein (www.todospela-educacao.org.br, acesso 12/12/2015).

Para realizar esta terceira meta foi proposto pelo MEC, em junho de 2015, o documento “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” visando viabilizar, por meio de proposta de currículo único, a competência “gerencial” das nossas escolas. É preciso resistir a essas tentativas de redefinição do papel da escola e do professor, destacando, no caso, que “nacional” não significa homogêneo e “comum” não é sinônimo de único.

O governo civil militar de 1964 já havia tomado iniciativa semelhante propondo Guias Curriculares que deveriam ser obedecidos em todas as escolas. Ao lado da exigência e explicitação de conteúdo das diversas disciplinas que compunham o currículo, uma nova teoria – a teoria comportamentalista – fundamentava tais inovações. Naquela ocasião, professores tinham que frequentar cursos de formação com o objetivo de aprender como se “escreviam” os novos objetivos do ensino, agora baseados na teoria de Bloom e Tyler e depois, na behaviorista de Skinner. Para estes autores, os objetivos quando escritos de forma generalista – tipo “educação integral” – não possibilitaria saber se o planejamento de ensino havia sido cumprido e os objetivos atingidos. Para que isso ocorresse, eles precisariam ser quantificados e escritos de forma clara e objetiva, por exemplo, “na 3ª semana do mês de maio, os alunos do 1º ano do ensino fundamental deverão ser capazes de escrever cinco palavras com o dígrafo ‘lh’”. Conferindo a resposta à questão solicitada, a professora poderia responder se atingiu ou não os objetivos previamente planejados. Ou seja, se eles escreverem as 5 palavras, os objetivos foram plenamente atingidos, se escreverem 3, os objetivos foram parcialmente atingidos e se não escreverem nenhum, a professora não foi competente em sua ação pedagógica.

Na atualidade, antecedendo essa iniciativa de uma proposta detalhada de base comum curricular, o governo já havia definido, em 2007, o Indicador de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que estabeleceu, de forma quantitativa, a qualidade de ensino das escolas no país, com meta elaborada pelo INEP/MEC, para os 5.570 municípios e 27 estados brasileiros, combinando fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações nacionais e elaboração de Plano de Ação Articulada (PAR), como condição para recebimento de recursos públicos para projetos especiais. Para isso, as provas nacionais, aplicadas em larga escala, constituiriam parte importante do sistema de avaliação da educação básica, em funcionamento desde o início da

década dos anos de 1990. Nesta segunda fase, uma modificação vital seria implementada: a divulgação dos resultados dos testes nacionais, não mais por estados, mas por escolas, por cidades, e por redes, com o conseqüente processo de ranqueamento das mesmas.

O portal do INEP⁶ informa que o indicador é calculado “a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”.

A divulgação pública das “melhores” e “piores” escolas do país traduz, evidentemente, estímulo à política de adotar nos currículos escolares, os conteúdos previstos e propostos nos testes nacionais, pois quanto maior a nota da escola (pública ou privada) maior será a “propaganda” da excelência de seu ensino. Por outro lado, tal política desestimula o processo criativo de produção política e de projetos pedagógicos nas escolas, que traduzam, cada vez mais, o interesse e a diversidade dos grupos sociais das diferentes regiões do país.

O processo de metrificação da qualidade do atendimento educacional traz competição e individualização de êxitos e sucessos nas políticas educacionais como expressão de modernidade e desenvolvimento. Na nova “sociedade do conhecimento”, o conhecimento estaria à disposição de todos, em função das novas tecnologias eletrônicas (as TICs), e superaria as “desigualdades sociais”, pois a quantidade e qualidade do conhecimento, agora de acesso a todos, possibilitaria a ascensão social. Para garantir a centralidade desse processo, foram estabelecidas em mais de dez estados do Brasil, políticas salariais para os professores relacionando o percentual de desempenho dos alunos nas provas nacionais, com a maior ou menor dedicação desses profissionais na atividade educacional. Assim, a garantia de gratificações salariais estaria vinculada a adoção dos conteúdos das provas nacionais para garantir o maior número de acerto de seus alunos naquelas provas.

Para essas políticas, as atividades coletivas, exigência da gestão democrática, os trabalhos em equipe, os conselhos populares, os sindicatos, não só são desnecessários, mas obsoletos, instalando-se uma concepção de neutralidade do conhecimento, concepção esta

6 portal.inep.gov.br/o-que-e-o-ideb – acesso em 15/12/2015

despolitizadora da educação e das realidades social e cultural do país, e desestimuladora dos processos metodológicos científicos críticos.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014) é um bom exemplo disso, pois ao mesmo tempo em que definiu como uma de suas diretrizes, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos, no percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), até o final do decênio, conforme Meta 20, que asseguraria atendimento às necessidades de expansão dos sistemas de ensino público com padrão de qualidade e equidade, viabilizou concepção de “manutenção e desenvolvimento” do ensino favorecedora à iniciativa privada.

De fato, o § 4º. do artigo 5º, da referida Lei, definiu que para a aplicação dos 10% dos recursos do PIB, no ensino público, o conceito de “manutenção e desenvolvimento” do ensino passou a abranger os recursos públicos transferidos aos grupos privados, por meio do ProUni, do Fies, do Pronatec, das creches conveniadas e dos convênios especiais com as escolas privadas de educação especial e de educação de jovens e adultos.

Dispõe o referido parágrafo que

§ 4º - O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

O alargamento do conceito de “público” para estes gastos legaliza, nos próximos dez anos, a aplicação de recursos públicos para as escolas e grupos privados.

2. A compra de sistemas de ensino privados

O Brasil, como sabemos, não é um país pobre, mas desigual. E cerca de 70% dos seus municípios são considerados pobres, entendido

como critério para esta categorização, a possibilidade real de arrecadação de recursos próprios municipais. A média dessas arrecadações, na maioria dos municípios considerados pobres não chega a 3% dos recursos transferidos pelas esferas federal e estadual. Em vista disso, é fato que o processo de municipalização do ensino, especialmente do ensino fundamental, agora com metas quantitativas a serem atingidas para a viabilização de recursos especiais tem colocado aos municípios um impasse: ou “mente” sobre o atingimento dos indicadores propostos pelo MEC, ou “aceita a participação” de grupos privados, que nos últimos 15 anos têm vendido verdadeiros sistemas privados de ensino, sob a alegação da competência dos mesmos para que os municípios possam superar suas deficiências.

Esta é uma falsa solução, mas muito lucrativa para as entidades privadas. O que esses sistemas privados propõem de tão inovador? Praticamente, a empresa contratada produz uma espécie de “livro didático”, sem grande originalidade, e com conteúdo relativo às provas nacionais de avaliação, e que trazem em suas capas e contracapas fotos de locais da cidade contratada. É importante destacar que, com grande frequência, junto a este livro, acompanha um Manual do Professor, com instruções detalhadas de como ele deve desenvolver os conteúdos (e só eles!) do livro proposto. Este processo, que utiliza parte substantiva de recursos municipais, contribui para a introdução da concepção de que uma escola e uma cidade, para ser competente, deve adotar um currículo único, em toda a sua rede e em todas as suas turmas. Esta rotina de trazer os conteúdos das provas nacionais para o cotidiano da escola, com o objetivo exclusivo de atingir as metas quantitativas propostas pelo IDEB/MEC vai formando a crença desejada de que o homogêneo é o nacional e o programa único, o direito de todos.

Nas pesquisas que realizamos⁷ sobre a relação público-privado na educação, ficou demonstrado que, primeiro, nem sempre o índice desejado do IDEB foi alcançado, e quando o foi, ele durou no máximo três anos, decrescendo em seguida. Apesar de isso poder traduzir a ineficiência da importação desses sistemas privados “virtuais”, o produto “vendido” é acima de tudo a tranquilidade para os prefeitos terem suas contas financeiras aprovadas pelos Tribunais de Contas,

7 Ver relatórios da pesquisa sobre Instituto Ayrton Senna e em municípios paulistas.

pois essas empresas contam com departamentos jurídicos, altamente competentes, e muitas vezes em número superior ao da própria administração municipal.

Foi frequente, também, constatar que essas empresas privadas muitas vezes assumem, na prática, o papel e as responsabilidades da própria secretaria de educação. Desses contratos decorrem, também, formação específica de professores, vinculadas aos materiais produzidos, assim como reorganização do ensino municipal, envolvendo dos planos de carreira até a forma de escolha dos gestores.

É necessário atentar também, o que vem acontecendo com a formação dos professores, em nível superior no Brasil. Diferentemente da educação básica, em que 88% do atendimento está sob a responsabilidade das esferas públicas, o ensino superior privado no Brasil é majoritário e o processo de privatização, avassalador. Assim, o ensino superior privado, representa 75% das matrículas, ao passo que o ensino superior público é responsável, apenas, por 25% delas. No estado de São Paulo, estado mais rico da Federação, esta proporção é mais alta ainda, representando as seis universidades públicas no estado apenas 9% do total das matrículas.

E por que isto é grave? Porque a formação dos professores – maioria dos que atuam nas escolas de educação básica pública - vem sendo sistematicamente desqualificadas, com redução de seu tempo de formação, bem como redução das aulas presenciais, especialmente as disciplinas de formação teórica, como filosofia, história, sociologia e psicologia da educação.

Um desses conglomerados transnacionais, no estado de São Paulo, decidiu que a formação presencial dos estudantes de licenciaturas, somente será feita nas disciplinas relativas às metodologias e práticas de ensino. Todas as demais ficaram à distância, a cargo do sistema de tutoria, sob a única alegação de economia de recursos, mesmo contando generosamente com recursos públicos do ProUni e do Fies.

Esse processo de formação dos professores, cumpre uma tarefa domesticadora, uma vez que, independentemente do local regional do funcionamento do curso, os programas e as propostas pedagógicas são as mesmas. E os professores desses futuros professores, devem seguir, sem contestações e modificações, o programa proposto pelos

seus “patrões”, como condição de manutenção do seu contrato de trabalho. Devem cumprir o que foi solicitado e nada mais.

Esta obediência passiva vai gestando, até por sobrevivência profissional, a convicção, mais uma vez, da uniformidade como critério de competência e eficiência educacional. Se, durante o processo de formação, sequer os formadores desses futuros professores contestam o conteúdo proposto, por que eles o fariam quando estiverem atuando nas suas salas de aula? Esse círculo vicioso vai “acostumando” o professor a seguir, sem discutir, normas e programas. O processo de alienação está sendo construído com sucesso!

3. O que fazer? Exigências para uma formação crítica

Uma das perguntas que mais nos fazemos é qual a educação possível numa sociedade de classes. E, em especial, na fase do capitalismo mundial em que o direito social do trabalho, como direito de todos, começa a ser contestado. Na verdade, não há trabalho para todos e os exércitos de reserva se ampliam pelo número brutal de desempregados no mundo. É possível, então, uma educação crítica e não alienante nesse estágio do capitalismo?

É Marx quem nos responde, quando pondera que são as condições materiais de vida que definirão e orientarão as nossas ações. Assim, diz ele, ninguém se coloca questões que já não vislumbre alternativas para enfrentá-las e/ou resolvê-las. No Brasil, pela primeira vez, os pobres e muito pobres estão chegando à escola, e ela não é necessariamente a escola de sua classe. O que fazer então? Há os que defendem que sem a luta revolucionária não pode haver nenhuma escola de qualidade para a classe explorada. Outros, defendem, que chegar a cursá-la é a primeira vitória. Esta é a nossa contradição atual, quando analisamos as condições de funcionamento das escolas públicas e as condições de trabalho dos professores.

Antes, os pobres não chegavam às escolas. Agora, a maioria está nelas. Historicamente, nosso sistema social e de ensino sempre foram elitistas e argumentavam que eles não deveriam estar nas escolas, pois não teriam “habilidades e competências” para entender as artes, as ciências e as tecnologias de ponta e serem úteis ao mercado de trabalho disponível.

Se adotarmos o materialismo dialético como método de análise, e nele a categoria das contradições, é certo que a luta revolucionária poderá estar em qualquer espaço em que grupos de homens e mulheres convivem e trabalham. A luta pelos interesses da população majoritária começa pela defesa de todos usufruírem o direito à educação. Até hoje, este é um direito que foi implementado em parte.

Por outro lado, são necessárias diretrizes curriculares que viabilizem sólida formação teórico-prática relacionadas com a realidade brasileira e com os interesses da classe trabalhadora. A possibilidade de uma escola que seja interessante, instigante e revolucionária não se dará pela ação exclusiva do Estado, mas por grupos de educadores, movimentos populares, pais e alunos, que decidam fazer das suas escolas, de fato, uma alternativa de emancipação política, cultural e social.

Paulo Freire demonstrou que a possibilidade da construção da qualidade social da educação só se efetiva de forma coletiva. Quando os grupos sociais – os usuários – para quem a escola é feita, de fato participam diretamente da sua construção, onde podem não só opinar sobre alguns assuntos selecionados, mas definir caminhos para efetivação do projeto pedagógico. Ainda que enfatizasse não haver ensino sem conteúdo, Freire defendia que os conteúdos de uma determinada disciplina poderiam ser menos importantes, que a prática social de luta pela libertação dos explorados.

A ocupação de escolas pelos secundaristas a partir de 2015, em vários estados do Brasil, traduz o apelo não só de uma nova escola, mas de um novo projeto político, econômico e social para o país. Essas ocupações, por jovens de treze a dezenove anos, expressam o esgotamento de um modelo de organização escolar centenária, em que o professor e a equipe gestora acreditam na repetição metódica de disciplinas, horários, rotinas, como produtores da competência científica, da formação humana e do estímulo à inovação e a obediência e submissão do aluno, como condição de aprendizagem.

A realidade mostra que não é assim. E que, ou a escola muda, ou eles farão a nova escola, com participação de quem aderir e acreditar que é possível fazer diferente. É verdade também, que até agora não fomos impedidos de fazer diferente, ainda que vários projetos de lei - as chamadas “escolas sem partido” - dispondam sobre a proibição

de manifestações políticas mais radicais, à esquerda do pensamento liberal, começam a ser discutidas pelo poder legislativo. O movimento evangélico contra a laicidade do ensino e da discussão de políticas de gênero em nossas escolas vem, também, mostrando a retomada de um pensamento conservador, sempre latente na sociedade brasileira. O veto, ainda que sutil, do materialismo dialético como método do pensamento científico, realizado pelas agências de fomento, em relação a vários projetos de pesquisa, subsidiado por pareceres de colegas nossos das universidades públicas demonstra o momento da contradição da democracia burguesa.

Não convém, neste momento histórico, que os “descamisados” voltem a se manifestar nas ruas exigindo os seus direitos, até porque não há a previsão de se ampliar direitos. A nova crise do capitalismo mundial – mais uma da sua crise permanente – escancara as contradições sobre a concentração da riqueza em poucos, contra a fome de muitos. E esta é a razão pela qual a luta contra a alienação se faz necessária, pois a competência e influência da mídia no processo de ideologização da realidade é enorme.

Discutimos o Brasil real em nossas escolas? Certamente não. Conhecemos a história e as condições materiais de vida de nossos alunos? Também não. E agora, eles estão nos cobrando a coerência e a práxis de uma escola diferente. De um país diferente, que possa fazer do processo educacional, um processo de formação humana mais solidário, mais ético, mais crítico.

Referências bibliográficas

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998 – www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 12/12/2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000 - www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 12/12/2015.

BRASIL. Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993 - Lei Nacional de Licitações– www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 12/12/2015.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 - www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis = acesso em 09/12/2015.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004 – www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis = acesso em 09/12/2015.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 – “Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº-10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº-6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº-8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº-12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº-8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº-8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº-8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº-8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº-12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº-85, de 26 de fevereiro de 2015.” - www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 09/12/2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 –www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 09/12/2015.

BRASIL. Lei nº13. 005, de 25 de junho de 2014 – “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. ” - www.planalto.gov.br/ccivil_03 = acesso em 09/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 –www.mec.gov.br – acesso em 09/10/2015.

BLOOM, B. S. Taxonomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre. Globo, 1972.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1998.

MARX, K. Crítica da educação e do Ensino. Lisboa. Moraes, 1ª ed, 1978.

TYLER, R. W. Princípios Básicos de Currículo e Ensino, Porto Alegre. Globo, 1974.

SKINNER, B.F. Tecnologia do Ensino, Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1978.

CAPÍTULO 3

CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO. ALGUMAS ANOTAÇÕES¹

José Claudinei Lombardi²

Primeiramente, meus agradecimentos e cumprimentos à equipe organizadora desta XII JORNADA do HISTEDBR Nacional e X Seminário de Dezembro do HISTEDBR-MA, sob a liderança da Profa. Maria de Fátima Félix Rosar que deu o tom na organização deste evento, com uma temática atualíssima - “A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira”. Obrigado a toda equipe organizadora que nos propicia um momento privilegiado para a necessária análise da realidade atual e a busca de alternativas revolucionárias e transformadoras que renovem nossa esperança numa saída para tirar o homem do caminho da barbárie e da escravidão e que apontem para a plena emancipação da humanidade.

Uma segunda observação inicial é que a temática geral deste evento é da mais gritante atualidade e nos obriga a adentrarmos em suas implicações práticas, numa perspectiva dialética de práxis, notadamente nas políticas educacionais para, como educadores militantemente engajados na transformação revolucionária da sociedade vigente, buscarmos alternativas propositivas para acelerarmos o

-
- 1 Texto apresentado na mesa redonda “A crise do modo de produção capitalista e a educação”, ocorrida no dia 03 de dezembro de 2014, como parte das atividades da XII Jornada do Histedbr e X Seminário de dezembro.
 - 2 Doutor em Filosofia e História da Educação. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR. Bolsista produtividade do CNPq.

“parto” da transformação do velho regime capitalista num novo modo dos homens organizarem sua vida material, societária e imaterial. Mas tratar da crise estrutural me remete à crise conjuntural que estamos vivendo no Brasil e que está explodindo neste final de dezembro de 2014. Defrontamo-nos com mais um Golpe de Estado e que, de fato, é um golpe contra a classe trabalhadora e as massas miseráveis e marginalizadas da formação social brasileira.

A conferência de abertura do Prof. Dermeval deu o tom do debate sobre o tema do evento e, na sequência, as exposições da primeira mesa redonda, levadas a cabo por intelectuais da envergadura de Lisete Arelaro, Roberto Leher e Virgínia Fontes, adentraram teórica e praticamente nas várias questões que precisam ser focadas e politicamente enfrentadas. Ao final da fala de cada um desses conferencistas há unanime conclamação para a luta, sempre com o alerta da necessidade de se ter um claro projeto estratégico que sirva de horizonte, bem como de táticas que possibilitem a articulação dos movimentos de trabalhadores.

As reflexões que seguem foram divididas em cinco partes, pelas quais farei apenas algumas incursões sobre o tema. Nenhuma pretensão em esgotar um tema complexo e que exige, no calor dos acontecimentos, o entendimento histórico da contemporaneidade. Na primeira parte entro no tema fazendo uma rápida incursão sobre o conceito de crise; na segunda parte trato sobre da crise conjuntural brasileira, tecendo breves notas sobre o novo golpe contra os trabalhadores e massas marginalizadas; na terceira parte discuto a crise atual, buscando o entendimento do desmoronamento dos principais pilares estruturadores do modo de produção capitalista; a quarta parte é dedicada ao entendimento de como a educação se situa na crise contemporânea e, finalmente, na quinta parte questiono sobre as saídas para a crise e o papel que nos cabe como educadores.

1. Conceito de Crise

Nunca é demais repetir que defendo a atualidade do legado intelectual marxiano e engelsiano (Lombardi, 2010), particularmente no sentido de que enquanto o capital continuar sendo a relação social dominante, a elaboração de Marx permanecerá nova e atual e “sua

novidade sempre recomeçada constituirá o reverso e a negação de um fetichismo mercantil universal” (Bensaïd, 1999, p. 11-12).

Não há grandes divergências teóricas quanto à existência da atual crise do capitalismo, ao menos no campo marxista, mas esta recebe diferentes entendimentos e conotações, em conformidade com a referência teórico-metodológica adotada e que decorre das várias escolas marxistas.

Como já expus em outros escritos, partindo do conceito de crise em seu sentido etimológico³, o marxismo faz a adequação de seu uso, referindo-se aos processos e períodos de desequilíbrio e conflito, no âmbito econômico, social, político e ideológico (Bottomore, 1988, p. 82 e ss.). Há autores que trabalham com o entendimento que há uma teoria das crises em Marx; outros que falam em teorias da crise (no plural). Não vou adentrar nesse campo minado, pois acho desnecessário esse debate sobre a teoria marxista da crise, inclusive porque hoje a crise se apresenta ampla e se manifesta empiricamente, com conotações estampadas em todos os meios de comunicação social, inclusive com um grande conjunto de matérias e análises publicadas e amplamente divulgadas pelos diferentes meios de informação.

Marx entendeu a crise como o colapso das bases que regem o funcionamento de uma determinada formação social ou de um determinado modo de produção, fazendo a distinção entre crises gerais e parciais (Marx, 1996, Tomo 2, p. 174). As crises parciais ou conjunturais são características dos ciclos de desenvolvimento econômico que expressam depressões e colapsos mais ou menos profundos, mas que necessariamente não promovem uma transformação profunda, estrutural, das relações econômicas e sociais características de um determinado modo de produção (Bottomore, 1988, pp. 83-85 e 85-89). As crises gerais se expressam no estrangulamento das relações econômicas, sociais e políticas, notadamente no esgotamento de um determinado padrão de acumulação.

3 Lat. crise < Gr. Kρίssis. Alteração, desequilíbrio repentino; estado de dúvida e incerteza; tensão, conflito. Manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio; Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das ideias; Tensão, conflito; Transição entre uma época de prosperidade e outra de transição; situação de um governo que encontra dificuldades muito graves em se manter no poder; Situação grave nos acontecimentos da vida social, etc. (Ferreira, [s.d.], p. 402).

Entendo que a emergência de profunda crise estrutural abriu historicamente uma longa época de transição do capitalismo para um novo e mais desenvolvido modo de produção, com características compatíveis com relações crescentemente sociais, decorrência do desenvolvimento das forças produtivas e que tornam a produção e a base econômica resultado do trabalho social e coletivo. Pode-se recorrer aos vários escritos de Marx e Engels para demonstrar a visão que construíram sobre a crise e a articulação teórica que faziam de todos os processos e relações, com a contraditória transformação histórica de um modo de produção para outro. Mas é preciso realçar, considerando que Marx não só demonstrou que o capitalismo não é eterno, mas também que ele não se autodestrói, no sentido de que, como não existe autorregulação capitalista, também não há autorevolução do capital⁴.

A primazia que dou à análise da crise estrutural não quer dizer que não considero importante a crise conjuntural, quer seja do amplo conjunto das relações econômicas, sociais e políticas mundiais, quer seja a compreensão das relações em determinada formação social. A conjuntura mundial foi abordada por Marx em *O Capital* e a análise de conjunturas históricas determinadas, nacional ou local, sempre entendidas como “síntese de múltiplas determinações”, Marx elaborou no *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* ou em *A guerra na França*, por exemplo. Etimologicamente a palavra vem sendo usada desde o latim medieval - conjuntura - para designar a afluência de determinados acontecimentos para um mesmo ponto, para uma mesma situação, e deriva do latim conjunctus (conjunto = unido, ligado).

Seguindo a abordagem de Marx em suas obras conjunturais, produzidas ainda no calor dos acontecimentos, trata-se de uma análise que busca construir um retrato dinâmico da realidade, diferenciando-se de uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. O rigor no uso do conceito, fundado em seu sentido etimológico, conduz a que se tome a realidade - quer seja mundial, nacional ou local - como uma totalidade que é multifacetada, não sen-

4 Essas são as expressões cunhadas por Saul Leblon, em matéria publicada na revista *Carta Maior*, de 24/11/2009, sob o título “Capitalismo vive seu Ensaio sobre a Cegueira”, acessado em [http://www.cartamaior.com.br/templates/materialImprimir.cfm?materia_id=15264].

do, pois, fácil a sua apreensão à primeira vista. A análise de conjuntura requer do analista a compreensão das inter-relações das partes que formam uma totalidade como conjunto de múltiplas determinações. Sendo a realidade social multifacetada, é possível olhá-la sob prismas diferenciados. Numa sociedade dividida em classes, com grupos econômicos, sociais e políticos e suas frações demarcadas, as classes que possuem interesses antagônicos no processo produtivo, também tem pontos de vista diferentes sobre a sociedade, a cultura, o Estado, a política, etc. O ponto de vista das diferentes classes, entretanto, não muda o próprio real (objetivamente dado e apreendido pelo sujeito), mas leva a análises teóricas diferentes, fundadas em concepções de mundo e de conhecimento também diferentes, conduzindo a várias alternativas de ação e a projetos diferenciados de intervenção social. Mas isto não significa que existam várias realidades, mas várias alternativas de ação frente a uma realidade historicamente determinada (Alves, 2008). Como toda elaboração filosófica, científica ou artística, a análise de conjuntura não é uma produção neutra, tomada independentemente de um posicionamento político, pois a própria escolha da teoria, das categorias e conceitos e das variáveis de análise já pressupõe uma escolha diante da realidade. Apesar desse pressuposto fundante da concepção marxista, não se pode tomar a análise de conjuntura como fundada em uma visão fragmentada e unilateral; ao contrário, deve dialeticamente buscar a integração dos pontos de vista complementares e contraditórios do todo.

Isso exige retomar, para finalizar a incursão desta parte, a articulação entre estrutura e conjuntural. Como o conceito de conjuntura designa pensar a sociedade em seu conjunto, no qual as partes se articulam com o todo e o todo com as partes. O conceito de estrutura, por sua vez, seguindo sua etimologia do latim “structura” e que significava acomodar em pilhas, empilhar, a partir desse sentido foi designando alguma coisa constituída de partes distintas, mas como partes organizadas que se relacionam. Teoricamente o conceito de estrutura pressupõe que as partes da totalidade estão organizadas e se relacionam de um modo determinado, inclusive com suas contradições.

Não há diferenças profundas entre uma análise conjuntural e uma análise estrutural (Alves, 2008). A conjuntura diz respeito a uma realidade em sua contemporaneidade e a ciclos de curto prazo da

economia, da sociedade, da cultura e da política; a análise estrutural funda-se no entendimento dos ciclos de longo prazo. “Uma mudança estrutural geralmente requer várias mudanças conjunturais, enquanto estas últimas podem ocorrer sobre a mesma base estrutural” (Alves, 2008, p. 2). Uma mudança conjuntural pode ocorrer rapidamente e para a qual confluem fatores econômicos, sociais, políticos e até ideológicos, qualquer deles assumindo o papel de fator dominante; as transformações estruturais, porém, só ocorrem em momentos revolucionários, sendo determinadas em última instância por mudanças econômicas no modo como os homens produzem a sua existência.

2. Crise conjuntural brasileira: breves notas sobre o novo golpe contra os trabalhadores e massas marginalizadas

Iniciei minha fala com comentários sobre o golpe em curso no Brasil. E eu nem poderia iniciar sem referência à atual e profunda crise conjuntural do Brasil. É certamente uma crise econômica, social e ideológica, mas acabamos de passar por eleições presidenciais⁵ complicadas e concordo com as opiniões (doxa mesmo, pois ainda não temos análises profundas) que estamos vivendo um terceiro turno, pois o candidato aberta e francamente defensor do grande capital e de um explícito projeto neoliberal foi derrotado por um projeto desenvolvimentista e minimamente garantidor de políticas sociais públicas. É preciso reconhecer que houve alguma melhora nas condições de vida de parcela considerável da população submetida à marginalidade, graças a políticas assistencialistas e programas de inclusão social, como: programa de renda mínima e de combate à fome, aumento salarial real para os trabalhadores assalariados, programa habitacional, eletrificação rural e outros. Os benefícios ao capital nas gestões petistas foram pródigos e Lula é incansável em alardear que “Os **empresários nunca ganharam tanto como no meu governo**”, ou uma variação e que se reporta aos ganhos do capital financeiro: “os banqueiros nunca ganharam tanto dinheiro como

5 O texto está sendo mantido como foi estruturado para o a Jornada, mantendo as anotações conjunturais no calor dos acontecimentos da primeira semana de dezembro de 2014.

durante meu governo” e ainda arremata que “Só não imaginava que alguns ficariam com ódio porque um pouco do que eles ganharam nós distribuímos com os trabalhadores”, afirmou em várias oportunidades.

Ainda que eu defenda que os governos petistas cumpriram um importante papel tático, com um projeto de desenvolvimento nacional, não faço uma defesa cega da trajetória do PT como um partido de esquerda que, em função do projeto de conquista do governo, teve que fazer concessões. Muito ao contrário, somo minha voz às muitas que analisam a transformação de um gelatinoso partido social trabalhista em um partido da ordem (liberal), com uma perspectiva eleitoral (ou eleitoreira) cada vez mais evidente. Tenho sido crítico da mudança de orientação de um partido que se pretendeu socialista e dos trabalhadores, mas que acabou assumindo uma perspectiva de desenvolvimento do capital. Um partido que rompeu com suas raízes e projeto histórico classista, assumindo uma política de conciliação entre as classes.

A profundidade da crise conjuntural brasileira se assemelha a outras que aprendemos com a história. As elites econômicas nativas, associadas ao grande capital internacional, não toleram crises e a consequente redução da lucratividade para as frações da burguesia vinculadas à produção, sendo o capital financeiro nutrido pelas crises para ampliar sua acumulação. Mais grave ainda, quando a crise se consorcia com avanços democráticos, por mais tímidas que sejam as conquistas, ampliando-se os movimentos sociais, um **golpe de Estado** é arquitetado. Penso que neste momento estamos em plena conjuntura golpista, na qual se consorciam a burguesia (que possui CIC e RG), a grande mídia (que também é monopólio do capital) e à qual cabe o papel de forjadora ideológica, o judiciário e que nunca passou, no Estado Burguês, de um poder conservador e que se ancora numa legislação que é suficientemente ambígua para toda e qualquer ação - acusatória ou absolvitória – e que se completa com uma política francamente reacionária e sabidamente uma grande banca de negócios. As manchetes da grande mídia nacional não deixam margem para nenhuma dúvida quanto ao processo golpista que está em curso, com a plena participação dos meios de comunicação impresso (jornais e revistas, com raras exceções), falado e televisivo, com a quase totalidade dos sistemas de rádio e televisão controlados por poucos monopólios que, por sua vez, estão nas mãos de oligarquias políticas

regionais. A internet é um capítulo à parte, possibilitando espaços contraditórios e ampla difusão de informações, ainda que controlada pelo capital e por órgãos de inteligência imperialistas.

A pedra de toque do cimento ideológico golpista se alicerça num tema reincidente nos históricos golpes de Estado no Brasil: a corrupção. A denúncia de corrupção aparece ciclicamente em nossa história, sempre que é necessário ou conveniente às elites dominantes, com o endosso do judiciário e o uso das forças repressivas do Estado burguês. Não se pode ser ingênuo ao discutir assunto complexo e que envolve várias dimensões da vida social. Num primeiro momento, somos quase levados a fazer um discurso pseudo ético, no qual não há como deixar de se posicionar contrário à corrupção. Mas não há uma ética universal, essencialista, independente do modo como os homens produzem a sua vida material e social. Em sociedades com classes, toda ética reporta-se aos valores da classe dominante e que, assumindo características universais, é ideologicamente difundido para todo o tecido social. Em termos econômicos, é uma característica básica do *modus operandi* do mercado burguês a busca por garantir o máximo de lucratividade e os melhores negócios – e que se vincula ao processo de formação da burguesia como classe social que nada teve de idílica em sua trajetória ou que sua existência seja explicada por uma suposta ética protestante. O longo processo histórico do modo de produção capitalista explica a existência de uma teia de relações de intermediação e de prestação de serviços de apoio aos negócios, dos mais diversos setores da economia, com a vinculação dessas aos supostos interesses nacionais. Imaginar que esse mercado de negócios não tenha relação alguma com a política e com o Estado moderno, é desconhecer as características fundantes da política e da Nação, como um aparelho a serviço da classe dominante - a burguesia como classe formada por várias frações de classe / o capitalismo como modo de produção dominante.

Por isso, a reflexão sobre a existência de um golpe em curso, além de ser caracteristicamente um golpe de Estado, é principalmente um golpe contra a classe trabalhadora. É contrarrevolução, conceito cunhado nas análises de Florestan Fernandes que adequadamente entendeu que a **Revolução Burguesa** ocorrida no Brasil foi uma revolução conservadora, da qual resultaram desdobramentos políticos antidemocráticos, antipopulares, anticomunistas, antinacionais

e pró-imperialistas que, face à rigidez conservadora desses fatores condicionantes, obstaculizam os mais tímidos ganhos à classe trabalhadora, proporcionados pelo desenvolvimento da própria revolução burguesa (cf. Lima Filho, 2007). Refletindo sobre o Golpe de Estado de 1964, do qual resultou uma longa ditadura militar, Florestan Fernandes (1980) foi categórico em precisar o caráter contrarrevolucionário da ditadura, autodenominado de “revolução institucional”. Assim afirmou: “O regime... instituído em 1964 através de um golpe de Estado e em nome de ‘ideais revolucionários’, constitui, de fato, uma contrarrevolução” (FERNANDES, 1980, p.113). Reflete ainda que “[...] não estamos diante de uma revolução, mas de uma contrarrevolução (que, além do mais, é largamente planejada e programada), a qual se autoproclamou uma revolução (já que teve poder político, militar e legal para ir mais longe, autodeterminando sua ‘legitimidade’). (FERNANDES, 1980, p.155). A profundidade teórica do autor o leva a entender uma característica básica dos Golpes de Estado que sistematicamente ocorreram no passado do Brasil e que ainda mantém atualidade. Para Florestan Fernandes delineou-se no Brasil uma república em que apenas vigora a autocracia burguesa, cuja essência está na “concentração de poderes, dissimulada e mistificada no plano institucional, mas posta em prática com a maior desenvoltura no plano do funcionamento do governo ‘republicano’”, onde “a uma democracia restrita corresponde... um Estado constitucional e representativo restrito” que Florestan chama de “república burguesa autocrática” (FERNANDES, 1980, p.159-160).

Qualquer avanço social para os trabalhadores no Brasil, levado a cabo por governos politicamente desenvolvimentistas e nacionalistas, imediatamente são interpretados como um perigo para os interesses do capital. A arguta análise de Florestan é que o projeto burguês é “[...] manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore” (FERNANDES, 1975, p.294). É exatamente isso que faz com que o caráter político do Golpe brasileiro seja antinacional, antipopular, antidemocrático e pró-imperialista; com boa dose de violência institucionalizada.

Estou apenas levantando alguns pontos para uma análise conjuntural profunda e rigorosa e que precisa ser feita. Ainda não estou satisfeito com as análises que tenho lido e ouvido, pois carecem de

uma visão de conjunto e na qual as partes se articulam para explicar a realidade que estamos vivendo contemporaneamente no Brasil. A ausência de análises mais complexas, que apreendam o mundo que vivemos, tem nos levado a equívocos estratégicos e táticos lamentáveis. Enquanto as forças políticas conservadoras conseguem se articular para a manutenção e aprofundamento de suas bandeiras cada vez mais anacrônicas e reacionárias, lamentavelmente as forças progressistas e de esquerda têm sofrido seguidas derrotas, padecendo sob um divisionismo e fogo amigo destrutivo.

3. Crise atual e o abalo dos pilares estruturadores do Modo de Produção Capitalista

A atual crise não é apenas conjuntural, mas é principalmente estrutural e afeta os principais pilares estruturadores do modo de produção capitalista. Para adentrar nesse item, inevitável auto plagiar-me (e me dou no direito de repetir argumentos e textos que resultam de minha própria elaboração) e, no entendimento que construí (Lombardi, 2010; Lombardi, jan. 2010), fundamentado num elenco substancial de autores, a nova grave crise sistêmica do modo de produção capitalista, tem sido divulgada pela imprensa burguesa, através de matérias que dão conta de sua profundidade, desde o chamado *crash* de 2008. A gravidade é tamanha que este *crash* está sendo considerado mais grave que o de 1929, nos seguintes termos: “o mundo está passando hoje por uma crise sistêmica que só tem paralelo com o *crash* de 1929 e ninguém sabe qual será a extensão desse terremoto” (Barros, 2008, [s.p.])⁶.

A atual crise manifestou-se por uma grande turbulência no mercado financeiro dos EUA e, com uma economia mundializada, simultaneamente a tornou internacional. Para amenizar os efeitos do desequilíbrio financeiro, os bancos centrais do mundo todo injetaram mais e mais recursos, sob a justificativa da necessidade de regularizar o mercado. Para “salvar o capitalismo dos capitalistas”, ainda em 2008 a economia ícone do liberalismo protagonizou alguns episódios de

6 Frase de Guilherme Barros, na matéria “Para Nathan Blanche, BC agiu corretamente”, publicada na coluna “Mercado Aberto”, da Folha de S.Paulo de 19 de setembro de 2008.

intervenção que causaram surpresa aos analistas, promovendo clara intervenção do Estado na regularização do mercado, disponibilizando muitos bilhões de dólares para aumentar a liquidez dos mercados afetados pela crise, o Fed (Federal Reserve, o banco central americano) socorrendo bancos e a American International Group, inaugurando ação equivalente à plena intervenção do Estado na economia.

Em artigo publicado no início da crise - “Réquiem para a era Reagan” - Chrystia Freeland manifestou que ninguém acreditava na profundidade da crise, mas que desde o dia 18 de setembro de 2008 “a comparação com 1929 se tornou corrente” e, considerando que o item mais importante das exportações ideológicas dos EUA era a ideia de mercado, a profundidade da crise levou “os americanos a reverem conceitos cruciais como capitalismo de mercado e papel do Estado” (Freeland, 2008, [s.p.]). Para a autora, “a confiança otimista na superioridade do “american way” foi abalada” e com o crash de 2008, “depois de três décadas de consenso sobre a diminuição do tamanho do Estado, a prioridade agora será tornar o Estado melhor e provavelmente maior” (Idem, *ibidem*).⁷ Em plena crise, a vitória de Barack Obama, ampliou o consenso quanto à necessidade de o Estado intervir nos rumos da crise, bancando um plano de estímulo econômico considerado muito aquém do necessário para minimizar o desemprego e a quebraadeira generalizada.

Fundamentais foram as observações de George Soros, multimiliardário e guru norte-americano dos mercados financeiros, criticando os “fundamentalistas do mercado”, mas também o Federal Reserve e o tesouro norte-americano. Afirmou que estes eram responsáveis pela formação de uma “superbolha” que mergulhou os Estados Unidos e a Europa numa grave recessão. Respondendo à pergunta “Wall Street está afundando. Estamos assistindo à queda do império norte-americano?”, George Soros respondeu:

Wall Street não está afundando, está em crise... A situação não é fatal: estamos à beira do abismo, mas ainda não caímos nele. O mercado continua a funcionar. Mas nos últimos dias surgiu um fato novo, sim: existe a possibilidade de o sistema explodir. O que está acontecendo é inacreditável. É a consequência do que eu chamo de “fundamen-

7 Chrystia Freeland, do “Financial Times”, no artigo “Réquiem para a era Reagan”, reproduzido na Folha de S.Paulo de 20 de setembro de 2008.

talismo do mercado”, essa ideologia do “laissez-faire” e da autorregulamentação dos mercados. A crise não se deve a fatores externos, ela não é consequência de uma catástrofe natural. É o sistema que provocou seu próprio colapso. Ele implodiu. (Soros, 2008, [s.p.])⁸.

Não é um crítico do capitalismo analisando a crise. Mas a manifestação de um bem sucedido burguês, reconhecendo que o próprio sistema provocou o seu colapso. Para além dessa afirmativa, também reconheceu que a atual crise expressa o “fundamentalismo do mercado”, afirmando que o laissez-faire e a “autorregulamentação dos mercados” não passam de ideologia. Para os baluartes da liberdade de um mercado autoregulável e da não intervenção do Estado na economia, George Soros foi mais longe: “A grande diferença entre hoje e a crise de 1929 é a atitude das autoridades que compreenderam que é preciso sustentar o sistema, mesmo que isso seja complicado e custe caro (Idem, *ibidem*). Essa posição, manifestada quando do início das notícias sobre a crise, foram reiteradas e aprofundadas depois, com George Soros afirmando que o “Sistema financeiro está se desintegrando; é pior que a Grande Depressão e não há sinal algum de que estejamos perto do fundo do poço.”⁹ Para Soros o sistema financeiro mundial está efetivamente se desintegrando e não há perspectiva de solução em curto prazo para a crise, já que a turbulência é mais severa que durante a Grande Depressão e essa situação é comparável ao desmantelamento da União Soviética.¹⁰

Explicando a crise em curso, comparando com o que ocorreu em 1929-30, o economista Luiz Gonzaga Belluzzo, em sugestiva matéria com o título “Nada de novo”¹¹, afirmou que várias figuras de proa do establishment financeiro americano recomendaram medidas drásticas e urgentes para brechar o avanço da mais devastadora crise financeira desde a Grande Depressão de 1930, pois “o sistema financeiro ame-

8 Os trechos estão na matéria “Wall Street não afundou”, afirma Soros, publicada no caderno Dinheiro, da Folha de S. Paulo de 20 de setembro de 2008.

9 Citado em Carta Maior, acessado em 22 de setembro de 2009, pelo site: <http://www.cartamaior.com.br/templates/index.cfm?alterarHomeAtual=1>

10 Matéria intitulada “Soros não vê fundo do poço do colapso financeiro mundial”, na Sessão Economia, no site do Jornal O Estado de São Paulo, estadão.com.br, acessado em 22/02/2009, pelo seguinte endereço: http://www.estadao.com.br/economia/not_eco327883,0.htm

11 Luiz Gonzaga Belluzzo, “Nada de novo”. Folha de S. Paulo, Caderno Dinheiro, de 21 de setembro de 2008.

ricano exige uma reestruturação profunda que o habilite a funcionar de forma mais adequada no futuro”, mas é preciso imediatamente livrar o mercado “do enorme volume de lixo tóxico hipotecário que não será honrado nos termos acordados”.

A análise de Belluzzo já vinha sendo arredondada desde uma entrevista publicada na revista Caros Amigos, em fevereiro de 2008, sob o título “A crise, trocada em graúdos”, onde o autor afirmou que a atual crise financeira é a primeira crise em escala mundial após a desregulação promovida pelo neoliberalismo (Belluzzo, fevereiro de 2008, p. 14). Afirma que “cada crise tem características próprias... [e esta] é a primeira crise mundial do capitalismo financeiro desregulado” (Idem).

Nesse quadro de análises sobre a atual crise interessante o artigo de César Benjamin, “Karl Marx manda lembranças” (Folha de S.Paulo, de 20 de setembro de 2008) que coloca como epígrafe: “O que vemos não é erro; mais uma vez, os Estados tentarão salvar o capitalismo da ação predatória dos capitalistas.” (Benjamin, 2008, [s.p.]). Essa afirmação é a mais correta expressão do que está se passando com o capitalismo. Afirmando que as economias modernas não mais tratam de dispor de valores de uso, mas de ampliar abstrações numéricas, o autor entende que se criou um novo conceito de riqueza que recoloca a atualidade da análise marxiana nos termos que seguem:

Quem refletiu mais profundamente sobre essa grande transformação foi Karl Marx. Em meados do século 19, ele destacou três tendências da sociedade que então desabrochava: (a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; como as “necessidades do estômago” são poucas, esses novos bens e necessidades seriam, cada vez mais, bens e necessidades voltados à fantasia, que é ilimitada. Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria. (Benjamin, 2008, [s.p.]).

Não encontrando obstáculos externos, era de se pressupor que historicamente nada impediria a livre expansão e acumulação do capital. Entretanto, havia obstáculos internos, responsáveis pelas instabilidades e pelas crises cíclicas do modo capitalista de produção:

Havia... obstáculos internos, que seriam, sucessivamente, superados e repostos. Pois, para valorizar-se, o capital precisa abandonar a sua forma preferencial, de riqueza abstrata, e passar pela produção, organizando o trabalho e encarnando-se transitoriamente em coisas e valores de uso. Só assim pode ressurgir ampliado, fechando o circuito. É um processo demorado e cheio de riscos. Muito melhor é acumular capital sem retirá-lo da condição de riqueza abstrata, fazendo o próprio dinheiro render mais dinheiro. Marx denominou D - D" essa forma de acumulação e viu que ela teria peso crescente. À medida que passasse a predominar, a instabilidade seria maior, pois a valorização sem trabalho é fictícia. [...] (Idem)

Com a instabilidade, o “potencial civilizatório do sistema” passaria a esgotar-se, afastando a produção do mundo-da-vida. Com isso, a engrenagem econômica tornaria a “potência técnica cada vez mais desenvolvida, mas desconectada de fins humanos”. Dependendo das forças sociais que predominassem, a potência técnica poderá abrir um desses dois caminhos para a humanidade: por um, a técnica estaria colocada a serviço da civilização – “abolindo-se os trabalhos cansativos, mecânicos e alienados, difundindo-se as atividades da cultura e do espírito”; pelo outro chegar-se-ia à barbárie - “com o desemprego e a intensificação de conflitos”. Assim, quanto “Maior o poder criativo, maior o poder destrutivo” (Idem).

César Benjamin fecha o artigo lembrando que a crise presente “não é erro nem acidente”, mas é resultado do próprio sistema. Vencendo os adversários, o sistema buscou “a sua forma mais pura, mais plena e mais essencial”, com predominância da acumulação D - D”.

Abandonou as mediações de que necessitava no período anterior, quando contestações, internas e externas, o amarravam. Libertou-se. Floresceu. Os resultados estão aí. Mais uma vez, os Estados tentarão salvar o capitalismo da ação predatória dos capitalistas. Karl Marx manda lembranças. (Idem).

Este mesmo fio-condutor de análise tem aparecido em grande quantidade de artigos, entre os quais merece destaque o de Rick

Wolff¹² que, após tecer análise crítica quanto aos descaminhos do capitalismo americano, registra que “... esta crise, como muitas outras, levanta o espectro de Marx, à sombra do capitalismo... As duas mensagens básicas do espectro estão claras: (1) a crise financeira de hoje decorre dos componentes nucleares do sistema capitalista e (2) resolver realmente a crise atual exige a mudança daqueles componentes a fim de mover a sociedade para além do capitalismo” (Wolff, 2008).

Também não posso deixar de lado que esta foi a questão central de entrevista de Eric Hobsbawm a Marcello Musto¹³, que recebeu o sugestivo título “A crise do capitalismo e a importância atual de Marx”, publicada na Carta Maior, de 29 de setembro de 2008, na qual o historiador inglês analisa a atualidade da obra de Marx e o renovado interesse que vem despertando nos últimos anos, aguçado ainda mais após a nova crise de Wall Street. Para Hobsbawm os acontecimentos presentes recolocam a necessidade de voltar a ler o pensador alemão: “Marx não regressará como uma inspiração política para a esquerda até que se compreenda que seus escritos não devem ser tratados como programas políticos, mas sim como um caminho para entender a natureza do desenvolvimento capitalista” (Hobsbawm, 2008). Mas essas observações de Hobsbawm vêm sendo recolocadas há longo tempo e já as referenciei quando da minha apresentação ao livro *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (Lombardi, 2005, p. xiv e ss.).

Hobsbawm apontou que, com o colapso da URSS e o fim do chamado “socialismo real”, houve o abandono da ideia de uma economia única, centralmente controlada e estatalmente planejada (Idem, p. 481). Mais que isso, o colapso da URSS significou de modo extensivo a derrocada do marxismo soviético. Mas o historiador inglês deixa claro que isso diz respeito ao marxismo soviético, pois Marx continuou um pensador de extrema atualidade. No momento em que os defensores do capitalismo festejavam a derrocada do socialismo real e faziam profissão de fé na vitalidade do mercado, Hobsbawm

12 Trata-se do artigo de Rick WOLFF, *Capitalist Crisis, Marx's Shadow*, publicado em Mr Zine, *Monthly Review*, de 26/09/2008. Acesso [<http://mrzine.monthlyreview.org/wolff260908.html>], em 27/09/2008.

13 Essa entrevista de Eric Hobsbawm a Marcelo Musto, intitulada “A crise do capitalismo e a importância atual de Marx”, foi publicada na Carta Maior, em 29 de setembro de 2008, e encontra-se disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15253]

assinalava a profunda crise que o neoliberalismo foi mergulhando ao longo da década de 1990 e que deixavam claro o fracasso dessa perspectiva como terapia de choque nos países ex-socialistas (Idem, p. 552). Para ele, isso deixava claro que a contra utopia socialista estava em bancarrota, com sua fé teológica na economia de um mercado sem qualquer restrição, em condições de competição ilimitada, e que se acreditava ser capaz de produzir não apenas o máximo de bens e serviços, mas também o máximo de felicidade (Idem, p. 542). Exatamente essa situação é que reafirmava aos socialistas sua convicção de que todos os assuntos, inclusive a economia, são demasiadamente importantes para serem deixados ao mercado.

Considero mesmo atual e emblemática a análise de Marx sobre a acumulação primitiva de capital, na qual teorizou a transição do feudalismo ao capitalismo. Como analisa um processo de transição, uma vez iniciado o processo de desenvolvimento das forças produtivas, a transformação de todas as relações econômicas, sociais, políticas, produzindo-se os meios materiais necessários à destruição do velho modo de produção:

[...] A partir desse momento agitam-se forças e paixões no seio da sociedade, que se sentem manietadas por ele. Tem de ser destruído e é destruído. Sua destruição, a transformação dos meios de produção individuais e parcelados em socialmente concentrados, portanto da propriedade minúscula de muitos em propriedade gigantesca de poucos, portanto a expropriação da grande massa da população de sua base fundiária, de seus meios de subsistência e instrumentos de trabalho, essa terrível e difícil expropriação da massa do povo constitui a pré-história do capital. Ela compreende uma série de métodos violentos, dos quais passamos em revista apenas aqueles que fizeram época como métodos de acumulação primitiva do capital. A expropriação dos produtores diretos é realizada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais sujas, mais infames e mais mesquinamente odiosas. [...] (Marx, 1996, Livro 1, Tomo 2, p. 380).

Utilizando o rigor de seu raciocínio lógico para desvelar o processo de transformação histórico, de modo análogo ao ocorrido na transição do modo feudal de produção para o capitalista, Marx delineia as linhas gerais da destruição e da transformação do modo capitalista de produção:

[...] O que está agora para ser expropriado já não é o trabalhador economicamente autônomo, mas o capitalista que explora muitos

trabalhadores. Essa expropriação se faz por meio do jogo das leis imanentes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. [...] Paralelamente a essa centralização ou à expropriação de muitos outros capitalistas por poucos se desenvolve a forma cooperativa do processo de trabalho em escala sempre crescente, a aplicação técnica consciente da ciência, a exploração planejada da terra, a transformação dos meios de trabalho em meios de trabalho utilizáveis apenas coletivamente, a economia de todos os meios de produção mediante uso como meios de produção de um trabalho social combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial... O monopólio do capital torna-se um entrave para o modo de produção que floresceu com ele e sob ele. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho atingem um ponto em que se tornam incompatíveis com seu invólucro capitalista. Ele é arrebatado. Soa a hora final da propriedade privada capitalista. Os expropriadores são expropriados. (Idem, p. 380-381)

Impossível não reconhecer a grandiosidade da análise de Marx em *O capital*, originalmente publicada em 1867, quando o capitalismo ainda vivia os resultados da revolução das forças produtivas impulsionadas pela primeira revolução industrial. Hoje o colossal desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo tornou todas as relações econômicas - da produção à circulação financeira - atos sociais e para as quais concorrem amplas cadeias sociais, massas humanas sob o comando coletivo, não mais indivíduos articulados e em colaboração. Marx não deixa dúvidas que os principais pilares do edifício burguês estão ruindo a olhos vistos.

Por isso, entendo que a organização celular do negócio burguês, fundada na propriedade privada, vem sendo sistematicamente destruída e, em seu lugar, amplia-se a centralização e concentração de todos os meios de produção e de toda a riqueza social. A centralização foi a alternativa construída na primeira grande crise estrutural do capitalismo, ainda no tempo em que Marx publicou sua obra principal. Conglomerados econômicos, sob a forma de Sociedades Anônimas, vem sendo a forma característica de organização capitalista, na qual a burguesia nada mais controla que ações e, através delas, garante seus ganhos - que cada vez lembram menos o ganho através do lucro do capital (mais valia produzida pelo trabalhador) e cada dia se parecem mais com a renda auferida pela posição de classe e que muito lembram a nobreza e a renda advinda da posse de seus títulos nobiliárquicos. A concentração de riquezas num polo

social e de miséria no outro atinge níveis impensáveis ao tempo de Marx: **as 85 pessoas mais ricas do mundo tem uma riqueza acumulada equivalente às posses de metade da população mundial; nos últimos vinte e cinco anos o 1% das pessoas mais ricas do mundo tem uma riqueza acumulada equivalente a da metade da população mundial.**¹⁴

O que estou querendo mostrar é que os principais pilares da sociedade burguesa estão sendo derrubados nesse processo. A começar pela concepção burguesa de propriedade privada, que sendo individual e transferível com a venda, como qualquer mercadoria, impregnou todos os bens e todas as coisas de sua forma. Tal qual a propriedade dos nobres feudais, hoje nada mais existe que sob a **forma** de propriedade privada, sustentada juridicamente nas leis constituintes do Estado Nação moderno e numa ideologia que impregnou mentes e corações do princípio de que “o que é seu é seu, o que é meu é meu”.

Apesar da manutenção dessa forma, a centralização capitalista só pode se realizar pelo desenvolvimento da “forma cooperativa do processo de trabalho em escala sempre crescente”, propiciada pela “aplicação técnica consciente da ciência”, pela “transformação dos meios de trabalho em meios de trabalho utilizáveis apenas coletivamente”, enfim pelo uso de “todos os meios de produção... como meios de produção de um trabalho social combinado” e que só pode ocorrer a partir do entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial”.

Como a forma organizativa da economia burguesa continua regida pela apropriação privada da riqueza produzida, a centralização e monopolição faz com que cada dia mais haja acumulação de riqueza

14 São dados do relatório da ONG britânica Oxfam, divulgado pela BBC Brasil de 10 de janeiro de 2014. No texto afirma-se que “o patrimônio das 85 pessoas mais ricas do mundo equivale às posses de metade da população mundial. ... Segundo o documento chamado Working for the Few (“Trabalhando Para Poucos”, em tradução livre), as 85 pessoas mais ricas do mundo têm um patrimônio de US\$ 1,7 trilhão, o que equivale ao patrimônio de 3,5 bilhões de pessoas, as mais pobres do mundo. [...] O relatório ainda afirma que a riqueza do 1% das pessoas mais ricas do mundo equivale a um total de US\$ 110 trilhões, 65 vezes a riqueza total da metade mais pobre da população mundial.” Acessível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/01/140120_riqueza_relatorio_oxfam_fn

centralizada num polo social e se amplie a miséria para amplas massas da população. Com isso a organização social vai ficando cada vez mais alterada, apesar do aumento da riqueza acumulada, ha redução quantitativa substantiva dos milionários (a burguesia e suas frações de classe) que vivem da renda do capital acionário e financeiro; também a classe trabalhadora (e suas variadas frações de classe) tem redução quantitativa e transformação qualitativa, resultado da reorganização produtiva propiciada pelo acelerado desenvolvimento das forças produtivas e da automação da produção; amplia-se a classe média, resultado do crescimento das mais variadas formas de prestação de serviços; a ampliação quantitativa mais vertiginosa, entretanto, é da população marginal (o clássico lumpesinato), excluída do mercado de trabalho, inclusive de sua condição histórica de exército de reserva. A organização societária está numa complexidade que exige análises mais precisas. Se ainda é possível identificar as classes fundamentais da formação social capitalista, também é preciso reconhecer que esta vem se transformando a olhos vistos, com novas formas organizativas, comunicacionais e associativas.

A conclusão é inevitável: as transformações em curso “atingem um ponto em que se tornam incompatíveis com seu invólucro capitalista” que precisa ser arrebentado... “Soa a hora final da propriedade privada capitalista. Os expropriadores são expropriados.”

4. A crise na educação. Em que educação?

Enfim chegamos à educação. A primeira constatação é que, apesar das profundas transformações em curso, contraditoriamente ainda não superamos a luta por uma “Educação pública, gratuita, laica e de qualidade”. E ainda não superamos porque ainda não foi conquistada. Construída no interior do pensamento filosófico liberal e recebendo formulações variadas, das quais ficaram para a história as reflexões de John Lock, Jean Jacques Rousseau, Voltaire, Diderot, Condorcet e Lepelletier, a criação de um sistema de educação pública, gratuita e para todos os cidadãos foi uma bandeira desfraldada em plena Revolução Francesa, marcando o fim do Antigo Regime Feudal e a tomada do poder pela nova e revolucionária classe burguesa e suas alianças com as massas trabalhadoras.

Ainda que o pensamento filosófico e político liberal tenha desfraldado a bandeira da educação como direito do cidadão, e que, por isso, deveria ser pública (Estatal) e gratuita (financiada pela arrecadação de impostos pelo Estado), a economia política burguesa construiu outro entendimento da educação: um negócio para o capital e um serviço pago por seus usuários (clientes). Uma rápida incursão¹⁵ na economia política torna possível entender como autores clássicos trataram a educação, deixando clara essa diferenciação¹⁶. Inicialmente, os economistas da escola clássica, preocupados com as origens e fundamentos da riqueza das nações, entenderam que a educação exercia uma função meramente marginal na economia, sendo que o ensino das massas trabalhadoras devia exercer um papel marcadamente moral e cívico. Adam Smith, em sua principal obra, “Riqueza das Nações”, entendeu que o ensino público era ineficiente, resultado da falta de mecanismos competitivos (Smith, 1958). Sua avaliação foi que os setores da educação que não eram dirigidos por instituições públicas eram muito melhores (idem, p. 675). Apesar de preconizar pela não intervenção do Estado e pelo livre jogo das forças do mercado, ressaltou que a educação elementar da população pobre deveria receber atenção especial do estado, pois o avanço do processo de divisão do trabalho destruía as virtudes sociais, intelectuais e marciais da classe trabalhadora (idem, p. 687). O Estado “... deveria estimular ou insistir no ensino geral da leitura, escrita e aritmética” (idem, p. 690), a fim de “... evitar que se propague a covardia, a ignorância desmesurada e a estupidez” (idem, p. 692). Smith entendeu a primazia da escola privada e por uma educação mínima para os trabalhadores e em doses homeopáticas, conforme sagaz observação de Marx sobre isso: “A fim de evitar a degradação completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, livro 1, volume 1, 1985, p. 285).

Na contemporaneidade a preocupação da economia política burguesa com a educação deu-se numa dupla direção: por um lado,

15 Uma incursão sobre a economia política é feita por Castro (1990) que fundamenta sua análise numa perspectiva de endossar a trajetória da economia política burguesa, culminando na defesa da Teoria do Capital Humano.

16 Um estudo aprofundado sobre o assunto encontra-se na tese de doutoramento de Luiz Carlos Santana, com o título Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política (Santana, 1997).

pela teoria do capital humano; por outro, pelo surgimento de uma avassaladora onda neoliberal. A Teoria do Capital Humano¹⁷ surgiu em meados dos anos 1950, seguindo a perspectiva teórica da escola Neoclássica, com a disciplina “Economia da Educação”, sendo seu principal formulador Theodore W. Schultz¹⁸, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, determinado em explicar os ganhos de produtividade do “fator humano” na produção, concluindo que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Para Schultz “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução”, sendo uma “instituição [que] pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1973, p. 19). Sua concepção de capital humano era que, através da educação, dava-se a aquisição de todas as habilidades e conhecimentos úteis e que constituem um investimento deliberado. Mas outros fatores também eram importantes para o capital humano, como a formação, a saúde e os investimentos em melhoria das condições de vida dos indivíduos. Implementada na educação, a teoria do capital humano produziu uma concepção tecnicista de ensino e de organização da educação, dando carapaça “científica” à ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, melhorando o “capital” dos indivíduos para o trabalho e, portanto, maiores salários. A teoria do capital humano deslocou para o âmbito individual a inserção social, o emprego e o desempenho profissional, dotando a educação de um “valor econômico”, equiparando o capital e o trabalho como meros “fatores de produção”¹⁹.

17 Conforme o verbete “Teoria do Capital Humano”, elaborado por Lalo W. MINTO, para o Projeto Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP : HISTEDBR, FE, UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm

18 Pelo desenvolvimento da teoria do capital humano, Schultz recebeu, em 1968, o Prêmio Nobel de Economia.

19 A Teoria do capital humano encontra-se exposta nas obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963, nas citações e referências usei neste texto a edição de 1973) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Gary S. Becker (1964, 1993, 3rd ed.). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education Chicago, University of Chicago Press [S.l.]. Também é preciso conhecer

O avanço da onda neoliberal²⁰ foi avassalador, aparentando simples marola se transformou em verdadeiro tsunami que hegemonizou as políticas em âmbito mundial. Caracteriza-se menos como uma teoria econômica (e política) e mais como um movimento ideológico, como uma doutrina produzida pelas frações mais conservadoras da intelectualidade orgânica da burguesia e, apesar de ter sido formulado após a Segunda Guerra Mundial, passou a ser politicamente adotado somente nos anos de 1970. A publicação do livro *O Caminho da Servidão*, Friedrich August von Hayek²¹, em 1946, é considerado o marco do nascimento do neoliberalismo, pela qual o autor divulgou posição contrária ao planejamento econômico e ao coletivismo predominantes em vários países – como Alemanha, Itália e União Soviética - antes da Segunda Guerra Mundial (cf. ANDERSON, 1995). Depois da publicação dessa obra, em 1947, em Mont Saint Pèlerin, Suíça, ocorreu um congresso reunindo economistas e intelectuais conservadores contrários às políticas de bem-estar social e que, para eles, eram coletivistas e cerceadoras das liberdades individuais. A Sociedade Mont Pèlerin passou a formular uma nova doutrina, oposta ao keynesianismo e às políticas dele consequentes. Fundamentado na obra de Hayek e nas doutrinas da Sociedade Mont Pèlerin originou-se a chamada Escola Austríaca do Neoliberalismo. Milton Friedman²² liderou outra vertente do liberalismo nos Estados Unidos, chamada Escola de Chicago, também denominada de “monetarista”, tendo criticado as políticas econômicas instauradas pelo Presidente Roosevelt, denominadas de New Deal, na década

a obra Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico* (1965). No Brasil, a referência é Cláudio de Moura Castro, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico* (1976).

Para a crítica da teoria do capital humano pode-se consultar, entre outras, as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira* (1982); Gaudêncio Frigotto, *Educação e capitalismo real* (1995); Wagner Rossi, *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* (1978).

20 Verbetes “Neoliberalismo”, de Lalo Watanabe MINTO, para o Projeto Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP : HISTEDBR, FE, UNICAMP, 2006. In: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm

21 Hayek dividiu em 1974 o Prêmio Nobel de Economia com seu inimigo teórico Gunnar Myrdal.

22 Friedman foi o ganhador do Prêmio Nobel de Ciências Econômicas de 1976.

de 1930, promovendo a intervenção do Estado na economia com o objetivo de reverter a depressão econômica e a crise causada com o **crash** da Bolsa de Valores. Friedman foi contrário a qualquer tipo de regulação que restringisse a ação das empresas, defendendo uma teoria econômica que ficou conhecida como “monetarista”.

Friedrich August von Hayek e Milton Friedman foram os principais formuladores da doutrina neoliberal: criticaram o caráter autoritário do Estado, seus encargos sociais e sua atuação reguladora que impedia a plena realização das liberdades individuais e o livre mercado, fundamentos da prosperidade econômica. Propuseram o afastamento do Estado das atividades econômicas, a realização de inúmeras reformas institucionais que possibilitassem o livre mercado e a livre circulação dos capitais, deixando como única ação reguladora possível a do mercado. Prescreveram a privatização de todos os setores da economia nacional, a transferência de serviços públicos ao setor privado, a desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais que dificultavam o desenvolvimento econômico, redução dos gastos governamentais, entre outras.

O neoliberalismo corresponde à necessidade do sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital. O crescente aumento dos déficits públicos foi interpretado como uma ameaça ao próprio sistema, na medida em que o Estado chegava ao limite de sua capacidade de financiamento de tais encargos. A teoria neoliberal identificava o problema não no capital, e sim no Estado, apregoando: redução dos encargos sociais, dos encargos trabalhistas, saneamento fiscal (pela redução dos gastos públicos e a realização de privatizações), redução nos direitos sociais, etc. Sinteticamente a formula mágica apregoa, sob o comando de uma mídia monopolizada, um Estado mínimo e o máximo de mercado. Essa máxima, para bom entendedor, nada mais significa que o mínimo para o social e o máximo para o capital.

Com relação à educação não encontrei em Hayek nenhuma referência explícita ao tema; mas Milton e Rose Friedman se dedicaram ao tema e elaboraram uma análise e um receituário que vem sendo repetido, ainda hoje, por economistas e intelectuais em todo o mundo, inclusive no Brasil. Tomando como parâmetro a educa-

ção nos Estados Unidos, escreveram os Friedmans que os resultados alcançados nas escolas públicas, majoritariamente frequentadas por alunos de famílias de baixa, era um retumbante fracasso. Com base nessa suposta constatação, questionaram sobre as causas e possíveis soluções para o fracasso da educação pública. A causa era a mesma que atingiu a economia e a sociedade: intromissão do Estado em todas as dimensões da vida social, levando à burocratização e à centralização. Acreditavam os Friedmans que “o papel crescente do governo no financiamento e administração da escolarização levou não só a enorme desperdício do dinheiro dos contribuintes, mas também a um sistema... medíocre” (Friedman, Milton e Rose, 1980, p. 187).

Em vista do entendimento do casal Friedman, perfeitamente sintonizado com todo o corpo doutrinário do neoliberalismo, para melhorar o ensino é preciso romper com o controle do governo, quebrar a corporativismo dos educadores profissionais, ampliar os investimentos privados, introduzir o pagamento de anuidades pelos alunos, implementar a frequência não obrigatória, instaurar a confiança no mercado e estabelecer relações voluntárias no interior e entre as próprias escolas. Como consideravam inviável a implementação de todas as medidas de uma única vez, propuseram a adoção do chamado “Plano de cupons” que, conforme concebiam, era “uma solução apenas parcial porque não afeta nem o financiamento da educação nem as leis de frequência obrigatória (Friedman, Milton e Rose, 1980, p. 162). O Plano de Cupons poderia ser aplicado em todos os níveis do sistema educacional, da educação infantil ao ensino superior, podendo ser usado tanto na rede pública quanto na privada, desde que cobrassem mensalidade. O plano dos Friedmans pressupunha acabar com a duplicidade de pagamento pela educação, através dos impostos e privadamente, sendo que as famílias escolheriam a escola onde matricular os filhos (idem, p. 163). Trata-se de uma proposta para desonerar o Estado com o financiamento da educação e, ao invés de oferecer a educação pública, forneceria cupons, com valor pré-determinado, para serem trocados em escolas devidamente aprovadas. Com isso os pais teriam possibilidade de escolher no mercado a melhor escola para seus filhos, instaurando a concorrência e, com isso, melhorando a qualidade da educação. Não há camuflagem quanto a concepção que eles têm de educação: é uma atividade como qualquer outra existente no mercado, nada

diferenciando a escola da indústria, do supermercado, do restaurante ou qualquer outra forma existente no mercado privado.

Como se sabe, as políticas neoliberais foram implementadas pelos Chicago Boys no Chile, com a colaboração de Hayek durante a Ditadura do General Pinochet, ainda nos anos 1970, antecipando em uma década sua adoção no Reino Unido por Margareth Thatcher e nos Estados Unidos por Ronald Reagan. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu gradativamente hegemonia. Não estou deixando de lado a influência hegemônica do bloco capitalista sobre o Brasil, ao longo da história republicana, e que afetou as mais diferentes dimensões societárias – como a econômica, social, política, cultural, educacional etc. Nem estou deixando de pressupor as forças contraditórias e contra hegemônicas que igualmente estão a atuar ao longo de nossa história. Simplesmente estou colocando ênfase analítica no âmbito da filosofia política – e que nos fazem manter a luta em prol de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade – e no campo da economia política e que nos levam à compreensão do ímpeto privatista que prevaleceu sobre a história da educação brasileira.

Acompanhando essas transformações na política econômica e na conjuntura mundial, as últimas décadas do século XX também foram acompanhadas por uma guinada na educação que se transformou em espaço pleno para os negócios educacionais. Isso significa que **para o capital** não há crise no que diz respeito à educação, pois a **mercadorização** da educação a transformou de direito em um negócio de alta lucratividade, controlado por grupos monopolistas, que operam em escala internacional e que controlam a educação como controlam os demais conglomerados oligopolizados, pelo controle acionário e o jogo de papéis nas Bolsas de Valores. Em crise está a educação pública (estatal), e que por suas características vai sendo restringida ao atendimento dos filhos dos trabalhadores e das massas lumpesinas do campo e da cidade.

5. Há saídas para a crise?

Perfeitamente compreensível o atual estado de crise societária que vivemos, inclusive o contraditório processo que estamos presenciando na educação. E para caminhar tecendo algumas considerações

finais, o questionamento que me atormenta pode ser assim enunciado: Será que não há mesmo nenhuma força social que, sob os escombros do velho modo de produção, reverta a barbárie em andamento, redirecionando a humanidade no caminho da construção de uma nova e superior civilização?

Penso que é exatamente a discussão em torno dessa questão que a dimensão da atual crise recoloca. Para mim, recoloca que Marx tinha razão em prognosticar que o modo de produção capitalista seria compelido a revolucionar incessantemente a produção, a aumentar a massa de mercadorias, igualmente mercadorizando todas as coisas, todas as relações e, enfim tudo sendo transformado em mercadoria. O brutal desenvolvimento das forças produtivas, a constante transformação da produção, ampliará incessantemente a esfera de influência do capital, assim como do espaço geográfico do circuito mercantil e da acumulação de mais riquezas e mais populações participando do processo. O aumento da potência produtiva, a expansão do espaço da acumulação, a revolução técnica incessante, todo o planeta, todos os setores econômicos, todas as empresas, transformadas em monopólios e oligopólios, passam a ter seus destinos igualmente cada vez mais inter-relacionados.

Apesar do avanço da barbárie, é o próprio processo de transformação em curso que também aponta para uma saída revolucionária. Foi um alento ler a entrevista de Álvaro Garcia Linera - Vice-presidente da Bolívia - e que recebeu um sugestivo título: “Precisamos de uma Internacional de movimentos sociais”. Para Linera vivemos hoje um momento germinal:

É um momento de reconstrução plural do pensamento de esquerda, ainda primitivo. [...] Não nos desesperemos por não ter as coisas consolidadas agora... Isso vai demorar 20 anos pelo menos, depois de várias derrotas, de várias vitórias e outras derrotas. Este é um momento germinal... é um processo longo e lento, [que] vai requerer ainda várias levas de ascenso social e popular que permitam despertar toda a potência desse momento histórico, que ainda não se fez visibilizar totalmente. [...] Não esqueça que Marx usava o conceito de revolução por ondas. Elas vão e voltam, logo vêm de novo e regressam um pouco. A onda atual é das primeiras, logo haverá um pequeno refluxo à espera de uma nova onda que permitirá, a depender dos homens e mulheres de carne e osso, expandi-la a outros territórios e aprofundar as mudanças que até agora são superficiais, parcialmente estruturais. (Linera, 2009, s.p.)

Para Linera as forças populares, atualmente, estão tendo que frear o esvaziamento social, provocado pelas políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que lutam para ampliar os direitos sociais, assumindo papel prioritário a geração da riqueza e sua distribuição. Aponta alguns dos principais movimentos que ocorrem no continente, como as experiências em curso na Argentina, no Brasil, na Venezuela e na Bolívia, nas quais se busca “um desenvolvimento diferente à economia de escala, com tecnologias alternativas, articulações de produção” (idem). Como para ele “não há comunismo que não venha da sociedade”, pois não se implanta um novo regime por decreto, as potencialidades comunistas da sociedade ainda apresentam-se de forma dispersa, possuindo uma presença embrionária. Para ele ainda “não estamos diante de uma perspectiva de superação do capitalismo”, mas emergem “ações da sociedade que apontam para o socialismo, construído pelas próprias classes trabalhadoras” (idem). É taxativo em afirmar que:

[...] Não é retórica falar de processos crescentes de busca de outros mecanismos de integração não baseados em regulações de mercado. O recente passo do Sucre [sistema monetário comum da Alba], como um mecanismo de pagamentos entre os países, pode ser um novo piso nessa construção de algo muito novo, que não há em nenhuma outra parte do mundo. Outro passo são as empresas gran-nacionais, pertencentes aos Estados, que darão um olhar de gestão da economia de maneira regionalizada e unicamente organizada entre os países. [...] (Linera, 2009, s.p.)

Seu entendimento é que, neste momento, é necessário superar a organização fragmentada implementada pelo neoliberalismo, pois este “reduziu as articulações a uma união via ONGs”. É preciso uma retomada dos movimentos sociais, possibilitando a eles uma articulação cada vez mais autônoma e ampliada. Taticamente entende que é hora de projetar uma internacional continental de movimentos sociais, talvez depois a nível mundial. Questionando-se quanto as reais possibilidades de retomada política da direita, afirma que:

O século 21 exige novos compromissos, maiores ações e a melhor experiência a ser resgatada está nas reflexões de Marx sobre a Primeira Internacional, onde se juntaram partidos, sindicatos, agremiações, marxistas, anarquistas, socialistas... articulavam-se continentalmente com debilidade, mas com firmeza e vinculação de suas decisões. [...] Precisamos de um novo passo já nessa década: uma internacional de

movimentos sociais com maior capacidade de vinculação em suas decisões, de mobilização desde os países e com uma agenda comum debatida continentalmente por eles para defender esse processo, para controlá-lo e radicalizá-lo.

Retomando o projeto estratégico de construção da sociedade comunista, volta sua atenção para a questão do projeto revolucionário, afirmando que “O sujeito revolucionário é o que faz a revolução. Não há uma predestinação para definir quem será... O que está claro é que o sujeito revolucionário vem do mundo do trabalho sob a forma de camponês, de comunário, de indígena, de operário, de jovem, de intelectual, de integrante de associações de bairros”. Para ele esse entendimento “não contradiz as reflexões de Marx”, pois o sujeito da revolução “segue sendo o mundo do trabalho”, mas este “se complexificou infinitamente frente ao que ele conheceu” (idem). Sua ênfase é que o comunismo não é uma ideia que tem que ser implantada, mas é uma realidade a ser construída por homens reais, em suas lutas, em suas conquistas, mas que também implicam em derrotas. É um processo contraditório com avanços e recuos, como uma maré.

Reconheço que é um momento complexo e que vários possíveis rumos da história estão colocados, num amplo leque que vai desde o revolucionar da ordem vigente em direção ao “reino da liberdade” até a possibilidade de que o capital destrua as condições de vida animal no Planeta Terra. Com relação às saídas conjunturais, tenho dificuldades em compartilhar com a alternativa político eleitoral como saída estratégica, mas reconheço que é uma tática que não pode ser abandonada. Mas para que seja uma prática efetiva em direção à maior participação da população em seus próprios destinos, é preciso adotar formas de organização coletiva para o encaminhamento dos mais diferentes assuntos - como os Conselhos locais, municipais, estaduais e nacionais (de Escola, de Saúde, de bairro), ampliando os procedimentos participativos. O colossal desenvolvimento da internet tornou possível a realização de consultas populares, de eleições, e tornam possível uma maior participação direta da população.

Penso que são muitas questões e exemplos que historicamente apontam que há possibilidades de transformação profunda de todo o modo de existir dos homens. Após as experiências tenebrosas do século XX, nas quais nenhum vestal, à direita ou à esquerda, está em

condições de lançar pedra alguma, dificilmente pode-se pressupor que a revolução venha a resultar de um evento, de um golpe de Estado ou da derrubada insurrecional do poder do Estado. Reacende, porém, o entendimento da revolução como um processo de transformação, como a implosão de todo edifício social característico de velhas bases e relações marcadas pela exploração do trabalho pelo capital, com a emergência progressiva de novas e revolucionárias relações, identificadas com novas bases e fundamentos societários. Ainda nesse contexto, será necessário defender Marx e o marxismo, como bem observa Hobsbawm, em *Sobre História*, subsidiando as reflexões sobre a atualidade do marxismo:

[...] Quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a humanidade pode avançar para um futuro melhor. (Hobsbawm, 1998, p. 184).

Penso que a observação de Hobsbawm constitui uma provocação para irmos em frente, assentados na consideração de que Marx continua se constituindo uma base essencial para a análise da educação e de seu entendimento contextualizado, contribuindo com as lutas políticas e ideológicas, principalmente através da defesa de uma perspectiva histórica que não abdicou de entender como o mundo veio a ser o que é hoje e muito menos de plantear uma alternativa revolucionária para um futuro melhor. Não custa insistir: para que isso ocorra, é preciso que estratégica e taticamente busquemos a superação da lógica do capital, indissolavelmente articulada à construção de uma “educação para além do capital”, como aponta Mészáros (2005, p. 71), arrematando que:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...] (Idem, p. 76).

Por isso tenho insistido que é preciso abrir ainda mais o debate, mantendo acesa a perspectiva de construção revolucionária de uma nova sociedade, mais justa e igualitária. É com esse projeto que, como

educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para uma vida social que vá além do capital, para usar a expressão cunhada por István Mészáros (2005); que possibilite a todos o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, numa perspectiva de uma escola única e volta à formação omnilateral dos educandos; e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, no interior de uma perspectiva política de transformação social (Lombardi, 2005, p. xxvii).

Referências bibliográficas

ALVES, José Eustáquio Diniz. Análise de conjuntura: teoria e método. 2008. Disponível na internet: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf

ANDERSON, Perry, “Balanço do neoliberalismo”. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARROS, Guilherme. “Para Nathan Blanche, BC agiu corretamente”. In: Folha de S.Paulo, coluna “Mercado Aberto”, de 19 de setembro de 2008.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga, “A crise, trocada em graúdos”. In: Caros Amigos, de fevereiro de 2008, p. 14-15.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga, “Nada de novo”. In: Folha de S. Paulo, Caderno Dinheiro, de 21 de setembro de 2008.

BENJAMIN, César. “Karl Marx manda lembranças”. Folha de S.Paulo, 20/09/2008. [<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>]. Também em [http://www.diap.org.br/index.php/artigos/5066-cesar_benjamin_karl_marx_manda_lembrancas]

BENSAÏD, Daniel. Marx, o Intempestivo. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999.

BOTTOMORE, Tom (editor) e outros. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1988.

CASTRO, Nivalde José de. Economia e educação da escola clássica a teoria do Capital humano. Rio de Janeiro: UFRJ/FEA, 1990. Disponível em: <http://raceadm3.nuca.ie.ufrj.br/buscarace/Docs/castro10.doc>

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil - ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).

FERNANDES, Florestan. Brasil em compasso de espera. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro : Editora Nova Fronteira, [s/d].

FREELAND, Chrystia, “Réquiem para a era Reagan”. In: Folha de S.Paulo de 20 de setembro de 2008.

FRIEDMAN, Milton e Roser Friedman. Liberdade de Escolher – O novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro : Editora Record, 1980.

HOBSBAWM, Eric. 1989 - O que sobrou para os vitoriosos. **In:** Folha de S. Paulo, 12/novembro/1990, p. A-3

HOBSBAWM, Eric. A crise do capitalismo e a importância atual de Marx. Entrevista de Eric Hobsbawm a Marcelo Musto. In: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15253] Acessado em 30 de setembro de 2008.

HOBSBAWM. Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

LEBLON, Saul. “Capitalismo vive seu Ensaio sobre a Cegueira”. In: Carta Maior, de 24/11/2009, disponível em:, acessado em [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaImprimir.cfm?materia_id=15264].

LEBLON, Saul. A esquerda enfrenta a dura carpintaria da história. In: Carta Maior, on line, em 23 de fevereiro de 2009, disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15703]

LIMA FILHO. Paulo Alves de. Nuvens negras sobre a república: o paraíso em trevas. Desafios à emancipação no Brasil. In: VII CONGRESO ARGENTINO CHILENO DE ESTUDIOS HISTORICOS E INTEGRACIÓN CULTURAL. Salta: Editorial de la Universidad Nacional

de Salta - EUNSa, 25 a 27 de abril de 2007, Republica Argentina, ISBN N° 978-987-9381-80-9..

LINERA, Álvaro García Linera. “Precisamos de uma Internacional de movimentos sociais”. Entrevista a Brasil de Fato, 18/11/2009. Acesso: [<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/entrevistas/201cprecisamos-de-uma-internacional-de-movimentos-so-ciais201d>].

LOMBARDI, J.C.. Crise capitalista. Breves apontamentos. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 2, p. 27-47, jan. 2010

LOMBARDI, J.C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, Dermeval (orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP : Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luis. Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP : Autores Associados : HISTEDBR, 2007

LOMBARDI, José Claudinei. “Modo de produção e educação: breves notas preliminares”. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009. Acesso eletrônico pelo seguinte link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2642/2296>.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. Livro 1, Tomo 2. São. Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996

MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. Livro I, vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO. Lalo W., “Neoliberalismo” (Verbetes), Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP : HISTEDBR, FE, UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm

MINTO, Lalo W., “Teoria do Capital Humano” (Verbete), Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP : HISTEDBR, FE, UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm

SANTANA, Luiz Carlos. Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Campinas : Faculdade de Educação, Unicamp, 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/zezo/Downloads/SantanaLuizCarlos.pdf>

SCHULTZ, Theodore W. 1973. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro, Zahar.

SMITH, Adams. Investigación Sobre la Natureza y Causas de la Riqueza de las Naciones. México, Fondo de Cultura Ecomómica. 1958.

WOLFF, Rick. Capitalist Crisis, Marx’s Shadow. In: Mr Zine, Monthly Review, de 26/09/2008. Acesso [<http://mrzine.monthlyreview.org/wolff260908.html>], em 27/09/2008.

CAPÍTULO 4

A CRISE DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

José Luís Sanfelice²

Tendo ouvido os ilustres colegas pesquisadores que me antecederam, considero um privilégio e desafio estar aqui. Agradeço imensamente a oportunidade. Imagino que minha modesta colaboração possa ser no sentido de pontuar alguns dos aspectos que já foram colocados.

Começo pela questão que abordou as crises mais recentes do modo de produção capitalista, para considerar como elas se refletem na luta de classes. Minha intenção, no que diz respeito às ponderações feitas, é a de ressaltar um ponto de vista político, uma vez que é notório que o capital passou à ofensiva e não demonstra sinais de que vai abandoná-la.

Essa ofensiva se caracteriza claramente pelo aumento de seu espaço, o que a globalização e a mutação dos países ditos “socialistas” permitem. Ela se caracteriza também pela intensidade: em todas as frentes, o capital faz pontos e coloca o trabalho em situação de recuo, de retração. Em resumo: no momento em que o termo **luta de classes** deixava quase completamente de ser empregado, **o capital o leva com força e constância**. O capital não é uma

1 Interlocução apresentada ao GT História e Historiografia da Educação com a temática, “A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira”, na XII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – , e no X Seminário de Dezembro. 3 de dezembro de 2014. Caxias-MA.

2 Prof. Dr. Titular em História da Educação na UNICAMP. Aposentado e colaborador. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR. Docente da UNIVÁS. sanfelice00@gmail.com

abstração: é a composição entre as empresas globalizadas e sua esteira de terceirizados, os bancos e os novos atores/agentes do capital de investimento (Zarifian, 2009, p. 4).

O mesmo autor nos indica que os partidos institucionais que vierem a responder pelos governos de seus respectivos Estados, vão, na sua expressão, “sem exceção, participar dessa ofensiva do capital”. Uma boa deixa para se refletir sobre a política brasileira das últimas décadas, mas não vou fazer essa digressão. Entretanto, é bom assinalar, como Zarifian faz, que os partidos, uma vez nos governos, municiam os meios legais favoráveis aos patrões, sustentam financeiramente a ofensiva do capital, se afastam de territórios públicos (educação, saúde, seguridade social), abrindo as portas para a ofensiva privada e, assumindo os encargos para gerenciar o desemprego, a precariedade e a miséria. Mesmo que se objete que, em contrapartida, ocorreram alguns movimentos sociais de envergadura, o enfraquecimento generalizado das organizações sindicais é um fato. As lutas são defensivas, buscam limitar a ofensiva do capital, mas não conseguem pesar muito (Zarifian, 2009, p.4-5).

Outro aspecto que o autor citado menciona, e que considera essencial, aponta para a compreensão da explosão do capital e do capitalismo, em uma velocidade e proporção jamais vistas, como uma decorrência de três fatores:

- a explosão repentina dos lucros das grandes firmas globalizadas diante da remuneração salarial;
- (a explosão do crédito, diante de um aumento do endividamento, tanto dos Estados quanto dos cidadãos (particularmente forte no caso dos Estados Unidos));
- e logicamente um aumento de amplitude excepcional do capital de aplicação financeira (capital de investimento aplicado nos mercados financeiros). É no seio desse tipo de capital que esses três aumentos substanciais se combinam. **Não nos esqueçamos de que não se trata de um fenômeno de conjuntura (do tipo “bolha especulativa”), mas de um fenômeno estrutural que se desenvolveu durante quase um quarto de século graças à luta de classes conduzida pelo capital e com o apoio, acompanhado de uma permissividade política, dos principais governos capitalistas do mundo** (Zarifian, 2009, p. 5, grifo meu).

O resultado decorrente da evolução acima, para o salariado - trabalhadores ativos, desempregados, precários, os jovens que estão estudando para se tornarem assalariados - foi o de ter menos oportunidades para um emprego assalariado. Há diferenças, claro, pelo mundo afora, mas a realidade de salariables melhores organizados e melhores remunerados, foi se substituindo pela oscilação de um empobrecimento relativo a um empobrecimento absoluto. No quadro geral ronda o desemprego e a precariedade duráveis. **“Não compreenderíamos nada sobre a gravidade da crise atual se esquecêssemos dessa ofensiva política do capital**, que dura já quase um quarto de século, com o apoio que os governos sucessivos, de direita ou de esquerda, lhe trouxeram e em todos os grandes países capitalistas “(id., ibid.).

Considero suficientes os apontamentos acima para o meu propósito de ressaltar o ponto de vista político sobre a crise atual do capitalismo e a luta de classes. Passo, portanto, para uma segunda consideração.

Estou de acordo com a ponderação que sustenta que a crise atual do capitalismo é uma crise estrutural. Quanto à decorrência interpretativa que sustenta que os dados objetivos permitem, à base do pensamento marxista, reconhecer as possibilidades reais de revolução, uma vez que o nível de conhecimento da crise estrutural viabilizaria a condição subjetiva para a ação revolucionária efetiva, prefiro trabalhar com hipóteses.

Considero que a crise não é parcial e/ou conjuntural. A obviedade de como ela afeta os diferentes povos por todo o mundo, seja nos centros mundializados do modo de produção capitalista ou nas suas periferias, ela apenas emerge a cada dia em outro lugar. Dos Estados Unidos à Grécia, ou da Inglaterra a Portugal, é a mesma crise com conseqüências diferentes para os mais pobres, cada vez mais pobres. Essa ideia de uma crise parcial e/ou conjuntural não funciona, para mim, como hipótese analítica.

Bem, e se a crise for geral, mas não estrutural? Penso que os pesquisadores que me antecederam foram muito convincentes na demonstração de alguns aspectos contundentes. Por exemplo: no caso brasileiro ficou muito claro como a “burguesia nacional” (aspas minhas) organizada, com hegemonia e arranjos internos entre suas

frações, chegou a uma imensa objetividade quanto ao seu projeto educacional para o país. A burguesia consegue atuar como uma classe para si. Outro exemplo foi categórico: ficou evidente que em nome da crise se praticam as políticas mais bárbaras hoje, contra o social e em especial contra a classe trabalhadora, que ainda arca com os custos delas. Demonstrou-se a expropriação continuada dos direitos dos trabalhadores, antes conseguidos com muita luta. Ficou demonstrada também a espoliação da população rural, em dimensões mundiais. Pudemos perceber de como se cercou todas as possibilidades para inviabilizar a aplicação dos recursos públicos na educação e desviá-los para o setor privado. Na crise, o capital e os detentores dele se fortaleceram.

Sou obrigado a dizer que se a crise é geral, mas não estrutural, que em favor dessa hipótese pesam os ganhos financeiros e políticos da burguesia. Não menos relevante é a sua hegemonia nas superestruturas das sociedades capitalistas. Todos os expositores que me antecederam reafirmaram, de certa forma, a fraqueza da sociedade civil para reagir ao plasma quase absoluto, de um pensamento único, que permeia todas as relações sociais e as subjetividades. Mas todos mantiveram, em uníssono, a perspectiva revolucionária.

Com tal situação, penso que a hipótese de uma crise estrutural e não somente geral, é menos uma questão teórica e mais uma questão objetiva da História.

...quando estamos diante de uma crise de tal magnitude, já atual e potencial, crise que parece muito mais com um desmoronamento ou uma desestabilização do que com uma crise no sentido habitual, cíclico do termo, não devemos esperar que ela se resolva mecânica e espontaneamente. Nenhuma crise ou desmoronamento do capitalismo permite, por si só, sair disso. Qualquer que seja o preço a pagar, o capitalismo estará sempre apto a sobreviver. Só podemos superá-lo por uma ação e por medidas políticas radicais, não anticapitalistas, mas pós-capitalistas, alternativas. Não há nenhuma solução, nenhuma saída que seja de natureza puramente econômica. Acredito que as palavras “desmoronamento” ou “desestabilização” sejam claramente mais rigorosas que a palavra “crise”, mas elas têm o inconveniente de deixar transparecer que a “morte” do capitalismo poderia resultar do simples desmoronamento econômico, ideia perfeitamente falsa, com certeza. Num plano estritamente econômico, o capitalismo é um modo de produção muito adaptativo e flexível: ele pode se reerguer, mesmo em detrimento de danos humanos consideráveis e de um forte

recuo da democracia. Como a crise é inédita, parece-me impossível, quando não inútil, especular sobre a forma que ela tomaria (Zarifian, 2009, p.3-4).

E, é isso o que penso. Chegou ou não a hora revolucionária tão aguardada por muitos de nós? Sem que eu possa formular uma resposta, ousou dizer que já estou convencido, tanto quanto MÉSZÁROS (2005, passim), de que as determinações fundamentais do capital são irreformáveis, de que pela sua própria natureza é totalmente incorrigível. Daí, não há outra coisa a fazer, a não ser buscar a sua superação qualitativa.

Vejo, pois, com muito bons olhos e ouvidos, essa reedição aqui entre nós, da perspectiva utópica. Se as condições objetivas estão a sinalizar uma crise estrutural do capitalismo, se conseguimos cientificamente explicar a nova realidade e, se nossas subjetividades estão se preparando para uma sociedade pós-capitalista, então algo de novo se coloca na face da terra. A questão da subjetividade foi amplamente tratada em apresentações anteriores. A utopia, no sentido positivo, de que é alguma coisa que queremos alcançar, é extremamente sustentável.

Falta dizer uma palavra sobre a educação. A educação é o nosso campo imediato de atuação. Tenho que reconhecer a imensa produção crítica que vem se somando às nossas investigações, no sentido de entendermos como se situa esta atividade, no conjunto das ações pró-capital, capitalismo hegemônico, ou em confronto com ele. Nada muito simples, ou como diriam nossos comparsas, é uma sinuca de bico. Tudo, ou quase tudo, na educação, está regulado pelo capital, via Estado, parceiro do dito cujo. Que utopia sustentar aqui?

Nossa concepção de uma educação mediadora das transformações individuais e sociais parece permanecer, mas ainda temos certeza disso? Nossa utopia chega a tal ponto? Sinceramente quero crer que sim. Apesar da privatização intensiva da educação, apesar da sua mercantilização, apesar do controle ideológico que as Agências exercem sobre ela, nossa bandeira continua sendo: educação pública universal, laica, gratuita e de qualidade. Lutamos pela educação que desaliena e liberta.

Falta-nos uma agenda orgânica. Uma agenda que para além da clássica bandeira em defesa da escola pública, insira sistematicamente

em nosso cotidiano a luta pelo trivial. O FIES é um bom negócio para a educação pública? O Pró-Uni é uma medida de política educacional descente? Os sistemas de avaliação atuais avaliam exatamente o quê? Seriam inúmeras as perguntas.

Para os meus amigos e colegas do HISTEDBR, faço um convite. Saiamos de uma posição aguerridamente defensiva, para uma posição denunciadora e propositiva. Nossas utopias têm que contagiar nossos alunos, familiares, conhecidos e desconhecidos. Lembrando sempre: não é possível melhorar o modo de produção capitalista. É necessário superá-lo.

A revolução não depende da vontade coletiva do HISTEDBR, mas a revolução depende de uma vontade coletiva subjetiva e, de condições objetivas, nas quais o HISTEDBR pode se inserir cada vez mais.

Obrigado e cordiais saudações.

REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ZARIFIAN, P. Uma crise inédita do capitalismo, tanto em suas características quanto em sua gravidade: análise e perspectivas. **Estudos avançados**, vol.23 no 65. São Paulo, 2009.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Newton Duarte²

1. Formação Omnilateral, transformação social e educação escolar.

O tema da formação humana omnilateral está no centro das investigações e das propostas na linha da pedagogia histórico-crítica, em razão da perspectiva de superação da sociedade capitalista pelo socialismo, entendido como uma transição para o comunismo. Em Duarte (2011), tomando o comunismo como uma possibilidade para o futuro da humanidade, defendi a tese de que a formação humana, nessa sociedade comunista do futuro, seja a referência para a pedagogia histórico-crítica na atualidade. Nesse sentido, abordei, naquele texto, três aspectos da vida na sociedade comunista: a individualidade livre e universal; a autoatividade como atividade plena de sentido e as relações humanas plenas de conteúdo. Esses três aspectos estão diretamente relacionados ao tema da formação omnilateral dos seres humanos.

Meu entendimento do que poderá vir a ser a sociedade comunista não se identifica com as tentativas realizadas no século XX de

1 Texto da exposição na Mesa Redonda “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo”, na XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, em Caxias, MA.

2 Professor Titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara.

construção do socialismo, como no caso da União Soviética. Não me proponho a analisar os aspectos positivos e negativos dessas tentativas, mas parto da constatação que elas não obtiveram êxito e não chegaram ao comunismo, ou seja, não chegaram a uma sociedade na qual fosse superada a alienação do trabalho e da vida humana no seu todo e na qual a reprodução da riqueza material e espiritual fosse colocada a serviço da elevação das necessidades e das potencialidades de todos os seres humanos indistintamente. Não se chegou a uma sociedade que efetivamente concretizasse o lema “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2004, p. 136). Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas para chegarmos a ela será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo. Essa fase de transição será necessária, pois a luta de classes e as muitas formas de alienação das atividades e da vida humana não serão superadas do dia para a noite.

Na conferência de abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR, em João Pessoa, em 2012, afirmei que para a pedagogia histórico-crítica, por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo (DUARTE, 2014, p. 30).

A categoria dialética de contradição faz-se necessária a uma correta compreensão de como se apresenta ao movimento socialista o desafio de lutar pela formação humana omnilateral nas condições da sociedade atual. Por um lado, para não cairmos em fantasias idealistas, precisamos partir do reconhecimento de que a formação humana omnilateral não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade

social e histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção. Por outro lado, a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista. Outras revoluções poderão ser realizadas sem a luta pela formação omnilateral, mas não a revolução socialista, pois essa revolução não tem por objetivo apenas derrotar a classe dominante, apenas lutar contra o capital. Seu objetivo é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos. Nesse sentido, pode-se afirmar que, por um lado, a educação voltada à formação omnilateral é uma parte da revolução socialista e, por outro, um dos maiores objetivos dessa revolução é a criação das condições de universalização da formação omnilateral. Claro que a revolução socialista tem outros objetivos como, por exemplo, o de garantir a sobrevivência da espécie humana e das outras espécies de seres vivos que habitam este planeta conosco. Também é objetivo dessa revolução garantir que todo ser humano tenha adequadas condições de alimentação, vestuário, moradia, transporte etc., isto é, que todas as pessoas tenham assegurada a materialidade necessária à dignidade da vida humana. São objetivos de inegável magnitude, mas a revolução socialista tem igualmente como objetivo a universalização do desenvolvimento livre e universal de todos os indivíduos. Essa é uma possibilidade surgida das contradições da sociedade burguesa, a do desenvolvimento dos indivíduos ao nível da individualidade para si (Duarte, 2013), mas a universalização dessa possibilidade exige a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade na qual a riqueza da individualidade de cada ser humano seja uma necessidade de sua própria personalidade “uma totalidade de manifestação humana de vida” (MARX, p. 112-113). A revolução socialista deve ter como um dos seus objetivos que as necessidades e faculdades de todas as pessoas desenvolvam-se de maneira verdadeiramente livre e universal.

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui

a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Alguns questionamentos sobre as possibilidades e os limites das contribuições da educação escolar para a transformação revolucionária da sociedade, embora contenham uma preocupação relevante adotam, por vezes, uma premissa equivocada, a de que a escola seria um local privilegiado de difusão da alienação por meio dos conteúdos que ela veicula e das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nas atividades escolares. Entretanto, a verdade é que a classe dominante não faz da escola uma instituição de difusão de algo que alguns chamam de “cultura burguesa”. Da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A luta de classes, no que se refere à produção e à apropriação da riqueza material e ideativa, põe para a classe dominada o desafio de colocar essa riqueza a serviço da emancipação de toda a humanidade. Trata-se da apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas. Atualmente essas forças estão orientadas à satisfação das necessidades geradas pela lógica da economia capitalista, o que acarreta um gigantesco desperdício da capacidade humana de trabalho e dos recursos naturais. A reorientação das forças produtivas não é, portanto, uma atitude de romântica rejeição do que existe na sociedade burguesa, mas de sua superação por incorporação.

O mesmo raciocínio aplica-se à escola e aos conhecimentos por ela transmitidos. A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa. Mas a contradição essencial que marca a educação escolar, como nos ensina o professor Dermeval Saviani há algumas décadas, é a de que, por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo (SAVIANI, 2011, p. 84-85). A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem

acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37), que nega a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (WATZLAWICK & KRIEG, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (CANDAU, 2011; PANSINI & NENEVÉ, 2008).

Não contribuem para o socialismo apenas aqueles que se consideram socialistas. Se assim fosse, o socialismo não passaria de um sonho acalentado por um segmento da humanidade. Seria apenas mais uma entre tantas culturas segmentais³. O socialismo é uma possibilidade gerada objetivamente pelo trabalho realizado todos os dias pela classe trabalhadora. Da mesma forma, a socialização do saber sistematizado só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo, mas ela é uma possibilidade para a qual contribuem diariamente muitos professores que, concordando ou não com a visão de mundo socialista, dão o melhor de si para assegurar que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas sejam aprendidos por todos os indivíduos das novas gerações. Esses professores contribuem na direção da efetivação da escola como uma instituição socialista em si. A dupla luta da pedagogia histórico-crítica é a de apoiar as ações que fortaleçam a escola como instituição socialista em si e organizar-se como um movimento

3 DUARTE & MARTINS (2013, p. 65), em substituição ao conceito de culturas locais, adotam provisoriamente o de culturas segmentais explicando que esse conceito “não desconsidera a dimensão geográfica, mas não se limita a ela, dando margem à consideração de universos culturais que não se circunscrevem a um território geograficamente delimitado, como, por exemplo, grupos religiosos que podem se espalhar por várias regiões do planeta. A amplitude geográfica maior ou menor não define necessariamente o quão limitado possa ser esse universo cultural”.

coletivo dos educadores em direção ao salto qualitativo que eleve a escola à condição de instituição socialista para si. Insisto, porém, que esse processo está inserido na luta de classes e, portanto, não é algo que possa ser alcançado de maneira fácil e tranquila. Ao contrário, a história da educação brasileira apresenta muitos exemplos de como a classe dominante e os intelectuais sintonizados conscientemente ou não com a visão burguesa de educação reagem de maneira firme e intransigentemente contrária às forças sociais que lutam por um sistema educacional que socialize o saber sistematizado. Saviani (1997) apresenta-nos um claro exemplo histórico relativamente recente da luta de classes na educação brasileira, ao analisar as disputas em torno à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, luta essa que resultou em vitória das proposições sintonizadas com as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001).

A burguesia esfrega as mãos de contentamento quando alguns intelectuais de esquerda, que se formaram graças à escola, afirmam que se trata de uma instituição burguesa e apregoam que a revolução passa ao largo dessa instituição. Não estou negando, de forma alguma, que a educação escolar esteja inserida na reprodução da alienação, o que seria impossível pelo simples fato de que, em se tratando de uma sociedade dividida em classes antagônicas, nenhuma prática social, institucionalizada ou não, transcorre à margem da alienação. Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantêm quanto as forças que podem gerar sua superação. A luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral. É nesse sentido que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais. Para isso é necessária a crítica radical às pedagogias hegemônicas e a clareza quanto ao que realmente caracteriza a pedagogia histórico-crítica, que não pode ser reduzida a uma sequência

de passos didáticos que os professores supostamente deveriam seguir em sua prática pedagógica.

Temos ainda muito a avançar no processo coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica, muitas lacunas a preencher e muitos problemas a superar. E, nesse sentido, as críticas são mais do que bem vindas, são indispensáveis. Ocorre que certas críticas partem de concepções pedagógicas que compartilham, nem sempre de forma assumida, princípios fundamentais das pedagogias do aprender a aprender e estão inseridas no universo ideológico neoliberal e pós-moderno. É o caso, por exemplo, do aqui já mencionado relativismo cultural e epistemológico que contamina muitas das posições educacionais de esquerda e que se reflete nas discussões sobre os conteúdos escolares, em que alguns intelectuais assumem uma atitude negativa para com as ciências. Caem na armadilha pós-moderna de confundir a ciência moderna com o positivismo e não conseguem compreender que o caráter contraditório do desenvolvimento das ciências está inserido no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, que tem até aqui sido impulsionado pela luta de classes (DUARTE, 2015). Nenhum dos clássicos do marxismo dá sustentação a essa visão negativa em relação ao conhecimento produzido nas sociedades de classes.

No que diz respeito à educação escolar, há necessidade de aprofundamento e de maior precisão conceitual em nossas análises sobre a formação omnilateral. Ela não se identifica, por exemplo, com educação de tempo integral, pois a defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. É o que acontece, por exemplo, com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado “contra turno” assumem um caráter predominantemente lúdico, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada, cansada e sem ter feito a lição de casa porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia. Nesse caso, a ampliação do tempo de permanência diário na instituição escolar não produz avanços em termos de uma formação plena do indivíduo e levanta questionamentos sobre a eficácia educativa dessa medida. Com isso não estou desconsiderando

que “a organização do tempo reservado ao trabalho pedagógico é um elemento importantíssimo do ponto de vista qualitativo” (SAVIANI, 2011, p. 105). Justamente por reconhecer a importância dos limites que o tempo põe à formação humana, penso ser necessária a discussão sobre a finalidade das atividades que integram o tempo de permanência na escola, seja ela de período integral ou não. Essa discussão não dispensa um claro posicionamento no que se refere ao embate entre as correntes pedagógicas. De pouco ou nada adiantará ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se prevalecerem as propostas orientadas pelas pedagogias do aprender a aprender como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado.

Da mesma forma que a formação omnilateral não se identifica necessariamente com escola de tempo integral, também não há identidade entre formação omnilateral e uma mera somatória de vários tipos de conhecimento. Claro que a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nesse sentido, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a escola realmente valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Há mais de duas décadas venho defendendo a tese de que a educação escolar deve desempenhar uma função mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano. (DUARTE, 1993, p. 69). Isso implica um compromisso radical com a busca histórica de construção, pelo gênero humano, do conhecimento objetivo da realidade natural e social. Como explica Lukács (2013), a objetividade do conhecimento não é prejudicada pela tomada de posição consciente em relação aos conflitos fundamentais da sociedade, o que se mostra de maneira particularmente clara no marxismo que é, ao mesmo tempo, conhecimento científico e posicionamento ideológico:

O marxismo, portanto, jamais escondeu a sua gênese e função ideológicas: é possível encontrar em seus clássicos frequentes formulações no sentido de que ele justamente seria a ideologia do proletariado. Por outro lado e simultaneamente, em todas as suas exposições teóricas, históricas e sociocríticas, ele sempre levanta a pretensão da cientificidade; a sua polêmica contra concepções falsas (por exemplo, as de Proudhon, Lassale etc.) sempre se mantém, pela própria essência da coisa, num plano puramente científico, consistindo na comprovação racional e programática de incoerências na teoria, de imprecisões na exposição de fatos históricos etc. (Idem, p. 569-570).

Defender a existência de conhecimentos objetivos sobre a realidade e lutar pela socialização da propriedade desses conhecimentos em nada se identifica com uma atitude de suposta neutralidade ideológica. Muito menos significa desconhecer que o conhecimento, em todos os campos, carrega aspectos problemáticos decorrentes da divisão social do trabalho. Ocorre que a relação crítica com a herança histórica é algo necessário também no campo da materialidade da vida, não sendo um problema exclusivo à questão da transmissão de conhecimentos. Em ambos os campos, o material e o ideativo, temos que partir do existente para criarmos algo novo. Nesse sentido, defender a socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social não significa ingenuidade em relação à história, mas sim reconhecimento de que há conquistas que devem ser preservadas.

Uma dessas conquistas a serem preservadas pela escola é o compromisso com a verdade. A Terra não está no centro do universo. A espécie homo Sapiens surgiu a partir de um longo processo de evolução espontânea da vida. A sociedade é resultado das atividades humanas e não de alguma força ou vontade superior ou transcendente. A luta de classes existe objetivamente, não é uma invenção dos socialistas. Esses são exemplos que mostram a importância do ensino, pela escola, do conhecimento não como mera somatória de informações, mas como conceitos articulados em sistemas teóricos. Os defensores das pedagogias do aprender a aprender criticam a escola que, segundo eles, ainda estaria no século XIX, apegada a um ultrapassado modelo de transmissão de informações, que teria perdido totalmente seu sentido, especialmente nos tempos atuais, nos quais há tantos recursos tecnológicos de rápida circulação de informações. O equívoco dessa crítica reside na identificação entre transmissão de informações e transmissão de conhecimentos. Sendo os conheci-

mentos estruturados em sistemas conceituais, sua transmissão exige uma atividade intencional e sistematizada de ensino, sem a qual se reduzem ao mínimo as possibilidades de ocorrência da complexa e dinâmica atividade de aprendizagem do conhecimento, que não se limita, repito, à aquisição de informações. Em outras palavras, essa aprendizagem deve ser produzida deliberadamente pelo ensino escolar. Nesse sentido, a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano.

Em resumo, nas considerações até aqui apresentadas, procurei mostrar que a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia marxista, não reduz a formação omnilateral à educação escolar, entende que a formação omnilateral só será plenamente alcançada com a superação da sociedade capitalista e que a contribuição da escola à luta pela formação omnilateral não se identifica pura e simplesmente com a escola de tempo integral nem com uma agregação de saberes. Feitas, porém, todas essas delimitações, faz-se necessário avançar um pouco mais na justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia.

2. Os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo.

O ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano ou, para ser mais exato, aquilo que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho, da qual alguns títulos encontram-se entre as referências bibliográficas deste artigo. Essa literatura nos ensina que essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica à forma capitalista

de trabalho na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo, como nos explica o filósofo tcheco Karel Kosik:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas com ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” quanto a própria – cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. O mundo que o homem cria como realidade humano-social tem origem em condições independentes do homem e sem elas é absolutamente inconcebível; não obstante, isso diante delas apresenta uma qualidade diversa e é irredutível a elas. O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo. Como cria o mundo humano, a realidade social objetiva e tem a capacidade de superar uma situação dada e determinadas condições e pressupostos, tem ainda condições de compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza. O acesso do homem aos segredos da natureza é possível sobre o fundamento da criação da realidade humana. (KOSIK, 1976, p. 114).

Essa passagem contém elementos importantes para uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade. A afirmação de Kosik de que o ser humano é “o único ser do universo, por nós conhecido, capaz de criar a realidade” reconhece a questão da liberdade como

algo que está no centro das relações práticas e teóricas entre o ser humano e a realidade. Engels (1979, p. 95), apoiando-se em Hegel, afirma que a liberdade é “o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”. Pode-se acrescentar a essa linha de raciocínio a ideia de que a evolução histórica humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidade que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte e de filosofia. Mesmo no caso das ciências naturais, seu desenvolvimento nos últimos séculos foi muito além da esfera de satisfação das necessidades naturais de sobrevivência.

Nessa perspectiva, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações. A natureza já existia antes que o ser humano existisse e já passava por transformações, como a origem do sistema solar; a origem do planeta Terra; as eras geológicas; a origem da vida em nosso planeta e a evolução da vida. Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero *Homo* desde os *Australopithecus* até o *Homo sapiens*, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social. Teve início, assim, o desenvolvimento propriamente histórico-social da humanidade. Essa história, por sua vez, desenvolveu-se por meio das formas de organização social da produção dos bens que satisfizessem as necessidades humanas. Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da Antiguidade Grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação

do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental. Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente.

Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. Como explica Kosik (1976, p. 10):

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional. (Itálicos no original)

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1983, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: O que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais as possibilidades de unificação da humanidade em direção à constituição de uma humanidade verdadeiramente universal e livre?

Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira a que cada ser humano seja único e, ao mesmo tempo, representativo da universalidade da humanidade? Essas questões não esgotam, é claro, o universo da consciência filosófica, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente da concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas, místico-religiosas, naturalizantes da sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação. Procurar responder a essas perguntas é, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver a reflexão filosófica a partir da experiência humana acumulada nesse terreno. Talvez alguém pense que isso seja algo inconcebível para a educação escolar de crianças. Mas o fato é que o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas das questões acima formuladas. Por que razão deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre essas questões e deixar a resposta às mesmas à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

As ciências e a filosofia, nessa tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana, têm nas artes grandes aliadas. Melhor dizendo: as grandes obras de arte são indispensáveis ao processo de formação omnilateral dos indivíduos.

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com sua própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? [...] a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação – na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da doxa à episteme, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto – não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas

com o seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade. (KOSIK, 1976, p. 117 e 134)

Para evitar possíveis mal-entendidos em relação aos termos empregados nessa citação, não é demais salientar que “a capacidade prático-espiritual de transcender a situação” nada tem a ver com a ideia religiosa de existência de um mundo transcendente. Ao contrário, trata-se da capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão da mesma que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilidades efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. É esse o significado do caráter “ontocriador” do ser humano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

É o caso, por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, constituem-se em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas. Lukács (2010, 195-196) assim explica esse processo pelo qual a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana:

Quanto mais profundamente um escritor compreender uma época e seus grandes problemas, tão menos cotidiano será o nível de sua figuração. E isto porque, na vida cotidiana, os grandes contrastes são atenuados, aparecem ofuscados pela intromissão de acasos indiferentes e desconexos, jamais assumindo uma forma verdadeiramente plena e completa; esta só se pode manifestar quanto todo contraste for levado às suas últimas e extremas consequências, e tudo o que nele existir de implícito se tornar patente e tangível. A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicos, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na

capacidade de captar os elementos essenciais, bem com de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

O leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e perante as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações entre os personagens empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa na cotidianidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a grande obra literária pode contribuir na direção da autoconsciência, como também nos explica Lukács (Idem, p. 197):

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência do seu próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro. De fato, é verdade que a situação excepcional implica em si estes contrastes, mas para passar do “em si” ao “para nós” é absolutamente indispensável que os personagens reflitam sobre suas próprias ações. As formas de reflexão normais, cotidianas, são insuficientes. É preciso atingir a altitude da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências do personagem.

Algumas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes. A segunda observação é a de que a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois se deixada essa escolha ao sabor das circunstâncias e dos modismos, diminuirão as chances de relacionamento com obras verdadeiramente ricas. A terceira observação é a de que o fato de estar aqui ilustrando a importância das artes para a formação omnilateral com o exemplo dos personagens de obras literárias não significa privilegiar essa forma de arte em detrimento de outras. Cada forma

de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e se estamos tratando da formação omnilateral, o objetivo deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos. Segundo Kosik (1976, p. 120-121):

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que o homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

A música, por exemplo, tem uma importância muito grande no desenvolvimento de nossa sensibilidade. A escola deveria levar os alunos a se apropriarem de obras musicais muito mais ricas do que aquelas que estão mais fortemente presentes no cotidiano de boa parte dos alunos e, infelizmente, também de boa parte dos professores. É preciso colocar os alunos em contato com obras musicais que provoquem neles efeitos similares aos provocados em Pelaguéa Nilovna, heroína do romance Mãe, de Máximo Górkí, ao ouvir uma música tocada ao piano.

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. [...] A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por que, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga clareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço” [...] Sofia jogou fora o cigarro recém-aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: - Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: - A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... - Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desnorteadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena

pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas. (GORKI, 1979, pp. 384-387)

Aquela música era, para Pelaguéa, algo diferente dos sons que ela estava habituada a ouvir e que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto; mexeu com sentimentos e provocou recordações de sofrimentos, gerando efeitos que a incomodaram. Note-se a intervenção educativa de Sofia que, diante da reação inicialmente negativa de Pelaguéa, produz diferentes sons ao piano com o intuito de provocar diferentes reações emocionais em sua interlocutora e, dessa forma, leva-la a “compreender” a música. Sofia deliberadamente procurou trabalhar com a sensibilidade musical de Pelaguéa e os efeitos disso na subjetividade da heroína do romance conectaram-se a pensamentos e sentimentos relacionados à sua vida, tornando-se mais consciente a relação entre essa vida e os dramas, os sofrimentos e as lutas de muitos outros seres humanos, como se pode ver na sequência da narração:

Ela não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desfiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinha dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los... Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma infinidade de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico. (GORKI, 1979, pp.387-388)

Por se tratar de uma obra literária, as coisas acontecem com uma intensidade e um ritmo quase nunca existentes na vida cotidiana, mas nem por isso a situação descrita deixa de expressar algo efetivamente possível, ainda que tal possibilidade possa se concretizar na vida real por caminhos mais longos e as mudanças nos sujeitos se mostrem mais lentas e ocasionadas por uma somatória de muitas intervenções educativas. O que estou procurando destacar com esse exemplo é que

as artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana. Como no exemplo citado, pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda momentaneamente a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para um determinado objeto não cotidiano, no caso a música. Na cena literária citada, os efeitos dessa ação educativa mostram-se de forma quase imediata, mas na vida real o mais comum é que esses efeitos passem por um longo encadeamento de mediações antes de se fazerem efetivos em termos das atitudes do sujeito perante sua vida, sua individualidade, as outras pessoas e a sociedade.

3. E a cultura popular?

As sumárias considerações que aqui apresentei, com o intuito de justificar a importância do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia como parte da formação humana omnilateral, quase que inevitavelmente suscitam o seguinte questionamento: qual o papel da chama “cultura popular” nesse processo formativo?

A questão das relações entre cultura popular e cultura erudita já foi abordada por Dermeval Saviani em vários trabalhos, como, por exemplo, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2011), onde o autor argumenta pela necessidade de superação tanto da visão tradicional, que desconsidera a cultura popular, quanto da visão supostamente progressista que nega a importância da cultura erudita:

[...] essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso

ao saber erudito, o saber erudito não é mais um sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela que o povo domina pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. [...] Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (Idem, p. 69-70)

A alegada autenticidade da cultura popular mostra-se particularmente questionável quando se analisam os modos contemporâneos de produção e difusão dos conteúdos dessa cultura. Refiro-me principalmente à produção intencional de conteúdos para consumo fácil e imediato, como é o caso da maior parte do que se ouve, no campo musical, nos meios de comunicação. Trata-se de um processo que é movido pela lógica da economia capitalista e que não apenas produz o objeto a ser consumido, mas também produz nas pessoas a necessidade de consumo desse objeto e a forma pela qual tal consumo deverá ocorrer. É, portanto, um processo claramente educativo, mas não se trata de uma educação com finalidades humanizadoras e sim com a finalidade alienante de moldar a subjetividade dos indivíduos aos padrões de consumo adequados à lógica de mercado. Em outras palavras, o agente educador é, nesse caso, o capital.

Assim como Saviani, não desconsidero a existência de aspectos da assim chamada “cultura popular” que carregam possibilidades humanizadoras e que podem se tornar elementos importantes no processo de desenvolvimento em direção à individualidade para si (DUARTE, 2013). Ocorre que o trabalho educativo escolar com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos não anula o senso comum em sua totalidade, mas sim dele extrai os aspectos de maior valor humanizador e incorpora esses aspectos a uma visão de mundo mais desenvolvida. Lukács (2010, p. 189) explica que “a concepção do mundo é a mais elevada forma de consciência” e acrescenta que “a concepção do mundo é uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência e reflete ao mesmo tempo os temas gerais da época”.

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua pró-

pria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal.

Referências

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewArticle/12808>

_____. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Org.). *História da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

_____. *A Individualidade Para Si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados, 2013, 3ª ed.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, Autores Associados, n. 18, 2001, p. 35-40.

_____. *A Educação Escolar e a Teoria das Esferas de Objetivação do Gênero Humano*. Florianópolis, Perspectiva, 1993, vol. 11, n. 19, p. 67-80.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. *As contribuições de*

Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

ENGELS, Friedrich. Anti-Dühring. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 2ª ed.

GORKI, M. Pequenos Burgueses. Mãe. São Paulo: Victor Civita, 1979.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, 2ª ed.

LUKÁCS, György. Para uma Ontologia do Ser Social. Volume 2. São Paulo, Boitempo, 2013.

_____. Marxismo e Teoria da Literatura. São Paulo, Expressão Popular, 2010, 2ª ed.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (org.) A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p. 125-153.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. ***Currículo sem Fronteiras***, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2011, 11ª ed.

_____. A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados. 1982, 2ª ed.

WATALAWICK, Paul; KRIEG, Peter. O Olhar do Observador: contribuições a uma teoria do conhecimento construtivista. Campinas, Editorial Psy II, 1995.

CAPÍTULO 6

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA COMO UMA DAS CONDIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DOS LIMITES HISTÓRICOS IMPOSTOS PELO CAPITALISMO¹

Lígia Márcia Martins²

Para abordar o tema proposto a esta mesa - A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL COMO CONDIÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DOS LIMITES HISTÓRICOS IMPOSTOS PELO CAPITALISMO – entendemos pertinente trazer ao debate a formação da consciência, tendo como referências teóricas a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma exposição que visa destacar a qualidade do ensino escolar como uma das exigências para a formação omnilateral dos indivíduos e, conseqüentemente, a potencialidade da escola como aliada para a transformação social.

Cabe sinalizar, de partida, que a opção por esse enfoque se orienta por duas razões. A primeira, diz respeito ao fato de que o tratamento dispensado à consciência humana – mesmo entre pesquisadores marxistas – ainda se faz altamente contaminado pela vertente teórica psicanalítica que, por razões históricas, foi e continua sendo altamente disseminada no ideário acadêmico. Com isso, a psicanálise

-
- 1 Texto elaborado tendo em vista exposição na Mesa Redonda intitulada “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo”, na XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, Caxias, MA.
 - 2 Livre docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Membro dos Grupos de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e HISTEDBR. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br

acaba se perpetuando como “a teoria” apta a subsidiar os enfoques sobre a consciência, suas possibilidades e seus limites. Em nosso entendimento, as alianças entre a psicanálise e o marxismo acerca dos fenômenos sociais – no que se inclui a própria luta pela transformação social – tem subsidiado poucos avanços no âmbito da construção de condições concretas que favoreçam a formação omnilateral dos indivíduos, condições essas que exigem o reconhecimento dos alcances da educação escolar na referida formação.

A segunda razão, que de certa forma se desdobra da primeira, visa destacar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a orientação da formação humana, tarefa da qual a escola não se exime. Não por acaso, temos defendido em outros trabalhos (MARTINS, 2013; 2015) que a psicologia histórico-cultural contempla os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e, igualmente, que os postulados pela pedagogia histórico-crítica correspondem aos ideais pedagógicos veiculados pela psicologia histórico-cultural. Cabe observar que a análise da formação da consciência marca as próprias origens da psicologia histórico-cultural nas primeiras décadas do século XX. Desde seu surgimento, pelas mãos de Vygotsky³, Luria e Leontiev, a psicologia histórico-cultural desponta como uma teoria psicológica radicalmente marxista e elaborada à vista das necessidades pós-revolucionárias presentes na União Soviética à época. Um dos desafios dizia respeito à ‘formação de um novo homem para um novo tempo’, ideal que requeria a instituição de uma escolarização apta à assunção dessa tarefa.

Há vista do exposto, organizamos a presente exposição em dois momentos. No primeiro, apresentaremos o enfoque histórico-cultural acerca da consciência humana, tendo em vista explicitar sua natureza e seu alto grau de condicionabilidade à qualidade das condições objetivas de vida e de educação. Na sequência, dedicaremos atenção pontual às relações entre formação da consciência, desenvolvimento do psiquismo e educação escolar. Finalizaremos colocando em foco que a luta por uma sólida educação escolar se identifica com a luta pela superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo.

3 Adotaremos a grafia Vygotsky, exceto ao se tratar de referências diretas às obras do autor, quando reproduziremos o disposto nas mesmas.

1. O enfoque histórico-cultural acerca da consciência humana

O problema da formação da consciência despontou, na União Soviética pós-revolucionária, como dilema central da psicologia. Coube ao grupo de pesquisadores liderados por Vygotsky o anúncio pioneiro da consciência como uma “forma especial de organização do comportamento do homem” (Prestes, 2012, p. 14), cujas origens apontam na direção do trabalho social e da internalização da cultura que dele resulta. Transpondo o método formulado por Marx na análise da economia política para o estudo dos fenômenos psíquicos, Vygotsky, Luria e Leontiev trouxeram para o campo da psicologia a proposição marxiana segundo a qual a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens, a quem compete representá-la. Partindo dessa premissa, tais autores perseguiram o objetivo de explicitar a natureza histórico-cultural do psiquismo humano em seu atributo central: a consciência.

Destarte, foram os fundamentos centrais do marxismo que circunscreveram e orientaram as explicações histórico-culturais acerca do psiquismo humano a partir das correlações dialéticas entre a materialidade da vida e os fenômenos psíquicos. Partindo da centralidade material da existência humana o psiquismo pode ser explicado em sua concretude como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e reflexo psíquico da realidade, isto é, como unidade dialeticamente instituída entre matéria e ideia, graças à qual se edifica a imagem subjetiva da realidade objetiva.

A referida imagem, por sua vez, forma-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a sustenta e, conseqüentemente, o reflexo psíquico resulta da relação ativa travada entre o homem e a natureza. Conforme Leontiev (1978a), o metabolismo homem-natureza engendrado pelo trabalho exigiu um nível de organização do homem determinante de ações que já não poderiam ser garantidas pelas relações naturais, instituindo a atividade propriamente humana como uma articulação entre ações individuais condicionadas pela vida coletiva, a determinar o desenvolvimento do atributo psíquico denominado consciência.

A atividade humana, em suas etapas iniciais de desenvolvimento, se realiza como processo externo, como contato prático com a

realidade e, por essa via, o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Também se referindo ao processo de conversão do externo em interno Kopnin (1978) alerta para a necessária compreensão metodológica desse fenômeno, uma vez que nem o reflexo é a realidade e nem a realidade é o seu reflexo, existindo entre ambos uma tensão dialética pela qual o real e sua imagem se opõem na mesma medida em que coincidem.

Perspectivando a natureza social do psiquismo humano, os psicólogos soviéticos postulam, então, a consciência como forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade; como um fenômeno que não se determina unilateralmente no contato imediato com o real, mas, sim, na relação ativa e mediada que se instala entre o sujeito e o objeto de sua ação. Por conseguinte, ela sempre será expressão do sujeito na construção da imagem do objeto e, igualmente, expressão do objeto na consciência do sujeito.

A consciência, como fenômeno derivado e ao mesmo tempo confirmação da existência social objetiva dos indivíduos, inclui conexões que ultrapassam o âmbito puramente psíquico, edificando-se na base das condições concretas que balizam a atividade das pessoas. Com isso, afirma-se que a consciência do indivíduo não é redutível a uma subjetividade pura, como pressuposto pelos enfoques idealistas, manifestando-se como ato psíquico experienciado pelo indivíduo em suas relações com a realidade e pela mediação de outros indivíduos.

Luria (1979), referindo-se ao desenvolvimento histórico-social da consciência e destacando o papel do trabalho na consolidação da atividade consciente, destaca três traços que lhe são fundamentais. O primeiro desses traços diz respeito a que a atividade humana se desprende dos limites das necessidades biológicas e, mesmo ao visar atendê-las, o faz vinculando-as a outras e mais complexas necessidades. Assim, regendo-se por motivos humanos, construídos na atividade que vincula dado estado carencial (necessidade) ao objeto apto a atendê-lo, determina, continuamente, a aquisição de novos conhecimentos e objetos mediadores não apenas da satisfação e atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, a criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas.

O segundo traço referido por Luria aponta o fato de que a atividade consciente, orientando-se pelo reflexo psíquico da realidade,

suplanta os limites das condições sensorialmente dadas pelo meio. Abstraindo-as, o homem guia suas ações pelas conexões e interdependências que existem entre os objetos e não mais pela captação sensorial dos mesmos em dadas circunstâncias. O conhecimento que constrói acerca das dependências causais dos fatos e fenômenos torna possível a orientação de suas ações para além das impressões imediatas da situação exterior, ou seja, a atividade consciente guia-se por um conhecimento mais profundo das leis interiores, não imediatamente dadas, que sustentam as condições objetivas de sua realização. Esse traço encontra na previsibilidade uma de suas principais manifestações.

O terceiro traço característico da atividade humana, consciente, aponta na direção de sua fonte mais decisiva: a assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade. Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios.

Destarte, pode-se afirmar que as propriedades, as possibilidades e limites, de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim, das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência. Há que se reconhecer, portanto, o papel da educação - sobretudo escolar, na promoção do desenvolvimento, em cada indivíduo, das propriedades humano-genéricas já consolidadas pela humanidade.

Nas palavras de Luria (1979, p. 75, grifo no original), “[...] Por isso, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”. São as formas de existência social que criam as formas de funcionamento psíquico e os processos psicofísicos que sustentam a atividade humana. O próprio funcionamento psíquico, dialeticamente compreendido, se realiza como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos.

Anuente às vinculações entre a formação da consciência humana e o trabalho social e destacando a dinâmica entre os processos de objetivação e apropriação como lastro da mesma, Leontiev (1978b) coloca em destaque três processos: captação sensório-perceptual e atribuição, pela pessoa, de significados e de sentidos àquilo que vivencia. O autor afirma que, indubitavelmente, a captação sensorial imediata da realidade representa a condição inaugural da consciência, todavia, a natureza da atividade vital humana, isto é, o trabalho, exigiu a superação dessa condição, posto demandar outra forma de representação, a saber, a representação cognitiva dos objetos e fenômenos sobre os quais incide.

Essa representação, por seu turno, torna-se possível à medida que os objetos e fenômenos adquirem equivalência sob a forma de palavras, de sorte que apenas a linguagem torna possível a fixação mental da imagem sob a forma de ideia, de conceito. Resulta, pois, do desenvolvimento da linguagem, que o homem possa refletir o mundo e estruturar sua consciência a partir das relações ativas e mediadas que se travam entre sujeito e objeto.

O conhecimento sobre a realidade objetiva que circunscreve a atividade de fato se origina das intervinculações entre sensações, percepções e memória natural que, ao refletirem aspectos da realidade, possibilitam o aparecimento de uma imagem apta a suplantar a mera captação empírica à medida da identificação de suas propriedades, relações causais, regularidades, etc.. A atividade mental interna de decodificação abstrata da realidade concreta resulta naquilo que se denomina como conhecimento.

Na esteira desse processo as imagens sensoriais vão adquirindo um caráter significativo, que revela a maneira pela qual o homem, no transcurso da história, foi elaborando ideias e sistematizando representações cognitivas, que culminam fixadas nos significados histórico-culturais. Leontiev (1978b) destaca que os significados, ao refratarem a realidade concreta para além de suas manifestações fenomênicas, se firmam como objetivações que passam a ser requeridas para o próprio domínio do real. Portanto, a elaboração e apropriação dos significados historicamente sistematizados revelam-se fundantes da consciência humana e, igualmente, o mais importante parâmetro de validação de sua qualidade.

No tratamento que dispensou aos significados, Leontiev (1978a; 1978b) foi enfático ao afirmar que os mesmos não resultam de interpretações particulares e relativas, mas visam à representação abstrata do real em sua máxima fidedignidade. Como tal, são supra-individuais e fundamentados em relações objetivas referendadas pela prática social do conjunto dos homens. Compondo o acervo de objetivações legadas pelo trabalho social, demandam ser apropriados pelos indivíduos particulares, de modo que a aprendizagem do universo simbólico passa a representar a forma central pela qual os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Todavia, com essa proposição o autor não suprimiu a expressão das particularidades individuais na apropriação dos significados, uma vez que os indivíduos se apropriam das significações em condições e experiências que lhes são singulares e circunscritas às atividades que os vinculam à realidade concreta. Por essa via, os significados conquistam sentido subjetivo, particular e único.

Ou seja, as significações disponibilizadas como conteúdos de apropriações vão converter-se em componentes do reflexo psíquico da realidade de um indivíduo determinado, passando a desempenhar em sua consciência um papel específico. Não obstante, a projeção do sentido no significado não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo da significação. Nesse processo, os significados não perdem sua objetividade, preservando seu caráter social geral, mas adquirem também outra dimensão, particular, pessoal, que resulta das relações que se instalam entre o indivíduo e suas condições concretas de atividade.

A distinção anunciada pelo autor supra referido adquire importância ímpar na análise do comportamento humano, pois permite a compreensão de que pela complexificação da atividade, pelo desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho, a unidade entre significado e sentido na estrutura da consciência já não é mais assegurada. Conforme Duarte (1993), esse fato torna possível, por um lado, um amplo desenvolvimento da atividade e da consciência humana, mas, por outro lado, possibilita rupturas entre sentido pessoal e significação social, próprias às atividades alienadas e alienantes.

A atividade humana exige, portanto, mediações, ela necessita de um direcionamento que assegure unidade e coerência entre significados e sentidos, e essa tarefa compete à consciência. Contudo,

a própria formação da consciência é processo mediado, dependente do acervo de objetivações materiais e simbólicas disponibilizadas à apropriação por parte dos indivíduos. Por conseguinte, mediar a apropriação do universo simbólico historicamente sistematizado tendo em vista o máximo desenvolvimento da consciência representa, tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, a função precípua da educação escolar.

Afirmar o papel da educação escolar em suas relações com a formação da consciência é, a nosso juízo, extremamente necessário em tempos nos quais os conteúdos escolares se banalizam a passos largos. Haja vista que é apenas como resultado do desenvolvimento da consciência que o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise - pode dela distanciar-se, ter a atividade como objeto de análise consciente se impõe como condição para a ampliação do controle sobre ela. Não obstante, há de se reconhecer, como propõe Leontiev (1978a), que existe uma diferença qualitativa fulcral entre a simples existência da consciência como legado de um 'cérebro superior' historicamente formado e a existência de uma relação consciente com seus conteúdos. Portanto, a natureza dos significados disponibilizados à apropriação não é questão de menor importância e, com base nessa proposição, nos conduzimos ao próximo tópico dessa exposição.

2. A formação da consciência, o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar

Procuramos aclarar, até o momento, que a consciência é um sistema de conhecimentos que possibilita ao homem a identificação do objeto no complexo amálgama de relações que o sustenta, identificação essa condicionada pela distinção entre sujeito e objeto, entre eu e não eu. Engendrada por exigências do trabalho - atividade vital humana, a consciência desponta como lastro a partir do qual a realidade concreta conquista também existência abstrata, ideativa, apta a orientar o sujeito no real. E isso quer dizer que a atividade sustenta a formação da consciência, que, por sua vez, passa a regulá-la. Firmando-se como propriedade, como atributo, do psiquismo humano, a formação e alcance da consciência acompanha, por conseguinte, o

próprio desenvolvimento do psiquismo, por consequência, aquilo que opera sobre esse desenvolvimento se anuncia também como variável interveniente em sua edificação.

Foi também no esteio dos pressupostos do materialismo histórico-dialético acerca da centralidade do trabalho social no desenvolvimento das propriedades humanas, que Vygotsky recolocou o problema das funções psíquicas que se formam historicamente no homem. A filosofia marxiana já deixara incontestado a natureza sócio-histórica de tais funções e a psicologia soviética do início do século XX já avançara estudos acerca do psiquismo como função de um órgão material, o cérebro, que, edificado na base da atividade, possibilita a formação do reflexo psíquico da realidade.

Tendo a organização consciente do comportamento como objeto de estudo, Vygotsky (1995) julgou, nos primórdios da psicologia histórico-cultural, insuficiente afirmar que o legado da natureza se transforma, pelo trabalho, abrindo as possibilidades para a conduta propriamente cultural. Para esse autor restava à psicologia descobrir o mecanismo que opera essa transformação. Mecanismo que foi por ele identificado como sendo a mediação de signos. Considerou que da mesma forma que a produção e socialização dos instrumentos técnicos de trabalho operam as mais decisivas transformações na relação entre o homem e a natureza, a produção e socialização de signos transformam radicalmente as funções psíquicas, assim sendo, os signos despontam como instrumentos, como ferramentas imprescindíveis à formação do psiquismo complexo.

Para a explicitação dessa assertiva o autor postula primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chama de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social.

Em toda sua obra, Vygotsky se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o tomavam como endógeno, isto é, controlado por fatores - orgânicos ou mentais, essencialmente interiores e, portanto, individuais. Diferentemente, advoga que cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas

sim, do confronto entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural dos indivíduos tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo e superar os enfoques anistóricos, naturalizantes e/ou psicologizantes prevalentes na psicologia desde as suas origens.

E foi ao introduzir o conceito de signo que Vygotsky explicitou a diferença radical entre a psicologia histórico-cultural e as concepções tradicionais de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas culturais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Para Vygotsky (1997), o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vygotsky afirma que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume, ou seja, na condição de atividade mediadora. Um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo.

Ocorre que ao introduzir o conceito de mediação Vygotsky não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para

ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vygotsky deixa claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito. Nesse sentido, sinaliza que entre os conceitos de ferramenta e de signo existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional.

Ademais, a adoção do vocábulo instrumento não foi, para o autor, casual. Ele postula que, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. Eis, pois, para Vygotsky, o nexos psicológico real entre o emprego de ferramentas e de signos no curso filo e ontogenético do desenvolvimento humano.

Da mesma forma que o homem colocou a natureza sob seu domínio pelo trabalho, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos) ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassa os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

A concepção de mediação e de instrumento adotada, como não há que se estranhar, ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto

no homem quanto na natureza. Não sem razão, Vygotsky institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!

Conforme já indicamos em momento anterior dessa exposição, o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características dos homens. Como atividade coletiva, social, resulta em uma histórica e progressiva complexificação de relações interpessoais e interpsíquicas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Se, conforme disposto por Leontiev (1978a), em seus estágios iniciais de desenvolvimento o trabalho exigia ações simples e sinais rudimentares entre os indivíduos, sua complexificação conduziu às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, que só são possíveis pela ação de um atributo superior do psiquismo, isto é, pela formação da consciência.

Esse atributo superior do psiquismo, postulado tanto por Leontiev quanto por Vygotsky, não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico. Tal desdobramento dá origem ao psiquismo dos animais e do homem primitivo. A história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade. Evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social.

A premissa da natureza social do psiquismo, postulada pelos autores supracitados, introduziu mudanças decisivas nas concepções acerca de seu desenvolvimento e estofo, além de ser uma questão de ordem metodológica. Ao se contraporem às explicações naturalizantes, esses autores não procedem a uma mera inversão de fatores. Não substituem linearmente a primazia dos constituintes internos pelos constituintes externos, outrossim, afirmam a essencialidade da relação dialética estabelecida entre eles, ou seja, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência.

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, carece ser compreendido em seu movimento, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. A peculiaridade fundamental desse processo reside, por sua vez, no entrelaçamento

e contradições instaladas entre processos de natureza distinta, o que significa dizer, entre processos legados pela natureza e processos resultantes da apropriação da cultura.

Por conseguinte, as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas naturais, elementares, e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como ferramentas psíquicas, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa.

Pela proposição do ato instrumental, isto é, do ato mediado por signos, Vygotsky torna incontestemente a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social. E ao propor os signos como instrumentos do psiquismo, Vygotsky estava explicitando a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva como produto e processo de internalização do universo simbólico culturalmente instituído, pelo qual o homem se orienta na realidade concreta, tornada inteligível.

Na qualidade de produção cultural supra individual, esse universo simbólico precisa ser transmitido entre as gerações: precisa ser ensinado! Assim, para a psicologia histórico-cultural, apenas o ensino pode promover o desenvolvimento dos indivíduos. Esse enfoque demanda a superação de ideias abstratas e idealistas acerca dos processos psíquicos que conformam a subjetividade humana – tal como anunciado pelas abordagens psicodinâmicas, segundo as quais esses processos são originariamente internos, existentes fundamentalmente de modo ideal e relativamente alheios à atividade material externa do sujeito. Diferentemente, a psicologia histórico-cultural advoga que os processos psíquicos são fenômenos ideais, subjetivos, todavia formados como reflexo das ações externas, objetivas, instituindo-se como resultado de contínuas e históricas transformações sociais. Daí que apenas um enfoque materialista dialético possa conduzir o estudo sobre os mesmos.

Se a apropriação dos signos culturais se revela condição primária da existência humana, há que se constatar a incomensurável

importância da educação escolar na formação das pessoas, posto que ela, a rigor, visa à aprendizagem dos procedimentos e ações objetivas e subjetivamente consolidadas na existência histórico social humanidade. Por conseguinte, compete à educação escolar a elevação das apropriações a patamares cada vez mais elaborados, a alcances que superem a heterogeneidades da vida cotidiana em seus fins pragmáticos e a captação superficial que ela promove acerca dos fenômenos da realidade.

Elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade e conduzir as internalizações a um nível significativamente superior são tarefas fundamentais impostas ao ensino escolar, tendo em vista a construção de um tipo de conhecimento que possa tornar o real verdadeiramente inteligível. É na assunção dessa tarefa que a escola opera sobre o desenvolvimento psíquico, na mesma medida em que ele se coloca a serviço da construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determinam novas maneiras de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, a raiz das quais se instituem tipos de conduta fundados em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais – tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas os segundos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa,

dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano.

O exposto nos conduz à afirmação segundo a qual o ponto de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica reside na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, ou por outra, do ensino dos verdadeiros conceitos - tal como proposto também por Vygotsky (2001), quais sejam, os conceitos científicos. Isso porque a formação de conceitos baliza a conversão da imagem subjetiva da realidade objetiva em universo simbólico.

Considerando que o conteúdo concreto da imagem é o objeto, seu conteúdo abstrato é a conceito - representado pela palavra - que sintetiza a representação sensorial do objeto e igualmente sua representação como generalização - como universalidade abstrata. Por isso, diria Vygotsky, quanto maior a correspondência sensorial entre objeto e palavra, mais rica em concretude ela vai ser, entretanto, quanto mais rica em concretude, mais pobre o será enquanto abstração. Portanto, se o máximo desenvolvimento do pensamento - que carrega o desenvolvimento de todas as funções psíquicas - aponta na direção do pensamento rigorosamente abstrato, a natureza e a qualidade dos conceitos a serem transmitidos não é variável de menor importância no que tange ao desenvolvimento do pensamento.

Essa proposição deriva de pesquisas conduzidas, sobretudo por Vygotsky (2001), acerca das diferenças qualitativas entre o ensino calcado em conceitos cotidianos, de senso comum e transmitidos assistemática e espontaneamente e o ensino de conceitos científicos, transmitidos de maneira planejada e metódica. Não sem razão a psicologia histórico-cultural preconiza que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, que nem toda aprendizagem transforma, de fato, os mecanismos psicofísicos e a estrutura da atividade dos aprendizes.

A afirmação da escola como lócus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades - em especial

da formação omnilateral – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

A defesa da potencialidade desenvolvvente e equalizadora do ensino de conceitos científicos, dado que deve caracterizar a educação escolar, reside no cerne da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, determinando a radical oposição dessas teorias à secundarização do ensino dos conhecimentos elaborados historicamente. O estofo materialista dessas teorias aponta a apropriação do patrimônio cultural como ferramenta imprescindível à existência humana, posto que a captação sensorial da realidade não assegura por si mesma o seu real conhecimento. Apenas como resultado das mediações do pensamento é que o objeto da captação torna-se inteligível e, assim sendo, é enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos, universais, adquire sua máxima relevância.

A ênfase na transmissão dos conhecimentos clássicos não perde de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade. Contudo, também não perde de vista que essa transformação exige a formação de indivíduos aptos a fazê-lo. Da mesma forma, não ignora que a prática esvaziada da teoria resulta em espontaneísmo, isto é, resulta no “[...] fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática” (SAVIANI, 2003, p. 141).

Sendo assim, a referida ênfase ancora-se na articulação entre forma e conteúdo da prática pedagógica, na unidade entre o saber e o fazer que a deva caracterizar. Por essa via, a educação escolar desponta a serviço do desenvolvimento da atividade humana que, diferentemente da atividade dos demais animais, pressupõe a consciência da ação – a pré-ideação, a intencionalidade – atributos que, diga-se de passagem, não se instituem como legados da natureza, mas se formam por apropriação dos signos culturais.

Considerações finais:

Conduzindo-nos à finalização dessa exposição, reiteramos que apenas o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-críti-

ca, alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, à formação das funções psíquicas superiores, na base das quais os alcances da consciência das pessoas edificam-se, conforme explicitado pela psicologia histórico-cultural. Não somos indiferentes aos inúmeros obstáculos históricos enfrentados pela escola na sociedade hodierna, que de maneira cada vez mais brutal se firma pela universalização das relações de exploração e espoliação. Todavia, consideramos que elucidar o grau de dependência existente entre a formação da consciência e o ensino de conhecimentos universais representa uma forma de denúncia e negação da desvalorização e esvaziamento da educação escolar. Há que se reconhecer que um ensino sólido é uma das condições para que os indivíduos possam compreender a raiz desse modelo de sociedade, instrumentalizando-se para as ações necessárias à sua superação.

Consideramos que a formação omnilateral requerida à superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo exige uma formação escolar rigorosa, que opere a serviço do desenvolvimento do pensamento efetivamente abstrato, uma vez que sem ele é praticamente impossível elevar a mera vivência à condição de saber sobre o vivido. Trata-se de recuperar a distinção anunciada por Leontiev entre ser consciente e ter consciente sobre! Avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta, requalificando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela é, a nosso juízo, o maior desafio imposto à educação escolar que vise à formação omnilateral das pessoas.

Por isso, sem deixar de reconhecer as inúmeras contradições que atravessam a escola, consideramos que as posições teóricas que depreciam a possibilidade de a educação escolar contribuir para a superação da sociedade de classes preterem que os alcances psíquicos dos indivíduos também se impõem como uma das condições para essa superação. Coerentemente com o método marxiano – segundo o qual os fenômenos devem ser captados como sínteses de múltiplas determinações e relações diversas, há que se reconhecer na apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, uma das determinações da formação da consciência dos indivíduos, na ausência da qual se torna muito difícil projetar outro modelo de sociedade.

Referências:

DUARTE, Newton (1993). A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados.

KOPNIN, Pável Vasilievich (1978). A dialética como teoria e lógica do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (1978a). Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.

_____ (1978b). Atividade, consciência y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

LURIA, Alexander Romanovich (1979). Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I.

MARTINS, Lígia Márcia (2013). O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

_____ (2015). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Revista Germinal: marxismo em debate. vol. 7, série 2.

PRESTES, Zoia Ribeiro (2010). Quando não é quase a mesma coisa: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval (2003). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

Vygotsky, Lev Semionovich (1995). Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.

_____ (1997). Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor.

_____ . (2001). Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.

CAPÍTULO 7

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DO MARXISMO¹

Paulino José Orso²

Neste capítulo tratamos dos desafios da formação do educador. Partimos do pressuposto de que a educação corresponde predominantemente à sociedade em que está envolvida em cada época e em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Todavia, como a sociedade não é monolítica, nem se desenvolve linearmente, mas sim por contradição, discorreremos sobre as possibilidades de uma educação para outra sociedade, que supere a fragmentação do saber no plano das ideias, das representações e construa uma teoria adequada aos desafios impostos por ela e possibilite transformá-la.

Antes, porém, de abordar a questão proposta para a discussão, gostaria de tecer algumas observações.

1) É bem provável que o problema da formação do educador, juntamente com as políticas educacionais, sejam as temáticas mais debatidas da área da educação. Então o que falar e escrever de novo, sem cair nas questões novidadeiras ou nas saídas de tipo pós-modernas, nas propostas ditas “neoliberais”, na defesa da pedagogia das competências ou do aprender ser, do aprender fazer? Quando nos referimos a algo novo, também não significa que pretendemos apresentar algo que ninguém nunca tenha dito nada sobre, mas sim, recolocar o problema da formação docente à luz da história e da

-
- 1 Este texto, publicado originalmente na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 58-73, abril de 2011, sofreu adequações para esta publicação.
 - 2 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel e líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR.

sociedade vigente, do que já foi dito e escrito, bem como, a partir do problema evidenciado pela realidade atual.

2) Não vamos enfrentar todo o problema de uma só vez. Ele não se resolve numa penada. Assim como o novelo de lã não se desfia de uma só vez, vamos enfrentar a questão aos poucos, como se fossemos desfiando um novelo.

3) Ainda que a temática se refira ao educador e não ao professor, para os fins desta discussão, nos damos o direito de não fazer tal distinção e tratar como se significassem a mesma coisa. Tratá-lo-emos praticamente como sinônimos.

4) Ao invés de debater diretamente da questão, vamos nos distanciar um pouco, para tentar jogar luz sobre ela, possibilitando um enfrentamento mais efetivo. Pois, às vezes, quando nos situamos muito próximo de algo, acabamos não conseguindo enxergar direito. Assim, precisamos nos distanciar das questões para compreendê-las melhor.

Depois de ter feito tais observações, vamos à questão. A temática, por um lado, remete para o problema da formação do professor/educador, para o como e de que forma o está sendo formado/educado e, por outro, para o como e de que forma deve ser preparado para educar.

Buscando ser coerente com o método marxiano, partimos da aparência para mergulhar na essência, para depois retornar à aparência, resignificando-a. Isso significa que partiremos do aqui e agora, do imediato, de como a formação do educador é tratada e compreendida na atualidade ou a partir da modernidade, para depois nos debruçarmos sobre os determinantes históricos que tornaram possível esta realidade e compreender como foi produzida de tal modo, para finalmente, retornarmos à atualidade, resignificando-a.

Se observarmos um pouco à nossa volta, portanto, veremos que quando falamos da formação de professores não temos muito a comemorar. Os investimentos na educação são precários, sobretudo nos cursos de licenciaturas; as escolas encontram-se sucateadas, funcionando com um mínimo de materiais, com bibliotecas carentes, com salas de aula apinhadas de alunos, na maioria das vezes, trabalhadores, tendo que conjugar os estudos com o trabalho, que em muitos casos também é bastante precário, percebendo baixos salários; os professores são mal formados, também recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem con-

dições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. Vemos professores realizando atividades escolares isoladas, individualizadas, desprovidas e desvinculadas de um Projeto Político Pedagógico agregador, que articule e integre o conjunto das ações desenvolvidas na escola³; vemos a ausência de uma reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade. Diante disso, em geral, resta uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante.

Quando falamos da questão da formação de professores, portanto, não se trata de uma questão meramente teórica, mas sim prática. A realidade concreta da escola, sua infraestrutura, as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem, revelam o tipo de preocupação e a importância que se atribui à formação do educador e à educação.

Veja-se que nessa questão se coloca a relação entre teoria e prática. Mas, o que vem antes: a teoria ou a prática? É possível dissociar a formação de professores das condições sociais, do modo de organização e funcionamento da sociedade? Teoria e prática não são indissociáveis?

Falar que o problema não se resolve no plano do pensamento, mas sim da prática, significa que o pensamento, a reflexão e a teoria não são importantes, não são necessários? Não. Significa que, em última instância, a prova que manifesta se de fato o problema foi ou não resolvido, não está no pensamento e na teoria, mas sim na realidade concreta, na prática social.

Se por um lado, o pensamento, a reflexão, a teoria não são suficientes para resolver os problemas, por outro, não se pode desprezar, nem dispensar. Ao contrário, constituem-se em instrumentos e meios necessários e indispensáveis à solução dos problemas.

3 Na ausência de um Projeto Político Pedagógico articulador, que envolva o conjunto dos profissionais da escola, que integre e unifique todos os projetos e ações nela desenvolvidas, resta a cada um fazer o seu projetinho, seguir o seu caminho, do seu jeito e fazer o trabalho do jeito que entende, noutras palavras, significa que a escola não tem direção, não tem referência, não sabe de onde veio, onde e em que condições se encontra, nem para onde pretende ir.

À primeira vista, parece que o que vem primeiro é a teoria e depois a prática. Pois, se o pensamento e a teoria são os meios pelos quais se pode antecipar a solução dos problemas no plano do pensamento e depois agir, realizar e transformar a realidade, então, aparentemente, o pensamento e a teoria parecem ter primazia.

No entanto, o conhecimento está indissoluvelmente ligado à prática. Não há prática desprovida de teoria, nem conhecimento destituído de prática. Ambos se pressupõem. Mesmo a mera existência vegetativa exige um conhecimento adequado a ela, que poderíamos denominá-lo de elementar, ainda que, limitado ao mecanismo estímulo x resposta. A transformação da realidade, todavia, pressupõe um conhecimento de tipo diferente, superior, científico⁴. Assim, pode-se afirmar com segurança que só transforma quem conhece e só conhece quem transforma. Como o conhecimento pressupõe a necessária e impreterível transformação da realidade, só a alienação, o desconhecimento, a naturalização garantem o conformismo.

Isto significa que só aparentemente o pensamento e a teoria têm primazia, pois, se o problema está ou aparece como tal no ou para o pensamento é porque já está na realidade, ou seja, está na prática e, por isso, também no pensamento. Dizendo de outro modo, se a formação de professores aparece como problema a ser debatido e discutido no plano do pensamento, das ideias, da teoria, é porque se revela como um problema e uma necessidade prática.

Assim, pode-se concluir que o que vem primeiro é a prática, a materialidade e depois a teoria, a sua representação. Porém, se observarmos, geralmente nos referimos à relação teoria-prática e não prática-teoria. O fato de geralmente falarmos da relação teoria-prática, nesta sequência e não o inverso, da prática-teoria, denota uma concepção de mundo; revela a influência e até mesmo a tendência que temos de adotar a perspectiva idealista e fenomenológica. Contudo, o caminho correto da práxis social vai da prática para a teoria e desta para a prática, num movimento se fim. Como diria Marx, este é o

4 Por conhecimento superior, científico e transformador, entendemos não apenas o conhecimento de tipo positivista, metódico, experimental, empírico, mas sim aquele que permite conhecer as leis do funcionamento da realidade, suas contradições, seus antagonismos, as classes sociais e as lutas de classes; que permite compreender a forma de organização e funcionamento da sociedade.

modo efetivo como se processa a gênese do pensamento (1991, p. 17).

Esta concepção, por exemplo, opõe-se ao conhecido princípio racionalista cartesiano, o princípio de René Descartes: “Penso, logo existo”. O homem não é produto de si mesmo, ou melhor, de seu próprio pensamento, como se o homem fosse posto ou a realidade fosse posta por ele. Opõe-se também à concepção bíblica ou criacionista, para quem, o Pensamento cria a realidade, sintetizado na expressão do Gênesis: “Faça-se...” (Bíblia Sagrada. Gênesis, 1979, 1, 1-31), ou de São João, “O verbo se fez carne” (Bíblia Sagrada. São João, 1, 1 e 14), como se a realidade fosse produto das ideias, do pensamento, da teoria e não o inverso. Nessa perspectiva, significa que as ideias põem e criam a realidade a partir do nada, do pensamento puro.

Então, como vivemos numa sociedade e numa cultura que historicamente foram e ainda são marcadas pela religiosidade e, numa sociedade de classes, cuja adoção da perspectiva idealista, que acredita resolver os problemas no plano do pensamento e das ideias, deixando intacta a realidade concreta, muito conveniente à reprodução da sociedade vigente, também temos a tendência de supor que as ideias e a teoria vem antes, dando vazão e enfatizando o idealismo em oposição ao materialismo, fazendo do pensamento o motor da realidade⁵.

Marx, referindo-se ao idealismo Hegeliano, afirma que

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (1991, p. 17).

5 Se não bastasse isso, mistificam-se os próprios conceitos de idealismo e materialismo. Reduz-se o idealismo a um mero sonho, um ideal e o materialismo ao apego aos bens materiais, ao dinheiro e não uma concepção de mundo. Esvaziam-se os conceitos, para também esvaziar e mistificar o conteúdo, favorecendo as ideias em detrimento da materialidade. Na realidade ocorre exatamente o inverso, pois, a primazia está na prática, na matéria, na realidade concreta em relação às ideias e o pensamento.

Ou seja, a realidade não é produto das ideias, nem o pensamento gera a realidade. Ao contrário, por um lado é produto da realidade e, enquanto tal, transforma-se em um instrumento, em um meio de apropriação e de ação sobre ela.

Posto isso, poderíamos pressupor que a realidade se desenvolve linearmente, isto é, se a prática precede as ideias, teríamos um movimento que vai da prática para o pensamento e deste para a prática e novamente para o pensamento, numa infundável sucessão de formas, previamente determinadas, unilateral e linearmente. Entretanto, a realidade não é uma sucessão linear de prática-teoria-prática-teoria. Muito menos o contrário. Temos sim, um movimento que se constitui a partir de uma totalidade dialética e contraditória que integra teoria e prática simultaneamente, num movimento indissolúvel.

Em se tratando, porém, do movimento teoria e prática⁶, como afirmamos anteriormente, não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Uma pressupõe a outra. A cada realidade equivale uma teoria e a cada teoria uma prática. Ou ainda, cada modo de produção e organização da sociedade suscita uma determinada teoria ou uma representação no plano das ideias que a legitimam e justificam, assim como, cada representação ou teoria pressupõe uma prática equivalente. Há uma unidade contraditória em cada realidade. Dito de outro modo, nem as ideias pairam no ar, nem existem por si e são produtos de si mesmas, nem a prática existe desprovida de uma teoria correspondente.

Mas, parece que entramos num círculo vicioso e sem saída e que teríamos um desenvolvimento natural e espontâneo. Para romper com esse processo e para superar esta realidade, entra aqui o papel da teoria e do pensamento que, partindo da realidade e da prática existente, pode se debruçar sobre ela, apropriar-se, refletir, planejar, “manipular” e antecipar os resultados no plano do pensamento e possibilitar uma ação sobre a problemática existente tendo em vista a superação da mesma.

6 O mesmo se poderia dizer em relação à forma e ao conteúdo ou a causa e ao efeito. Aquela não existe sem este, são interdependentes e indissociados. Assim, num dado momento do processo, ambos aparecem como simultaneamente como idênticos e em outros como contrários; num momento, um aparece como sendo o outro, e em outro, um aparece negando o outro, a causa o efeito e o efeito causa, o conteúdo a forma e a forma o conteúdo.

A questão proposta remete à formação do educador, de como e de que forma ela é realizada. Em decorrência da realidade, porém, em geral ela ocorre de forma fragmentada. Se, por exemplo, ela integrasse de fato a história, a filosofia e a política, estaríamos aqui discutindo sobre a necessidade da indissociabilidade delas ou de integrá-las na formação do educador? Ou seja, sendo coerentes com nosso princípio, temos que admitir que só discutimos acerca desta temática porque antes ela aparece e encontra-se na prática, isto é, na forma como o professor está sendo formado e, portanto, nas implicações, nas consequências dessa formação. Ou ainda, devido ao fato da formação estar se revelando como um problema diante das necessidades e exigências sociais. Daí, a preocupação em discuti-la, refletir como está sendo feita, problematizá-la, teorizar, analisar como poderia ou deveria ser e transformá-la.

Para além de todo o discurso que se faz sobre a importância e prioridade da educação, vemos que não passa de demagogia. Na prática predomina um descaso muito grande em relação à escola; revela que efetivamente não é considerada como importante, necessária e prioritária para a sociedade. Aliás, se dependesse dos políticos, é bem provável que seria extinta. Pelo menos, estão se esforçando para tal. Todavia, como se criou um discurso e uma espécie de consenso sobre sua necessidade, trata-se de fazê-la, porém, de forma barata e esvaziá-la em seus conteúdos e sua forma, para que não crie nenhum problema.

Contudo, o problema não é só o fato de que os conhecimentos, os bens espirituais, sejam distribuídos em conta gotas, mas sim que os produtos do conhecimento, os bens materiais, produzidos em decorrência do acúmulo de conhecimentos realizados ao longo da história, também sejam extremamente pobres e limitados às mínimas necessidades de sobrevivência dos trabalhadores.

Assim, enchem-se as salas de aula com alunos, mas se atribui às escolas um infundável conjunto de ocupações e responsabilidades que acabam por esvaziar sua principal finalidade, que é a de serem verdadeiros centros de produção, apropriação e socialização dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada. Nestas condições, acaba por prevalecer o espontaneísmo, “o ir fazendo”, o praticismo.

E, para coroar tudo isso, para resolver o que entendem como sendo os problemas da educação dita pós-moderna e neoliberal, apresentam como saída a pedagogia das competências, isto é, querem um professor à moda tecnicista, que tenha habilidade, seja competente, que saiba fazer, noutras palavras, que dê resultados, que produzam indivíduos dóceis, passivos, subservientes e úteis, adequados ao mercado.

Por conseguinte, partindo de uma concepção mercadológica, aliás, ajustada à sociedade capitalista em que vivemos, que transforma tudo em mercadoria, não se poderia esperar outra coisa, senão que a educação também fosse pensada e submetida à mesma lógica do mercado, produtivista e de resultados, não é mesmo?

Com diz Marx (s/d. p. 301),

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização.

Trazendo esta questão para a temática a qual nos ocupamos, significa que as transformações pelas quais a sociedade foi passando, produziram a necessidade e colocam em questão a atual formação. Então, nos deparamos com um problema prático-teórico. Prático, porque a realidade está revelando os limites da teoria, da atual formação de professores, e teórico, porque demonstra que a teoria não da conta das exigências e necessidades sociais. Daí coloca-se o desafio para o pensamento e para teoria em compreendê-las e encontrar uma solução apropriada. Pois, caso continuemos a pensar, agir e formar professores do mesmo modo, ter-se-á mais do mesmo.

Portanto, precisamos pensar o que e como está ocorrendo, para “manipular” a realidade no plano do pensamento e agir sobre ela, transformando-a. Se, como afirma Marx, nenhuma filosofia pode ser superada sem que a materialidade assim o exija, sem que se criem as condições para tal, então, pode-se falar que o problema está posto e espera a contribuição do pensamento e da teoria para superá-la.

Na perspectiva do liberalismo e do positivismo, fala-se que a formação do professor é um problema porque o problema está no professor: que ele está despreparado, é incompetente, mal formado e assim por diante. Ou seja, primeiro desloca-se e isola-se o professor do conjunto das relações, como se existisse por si, separado e independente da totalidade social; como se as condições nas quais se encontra dependessem apenas dele e fossem de sua exclusiva responsabilidade. Depois, atribui-se a ele a responsabilidade por resolver praticamente todos os problemas sócio-educacionais. Se exige, por exemplo, que seja uma espécie de pai/mãe, de psicólogo, que seja responsável pelo desenvolvimento social, que controle o vale disso, o vale daquilo, daquilo outro, que solucione o problema da miséria social, que resolva as políticas de assistência, que preste assistência à saúde dos alunos, que faça promoção disso e daquilo, que comemore o dia disso e daquilo, e até mesmo, que ensine um pouco. Além do mais, subtraem-lhes os recursos, os instrumentos, os meios e as condições para realizar um trabalho minimamente satisfatório. E, como não consegue dar conta e nem pode fazer tudo o que lhes é cobrado, como não consegue resolver todas as responsabilidades que lhes atribuídas, que não são poucas, então, conclui-se que é ele o responsável pela má educação, pela aprendizagem deficiente ou falta dela. E desaba o mundo na sua cabeça.

Mas, como dar conta de tanta responsabilidade e de tantas exigências sendo apenas um elemento do meio e não a totalidade social? Qual o espaço que resta para se ocupar do conhecimento científico, da apropriação da cultura historicamente acumulada, da pesquisa, do estudo e do planejamento das atividades? Qual deve ser o papel do professor? Quais são seus limites e possibilidades?

Estas são questões que devem ser consideradas quando se pensa na formação do professor; quando se pensa em: para que, como, de que forma, por que meios, para que e como deve ser formado o educador.

Recorrendo à história da educação brasileira, numa rápida pincelada, vemos que a preocupação com a formação de professores, não é algo tão recente e que passou por diferentes enfoques e sofreu influências diversas. Nas últimas décadas, porém, tem sido um tema constante nos debates travados, sobretudo, nas universidades, nos

espaços acadêmicos, nos cursos de formação, quer sejam eles, de formação inicial ou continuada, presencial ou à distância.

A formação de professores no Brasil, já experimentou diferentes métodos e enfoques, sejam eles dos Jesuítas com sua *Ratio Studiorum*, ou de Lancaster e de Bell com o método intuitivo ou dos derivados dos ideários positivistas e liberais, em suas diferentes versões. Todavia, até o momento ainda não tivemos uma proposta genuinamente nacional, com exceção da pedagogia de Paulo Freire, que acabou sendo abortada pela ditadura militar e substituída por modelos norte americanos, típico de países dominados, atrasados, subservientes e dependentes.

Iniciando por Portugal, passando pela França, pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, cada um por seu turno, impuseram sua forma e seus métodos de formação e educação. Mais recentemente, sobretudo a partir de 1930, quando os EUA assumiu a hegemonia política e econômica mundial, não só fez do Brasil, como também da América Latina, uma espécie de seu quintal, como impôs sua cultura, seus valores e seus métodos educacionais. Transformou efetivamente a América Latina, o Brasil, em seu pátio traseiro, concretizando seu velho escopo: “américa para os americanos”.

Na relação com a sociedade global, não há dúvida de que a adoção de um modelo de educação estrangeiro, estranho e alheio à realidade, representa a negação de um modelo próprio e a ausência de identidade própria; representa a afirmação da alienação e do domínio cultural e material. Contudo, não se trata propriamente de discutir, pura e simplesmente, se se deve ou não ter um projeto de educação e de formação de professores genuinamente nacional, afinal a cultura universal é produzida coletivamente. Do contrário, facilmente derivaremos na discussão se temos que ter um projeto estadual e municipal de educação e até mesmo na defesa de uma educação para cada segmento social, como por exemplo, para os sem terra ou uma pedagogia do campo, uma pedagogia para os indígenas, outra para os negros, uma para os da cidade, outra para os da periferia, etc.

Diante da massificação do mercado e do capital que engole tudo e a todos, que procura unificar o mundo à imagem e semelhança da burguesia, até se justifica a tendência de construir formas de resistência, de preservar as microculturas ou culturas locais ou de segmentos

específicos. Contudo, isso cria uma série de problemas. Dentre eles, mencionamos o fato de se correr o risco de legitimar as particularidades, como se tivessem vida própria, isoladas e independentes, em detrimento da totalidade e da universalidade; de perdermos a possibilidade de garantir a unidade e a identidade coletivas; de não reconhecer no particular a expressão da universalidade; de justificar o saber popular compreendido como educação para pobres, de rebaixamento da cultura; de não possibilitar o acesso ao conjunto da cultura historicamente acumulada, enfim, de, por meio da educação, legitimar a atual configuração da sociedade existente.

Todavia, a superação de um modo de produção que intenta globalizar-se e dominar a totalidade, não se dá via redução e fechamento na particularidade, na pequenez, mas sim na incorporação da parte no todo e na construção de outro modo de produção também universalizante e totalizante. Contudo, não se trata apenas de substituir um modo por outro, mas sim de produzir outro que supere e negue as contradições e os antagonismos presentes no atual modo de organização e produção societal.

Claro está que, por questões históricas, geográficas, políticas e culturais a educação não só adquire como deve contemplar contornos nacional, estadual, municipal e que até mesmo deve respeitar as questões locais e de grupos, raças ou povos em que a escola está localizada. Mas é absurdo pensar numa educação para um país, para um estado, município ou para um segmento social. A questão então, também não é se se deve adotar um modelo de formação de professores próprio ou importado, mas sim pensar numa educação humana, voltada para a formação de um tipo de homem, de mundo e de sociedade; numa educação que possibilite o acesso à cultura universal, aos bens decorrentes dela; numa educação que permita o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades e garanta a emancipação humana.

Da mesma forma, também não se trata de adotar um tipo de educação que privilegie apenas um nível de escolaridade, a Educação Fundamental, por exemplo, em detrimento dos demais, como fez o governo FHC e o ministro Paulo Renato, da mesma forma que o atual governo Temer com seu ministro Mendonça Filho. Isto é uma aberração. Pois, como é que se pode afirmar que a prioridade é aos

anos iniciais da Educação Básica, se não se pensa no Ensino Médio nem no Superior. Como privilegiar a Educação Básica se não se pensa na qualificação e na formação de professores para atuar na Educação Básica. Uma coisa é estabelecer uma política que objetive o acesso e a permanência de todas as crianças em idade própria na escola, e outra, muito diferente, é dizer que a prioridade é a Educação Básica. Também não dá fazer para uma reforma educacional do Ensino Médio sem considerar o ensino fundamental e o superior. Não dá para fazer uma reforma intestina e desconsiderar o conjunto. Todavia, mesmo assim, o acesso e permanência devem ser assegurados em todos os níveis e modalidades de escolarização.

Ao contrário de priorizar um ou outro nível ou modalidade educacional, é necessário elaborar uma política que contemple tanto as particularidades e exigências locais ou de segmentos sociais, quanto a identidade coletiva, a totalidade da cultura já produzida até o momento; contemplar todos os seus níveis e modalidades. Além disso, é necessário pensar na articulação entre eles e na relação com a sociedade; compreender a escola como inserida no contexto social e pensar no tipo de organização e funcionamento da sociedade, bem como, no papel e na importância da escola para a sociedade e para a preservação da cultura historicamente acumulada.

Todavia, quando se fala da formação de professores, a preocupação geralmente recai sobre sua forma, mais do que com os fundamentos e conteúdos ou se privilegia aspectos isolados. Outras vezes, a insatisfação permanece no simples descontentamento e reclamação dos professores, o que é importante, mas insuficiente. Frequentemente as reclamações tem em vista apenas a defesa dos interesses individuais, não se voltam para os da coletividade. Noutras ainda, foge-se pela tangente e se diz que estamos vivendo num momento de mudanças profundas, num momento de transição e, portanto, que exige professores de outro tipo, dinâmicos, criativos, que sejam capazes de prender a atenção dos alunos, com outra formação, que tenham habilidades, saibam resolver problemas, enfim, que estejam preparados para um mundo que muda rapidamente.

Mas, perguntamos: quando é que o mundo não passou por mudanças, quando é que a sociedade não passa por transformações? Veja-se que as questões acima mais deslocam o problema do que

permitem enfrentá-lo de fato, pois, ao invés de possibilitar a realização de um diagnóstico de como e porque a formação está da forma como está, e, portanto, permitir a intervenção nela e transformá-la, fica-se tergiversando com palavras e frases de efeito ou de impacto. Em outros termos, fica-se no plano das ideias.

Desde que surgiu a propriedade privada dos meios de produção, também surgiu a divisão do conhecimento. Contudo, é a partir da modernidade, com o advento do positivismo, que o conhecimento e as ciências, por um lado, e o trabalho na indústria, por outro, fragmentaram-se ainda mais. Deste modo, a organização do conhecimento e, conseqüentemente, a formação também expressam essa fragmentação.

Aristóteles, na antiguidade, expressando a divisão social à época, dizia que os que trabalham não necessitam pensar e os que pensam não necessitam trabalhar. Segundo o autor, a natureza fez os homens assim e a maior perfeição de cada um se encontrava em cumprir mais e melhor os desígnios que a própria natureza determinou. Com isso, produziu-se a legitimação teórica da divisão prática que vigorava entre os que trabalham e os que pensam.

Todavia, como dissemos, esta divisão se amplia com modo de produção capitalista, que por essência, é fragmentado e exige que essa divisão se aprofunde cada vez mais. Então, se no âmbito da produção, vemos o trabalho cada vez mais parcializado, especializado e fragmentado, de tal forma que os trabalhadores dominam cada vez menos o processo de produção, limitando-se a saber apenas uma pequena parte do mesmo, no campo do conhecimento e da educação, isto não será muito diferente, pois, tende a refletir a fragmentação do mundo material. A divisão do conhecimento que tem na disciplinaridade e nas suas diferentes manifestações, quer seja na multi, na inter ou na transdisciplinaridade e na especialização, expressam isso.

Noutras palavras, pode-se dizer que a fragmentação do conhecimento e o tipo de formação do educador, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos docentes, estudantes e pesquisadores, mas sim da própria lógica de funcionamento do sistema vigente. Neste sentido, Karl Marx nos diz que, “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção

que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (s/d. p. 301).

Isto, por um lado, significa que são os homens que fazem a história (MARX, 1987, p.15), mas não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha, nem do jeito e da forma como querem ou que gostariam, mas sim nas condições que encontram e, por outro então, que, para superar a fragmentação do conhecimento e da própria formação, não é suficiente fazer um rearranjo no plano das ideias, como é o caso da inter, da trans ou da multidisciplinaridade. Pressupõe, isto sim, a superação do modo de produção vigente, a negação daquilo que põe, provoca e produz a fragmentação. Entretanto, como afirma Marx, nenhuma filosofia é superada sem que sejam superadas as condições que a produziram (2000, p. 92-102) e, indo além, afirma que não serão superados se também não se criarem as condições necessárias para tal.

Isto poderia dar a entender que entramos num círculo vicioso e que não há saída. A saída se encontra num nível de consciência superior e que, portanto, não se deixe levar pelo mero mecanismo estímulo x resposta, que faça de seu trabalho e de sua vida uma luta permanente pela superação do modo de produção dividido em classes. Todavia, como vivemos num modo de produção determinado, significa que, majoritariamente, a consciência dominante e predominante, encontra-se em consonância com a materialidade vigente. Logo, essa consciência superior é minoritária.

Todavia, como o modo de produção vigente não é monolítico, mas sim contraditório, o processo de desenvolvimento social também não é linear, e aquilo que é ou a forma existente, pode produzir o seu contrário. Por isso, a importância da consciência superior persistir na luta, ter constância, pois, no momento em que as contradições se aprofundarem e se explicitarem, é hora de assumir o controle e imprimir a direção.

Como vimos, na modernidade, com o advento do capitalismo, do liberalismo e do positivismo, a fragmentação do conhecimento, que já existia em decorrência da sociedade de classes, aprofunda-se ainda mais, de tal modo que, no plano da organização didática, cognitiva e científica, surgem os mais variados, específicos e diversos campos, ramos, ciências, disciplinas ou áreas do conhecimento. Assim, por

exemplo, a história, a filosofia, a política, a educação e, poderíamos acrescentar, a sociologia, a psicologia, a antropologia... e outras áreas do conhecimento, muitas vezes, não só são separadas umas das outras como se fossem campos isolados, dissociados e independentes, como são deixadas de lado quando se trata da formação do educador.

Durante o modo de produção primitivo, quando havia apenas a divisão simples do trabalho, baseado fundamentalmente na divisão por gênero, macho e fêmea; enquanto não existia a propriedade privada dos meios de produção, dize-se que o conhecimento era realizado por intermédio da vida, era sinônimo de vida. Isto é, os homínídeos educavam-se nas e pelas relações sociais, pelo exemplo, pela experiência dos mais velhos e hábeis. A socialização do conhecimento e o desenvolvimento coletivo era a garantia de sobrevivência da espécie, tanto de enfrentamento coletivo das ameaças dos demais animais, como das intempéries e das demais adversidades do meio.

A partir do aperfeiçoamento dos instrumentos, dos conhecimentos e com a mudança no modo de produção da vida material, até mesmo a filosofia, que desde a antiguidade até na Idade Média era sinônimo de o conhecimento, que reunia praticamente a totalidade do saber da época, a partir daí confunde-se com a Teologia, aparece como sua serva, ou então, confunde-se como se fosse quase uma coisa só, porém, jamais como independente dela. Contudo, depois da modernidade, não só adquire independência da teologia, como também das demais disciplinas ou áreas do conhecimento e cada uma delas passa a seguir seu caminho como se nada tivesse a ver com as demais áreas. Ou seja, até mesmo a Filosofia que, de certa forma, antes integrava a totalidade dos conhecimentos, na modernidade perde esse estatuto integrador e passa a ser apenas mais uma disciplina como as demais.

No passado, na antiguidade clássica, assim como ocorria na divisão social do trabalho, em que a ciência e a técnica ainda não eram tanto desenvolvidas quanto no atual momento, em função da etapa de desenvolvimento, a divisão social também era bastante simples, limitava-se praticamente à divisão da sociedade entre os que pensavam e os que trabalhavam. Deste modo, a organização do conhecimento, também expressava essa realidade. Ou seja, o conhecimento também era pouco dividido, fragmentado.

A divisão social aparecia ou se expressava no plano do pensamento como Filosofia, que foi a primeira forma de conhecimento organização, que, de certo modo, suplanta a mitologia, mas permanece privilégio dos cidadãos, dos proprietários à época. Pensando na totalidade social, pode-se dizer que a sociedade antiga estava dividida entre os que pensavam e os que trabalhavam, ou então, que a filosofia era o “trabalho dos que não trabalhavam”, isto é, da aristocracia, dos cidadãos, dos proprietários, dos donos dos meios de produção e que, portanto, viviam no ócio, uma vez que tinham quem trabalhava para eles, os escravos, que produziam e lhes garantiam a sobrevivência e, que, deste modo, podiam se dedicar à filosofar.

Nessa condição, a Filosofia reunia e englobava todo conhecimento da época. Não havia divisão entre as diferentes áreas ou disciplinas. Tanto é que, filósofo, etimologicamente falando, significa amigo do saber, justamente porque se dizia que ele detinha todos os conhecimentos existentes. Assim, congregava tanto os conhecimentos da física, da matemática, da química, da aritmética, como da astronomia, da psicologia, ou seja, reunia todo o conhecimento existente. Todavia, a partir da modernidade a filosofia passa a ser apenas mais um ramo do conhecimento ou mais um dentre muitos outros.

Com isso, queremos dizer que não podemos pensar nem no conhecimento e em sua organização, nem na formação de professores em si, de forma neutra, como se tivessem vida própria. Precisamos pensá-los e compreendê-los como expressão da sociedade da época e do modo como se organiza para produzir sua existência, bem como, de suas lutas e conflitos, da etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Noutras palavras, por um lado, significa que a fragmentação que enfrentamos neste momento, é expressão da sociedade capitalista e do grau de desenvolvimento atingido e, por outro, que a superação do atual estado de coisas, só ocorrerá efetivamente com a superação do modo de produção que produz esta fragmentação.

Isto significa que se hoje temos uma sociedade profundamente fragmentada, então a educação não é mais para a vida como era nas comunidades primitivas? De fato a sociedade passou por um longo e profundo processo de transformação. Se a sociedade não é mais a mesma, a educação também não ocorre da mesma forma e nas mesmas condições.

Alguns intelectuais defendem que se a sociedade mudou, então, hoje não temos mais uma educação para e pela vida. Contrariando estas posições, pode-se afirmar que, mesmo assim, o caráter e a finalidade da educação não mudaram. A educação continua sendo pela e para vida, mas pela e para vida na atual sociedade, é óbvio, como não poderia deixar de ser.

Não podemos pensar que a sociedade muda, mas querer que a educação continue sendo para a vida como ocorria na sociedade antiga. Temos que pensar que a educação corresponde à sociedade de cada época e, portanto, que a educação de hoje corresponde à forma de organização e reprodução da sociedade e do modo de produção do atual momento. Ou seja, a educação continua sendo para a vida, porém, para a vida na sociedade capitalista.

No caso da formação do educador, precisamos reconhecer que educação não é sinônimo de escola, de educação formal. Existem muitas formas e meios de se educar os indivíduos. A família, a rua, o trânsito, as instituições, o trabalho educam, de tal modo que podemos falar em educações, no plural. Assim, a escola aparece apenas como mais uma das formas ou dos meios pelos quais a sociedade se utiliza para educar os indivíduos. Então, em que consiste a educação? Num conceito um tanto amplo, pode-se afirmar que “a educação é a forma como a sociedade se utiliza para educar os indivíduos para viverem nela mesma” (ORSO, 2008, p. 50). Marx, à seu modo diz que

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária (1981, p. 104).

Isto reforça a tese de que a educação não se limita à escola, de que quem educa o homem não é apenas outro homem, um professor, mas sim a sociedade, que educa tanto pelo que faz, como pelas condições em que vive. Além disso, é ela que dita seus fins, sua forma, estabelece sua extensão, sua qualidade, sua quantidade, que define a quem e como será distribuída.

Como diria Álvaro Vieira Pinto (1994), deslocar o professor, a educação ou a formação de professores da totalidade das relações, à

moda positivista, e pensar na educação como se ela se restringisse às quatro paredes da escola, à educação formal ou achar que o educador é apenas um indivíduo, um professor, expressa uma concepção ingênua de educação e de sociedade, pois, desconsidera as inúmeras variáveis, fatores e relações sócio-históricas que incidem sobre ela.

Ao contrário disso, pode-se dizer que em cada sociedade e em cada época temos um tipo de educação, tanto no sentido amplo, quanto de escola, e que este tipo não é aleatório, fortuito, pois corresponde à etapa de desenvolvimento da época e da sociedade, ao nível de consciência e das exigências sociais, bem como, ao grau de acirramento dos conflitos e das lutas travadas na sociedade. Posto isso, também se depreende que ela vai mudando e se transformando à medida que a sociedade vai sendo transformada.

Todavia, no âmbito do “mercado”, como nos diz Sandra Tonidandel, em observações a este texto, “ao invés de uma formação humana, exige-se que o trabalhador tenha condições de intervir abstratamente na produção, seja capaz de resolver problemas, trabalhar em grupo, isto é, um trabalhador com qualidades sócio-psicológicas para atender as necessidades do super dinâmico deus mercado... O bem comum jamais entrou em pauta no capitalismo. Contraditoriamente, a organização da formação do professor que deverá preparar este novo ser para as exigências da modernidade, não dá, nem permite dar conta desta exigência”.

Esta compreensão é significativa porque parte de uma concepção de totalidade, que envolve a sociedade e a educação no seu todo e, portanto, de contradição e, simultaneamente, também elimina o caráter quase absoluto, mítico e até mesmo redentor da escola.

Todavia temos que admitir que a discussão em torno da educação, do professor e até mesmo da formação de professores, geralmente tem sido feita a partir de um enfoque positivista e reducionista. Assim, a educação aparece como se fosse apenas sinônimo de escola e, deslocando-a do conjunto das relações sociais, por um lado, tem se atribuído a ela um caráter redentor e revolucionário ou, por outro, contrariamente a isto, tem se esvaziado seu papel, sua importância e suas possibilidades.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem se resumido, quando muito, à preparação técnica. Não é por acaso que, na

formação de professores, muitos se mostram avessos a qualquer reflexão e discussão teórica acerca da relação entre educação e sociedade, acerca dos fundamentos, dos pressupostos históricos, políticos, filosóficos e sociais que embasam a atividade educativa e querem que somente se ensine “como fazer”, que se exercitem habilidades e competências. Uma “escola sem partido”, condição para que a burguesia continue com seus privilégios, dando golpes e ainda sendo aplaudida.

Dizem: quero saber como se faz isso na prática... e caem reféns da própria concepção, pois, como saber fazer se não se tem conhecimento teórico, se não se conhece a história, a política, a sociedade? Sem teoria, não há prática. No máximo a que se pode chegar é ao espontaneísmo, ao praticismo, no ir fazendo de acordo com a experiência adquirida, sem ultrapassar o senso comum.

Aqui também poderíamos dizer que se entende o fato de os professores mostrarem-se avessos às discussões teóricas. Fica difícil pensar em como estudar, ler, pesquisar e refletir se as precárias condições de trabalho, os baixos salários e a sobrecarga cotidiana acabam por exigir, sugar e ocupar a vida como um todo. Nestas condições, o tempo dedicado à teoria e ao estudo pode parecer que deixam menos tempo ainda para fazer o trabalho e seja outro fator de pressão sobre o professor.

Desse modo, acaba apenas por preocupar-se com o prático, com o que e como fazer, entrando-se num ciclo vicioso. Por um lado, enquanto não reflete e não conhece, não consegue tomar consciência do porque se encontra nesta condição e de que a situação poderia ser diferente e, por outro, enquanto está subsumido ao trabalho não tem tempo para pesquisar, refletir e compreender melhor a prática e se organizar e lutar contra as condições a que se encontra submetido e, sobrecarregado, restando apenas o ir fazendo. Dessa forma, mostra-se avesso não só à teoria como também a qualquer mudança que desestabilize.

Poderíamos aqui tomar o caso da discussão que ocorre em torno da prioridade do ensino da língua portuguesa, da matemática e ciências. Devido a problemas teóricos, alguns intelectuais e docentes defendem a tese de que se os alunos sabem ler e escrever, se sabem matemática, conseqüentemente, também saberão história, geografia

e as demais disciplinas. Com isso tentam justificar maior carga horária destinada a estas disciplinas.

Mas, perguntamos: que análise e interpretação de texto, por exemplo, alguém consegue fazer sem ter conhecimentos, sem informações, sem conhecer a história, a filosofia, a política, a sociologia? Vemos, portanto, que este é um discurso fácil, porém, oco e vazio. Em consequência, não se pensa seriamente na organização curricular e na própria educação. Então, vemos que os alunos não estão sabendo nem história, nem filosofia, sociologia, ciências, língua portuguesa, nem matemática, apesar da maior carga horária destinada a essas disciplinas. Ou seja, defender pura e simplesmente o modelo tradicional de organização curricular é uma falácia. É preciso repensar toda a escola.

Uma vez que a educação tem a ver com a totalidade social, deslocá-la dessas relações, transformá-la numa espécie de mito e exigir que dê conta dessa totalidade, é o mesmo que assumir ou decretar que os professores são incapazes, incompetentes e que a escola é ineficiente.

Por isso, como diria novamente Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 3),

Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, [...] não podem ficar à parte do campo de interesse do pesquisador.

O intelectual, em especial o educador, não pode fazer seu trabalho de qualquer jeito, nem apenas amparar-se na própria experiência acumulada ao longo dos anos. Afinal, trata-se de formar homens, seres humanos e não máquinas, nem coisas. Deve, portanto, preocupar-se tanto com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais, quanto com as implicações sociais do trabalho que realiza.

Pois, como diria Charles A. Beard, (s/d), caso nos descuidemos disso, podemos correr o risco de, por um lado, expulsar do espírito ostensivamente pela porta principal a grande filosofia, mas por outro, deixar que os preconceitos tacanhos de classe e do meio entrem pela porta dos fundos, estendendo seu domínio sobre o pensamento e a prática do educador.

Neste sentido, partindo de uma concepção de totalidade, entendendo que a educação e a formação de professores têm a ver com o conjunto das relações, é necessário transformar a educação não numa responsabilidade exclusiva do professor, mas sim numa responsabilidade e num compromisso social. Deste modo, já que a educação tem a ver com a totalidade social, ao invés de o professor ser visto como o único responsável pela forma como ela se encontra, esta responsabilidade é dividida com a sociedade, que é efetivamente a grande educadora. Educação não é só ensinar conhecimentos em sala de aula. Assim, a construção de outro tipo de educação, vai depender da sociedade e, inclusive do professor, que faz parte dela, bem como, do investimento que se faz, do nível de consciência, da exigência que tem, da importância que se atribui a ela.

Se a partir da modernidade, com o advento do liberalismo e do positivismo, a realidade aparece cada vez mais cindida, se cada uma das dimensões do conhecimento ou áreas do saber passa a ser concebida como um campo ou disciplina isolada e independente das demais, se o conhecimento passa a ser visto como estanque, a formação do educador também deixa de ter uma preocupação com a totalidade e tende a se fragmentar, refletindo a cisão presente na materialidade.

Diante disso, vemos que a formação do educador também é empobrecida, ficando praticamente restrita às áreas do conhecimento específico a que o estudante pretende se profissionalizar e, mesmo assim, pobremente. Nessas condições, não só as dimensões históricas e filosóficas desapareceram dos currículos, como também a política. Nos documentos oficiais nem mais se fala em Projeto Político Pedagógico – PPP –, no máximo em Projeto Pedagógico Escolar – PPE –, quando não apenas em currículo, retirando-se ou esvaziando-se a dimensão política.

O fato, porém, da organização do conhecimento aparecer ou ser representada de forma cindida, disciplinar, em áreas estanques, não significa que a realidade concreta também seja assim. Podemos falar que a realidade é una e íntegra, que nela não existe propriamente divisão, uma área de matemática, outra de história, outra de política, outra de cultura, outra de filosofia, outra de ciências, outra de língua portuguesa e assim por diante. Na verdade o conhecimento é uma

unidade, uma totalidade, assim como a vida e o mundo. Sua representação, porém, é que, em decorrência da fragmentação do modo de produção e, por conseguinte, da necessidade camuflar a realidade para reproduzi-la, tem sido feita de forma fragmentada expressando a divisão social em classes.

Se nos utilizarmos, por exemplo, da idéia de um retrovisor, poderíamos dizer que o conhecimento se confunde com o próprio homem, com sua história, com seu processo de ação, com a sua compreensão, com seu desenvolvimento e com as transformações ocorridos ao longo do tempo. Nesse processo encontram-se integrados todos os conhecimentos, todas as técnicas e habilidades humanas, que sendo apropriadas, acumuladas e instrumentalizadas pelo próprio homem ajudam a resolver os desafios que lhe foram colocados ou que produziu.

Contudo, da forma como organizamos hoje o conhecimento, se quisermos utilizá-lo para “olhar” para o passado, perceberemos que, ao invés de possibilitar a compreensão do homem, da história, do processo de transformação e da própria sociedade, contribui para realimentar a fragmentação e a própria sociedade de classes no plano do pensamento e, portanto, para perpetuar a alienação e a divisão social.

Ao contrário disso, então, parafraseando o que afirma Marx na 11ª Tese sobre Feuerbach, devemos fazer do conhecimento não apenas mais uma forma de representação e interpretação de mundo, de homem e sociedade de modo diferente, mas sim fazer dele um meio de transformação, ou seja, devemos organizar o conhecimento e formar educadores de tal modo que possibilite dominar e se apropriar da história, do homem e da sociedade, que possibilite conhecer a própria educação e sua história, que possibilite recuperar o passado, compreender o presente, superar as contradições antagônicas e transformar o futuro.

Aqui então, podemos parafrasear novamente Marx quando afirma que “a crítica do céu se converte na crítica da terra” (2000, p. 86), ou seja, ao invés de tomarmos o conhecimento como estanque, neutro, dissociado da realidade; ao invés de as ideias serem compreendidas como meros enfeites do cérebro, devem ser compreendidas como instrumentos fundamentais e indispensáveis para se apropriar da realidade, para fazer o inventário dela e, uma vez feito isso, possibilitar uma ação transformadora.

Entretanto, se a realidade é fragmentada, se o saber aparece dividido, se a formação do educador não contempla uma concepção de unidade, integradora e de totalidade e se estabelecemos relações necessárias e independentes de nossa vontade, relações que correspondem à etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais e das relações de produção, ao modo de produção da época, se as condições de vida e de trabalho não são as melhores, então significa que a formação também é deficitária por que corresponde a este modo de produção.

Então, não há saída? Não. Penso que estamos no momento mais adequado que já existiu historicamente e que de fato permite a superação do estado de coisas em que nos encontramos. Já desenvolvemos uma capacidade racional altamente desenvolvida, bem como, conhecimentos científicos que permitem se apropriar e dominar a realidade, a prática e a história no plano do pensamento. Também acumulamos muita experiência histórica. Assim, hoje, já temos condições de manipular idealmente a realidade, de romper com a ditadura da natureza e da matéria, de superar os antagonismos sociais, de nos distanciar da realidade, de projetar o que pretendemos, de intervir efetivamente e construir uma nova sociedade, superando a fragmentação e recuperando a unidade do ser humano, desenvolvendo todas as suas potencialidades e emancipando-o humanamente.

Iniciamos o artigo dizendo que, apesar do tema central ser a formação do educador e que, para compreendê-la devidamente, ao invés de ir diretamente a ela, era preciso nos distanciar um pouco e trazer para a discussão elementos para além dela. Agora, ao finalizarmos dizemos que a problemática da formação do educador não será superada se não for uma exigência social (MARX, 2000, p. 95).

Porém, como afirma Karl Marx (2000, p. 95),

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical.

Por meio desta citação de Marx recuperamos novamente a questão da relação teoria e prática. Por um lado, expressa que a teoria e a crítica não são suficientes, que a questão se resolve de fato na prática

e, por outro, que a crítica e a teoria são necessárias e indispensáveis para a superação prática do problema. Assim, quando a teoria se apossa das massas, quando for expressão da necessidade social, não há dúvidas de que ela revoluciona e transforma a realidade. Daí todo o empenho da classe dominante em mistificá-la.

Quando os trabalhadores se reconhecerem enquanto classe, quando ao invés de viverem à míngua do conhecimento e dos bens materiais, quando perceberem que se produzem tudo, também devem usufruir de tudo e ter uma vida realmente digna, não há dúvida de que farão a revolução. Para isso, de fato, necessitam conquistar sua identidade de classe. Nesse sentido, a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais e o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais (2000, p. 101). Para isso, a formação do educador deve necessariamente contemplar os aspectos históricos, filosóficos e políticos de forma indissociada, permitindo compreender o homem, sua história e transformá-los.

Para concluir trago novamente uma citação de Álvaro Vieira Pinto que me parece muito significativa. Diz ele:

Para [...] libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas em si, mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica [...]. A ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo [...] se for compreendida por uma teoria filosófica (1979, p. 4).

Filosófica aqui não significa a partir da filosofia entendida enquanto uma disciplina ou área do conhecimento específica. Significa, na expressão de Gramsci, a construção de uma concepção de mundo unitária, articulada e coerente, em oposição à fragmentação, à separação entre prática e teoria, à divisão entre produtores e consumidores e às peias do atraso. Expressa o compromisso com a humanidade, com a emancipação humana, com uma formação de professores, para além das fórmulas e receitas prontas; para além das saídas de tipo novidadeiras ou pós-modernas, da formação para um mundo em mudança, da formação para o século XXI ou para as competências. Para isso necessita considerar a totalidade social, compreender o modo de organização da sociedade e fazer da educação um espaço

de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada, o que equivale a dizer, do próprio homem; um espaço de reflexão sobre a realidade existente, que incorpore fundamentalmente as perspectivas históricas, políticas e filosóficas, e que permita realizar uma ação e uma educação efetivamente transformadora.

Bibliografia

Bíblia Sagrada. São Paulo: 26ª edição, Gêneses, 1979. Gen 1, 1-31.

_____. Evangelho de São João. Jo 1, 1 e 14.

MARX, K. Para a crítica de economia política. In: _____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos.** 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores). Seleção de textos de José Arthur Giannotti e tradução de José Carlos Bruni. [et al.].

MARX, K. Prefácio à “contribuição à Crítica de Economia Política”. In: MARX, K. e ENGELS, F. Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega.

_____. O 18 Brumário de Louis Bonaparte, 1987.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K e ENGELS, F. **Ideologia Alemã.** Lisboa: Avante, 1981.

_____. Introdução à crítica da filosofia do Direito de Hegel. In: _____. A questão judaica. 5ª edição, São Paulo: Centauro, 2000.

ORSO, P. J. Educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. M. **Educação e Lutas de Classes.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 9ª edição, São Paulo: Cortez editora, 1994.

_____. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 3.



JOSÉ CLAUDINEI
LOMBARDI (ORGANIZADOR)



ISBN 978-85-92592-41-7



9 788592 592417