

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação



TESE

EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA:
POSSIBILIDADES E LIMITES
PARA UMA FORMAÇÃO DE CARÁTER OMNILATERAL

Pelotas, 2016

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski

**EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA:
POSSIBILIDADES E LIMITES
PARA UMA FORMAÇÃO DE CARÁTER OMNILATERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B116e Baczinski, Alexandra Vanessa de Moura

Educação escolar brasileira: : possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral / Alexandra Vanessa de Moura Baczinski ; Avelino da Rosa Oliveira, orientador. — Pelotas, 2017.

139 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Educação escolar. 2. Formação humana. 3. Omnilateralidade. I. Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título.

CDD : 370.981

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski

**EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA:
POSSIBILIDADES E LIMITES
PARA UMA FORMAÇÃO DE CARÁTER OMNILATERAL**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 12 de Dezembro de 2016

Banca examinadora:

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (Orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002)

Prof. Dr. Neiva Afonso Oliveira (UFPeI)

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004)

Prof. Dermeval Saviani (UNICAMP)

Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971)

Prof. Dr. José Luiz Zanella (UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Prof. Dr. Rosalvo Schütz (UNIOESTE – Campus Toledo)

Doutor em Filosofia pelo Universität Kassel, Alemanha (2006).

Agradecimentos

Agradecer é um gesto que requer uma íntima reflexão sobre o percurso vivido nos últimos quatro anos, preenchido por incalculáveis momentos de reclusão, leituras, apropriação de conhecimentos, debates até a definição gradativa do objeto de pesquisa e sua consolidação, apresentada nesta tese.

Esse movimento próprio da pesquisa é permeado por relações sociais, familiares e de trabalho. São convivências afetivas que nos sustentam enquanto seres humanos e nos fortalecem na caminhada acadêmica, medidos por seres que contribuem direta e significativamente para nossa constituição enquanto pessoa. Por tais razões, esse momento é tão importante e não se pode fazê-lo sem deixar transbordar as emoções, com lágrimas nos olhos.

Aos meus pais, Valmir e Elci, por terem me dado a vida e me ensinado a viver, por serem os primeiros responsáveis pela minha humanização. Aos meus irmãos, André e Gustavo, pelo amor e proteção que gratuitamente sempre me ofereceram, sendo parceiros nesta caminhada acadêmica.

Ao meu esposo Alexander, meu maior incentivador, que, com muita paciência e parceria, permaneceu ao meu lado em todos os momentos, dividindo comigo o fardo e as alegrias da vida.

À minha filha Princieli, que me proporciona todos os dias a experiência e o desafio da humanização.

À minha avó Terezinha, com quem pude contar inúmeras vezes, sendo minha força, dividindo comigo minhas tarefas de mãe e pesquisadora.

Ao meu orientador Avelino da Rosa Oliveira, que tanto contribuiu para minha formação intelectual, me conduzindo sabiamente nos caminhos espinhosos da pesquisa científica.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Jarbas Santos Vieira, Jovino Pizzi, Miguel Orth, Rosária Sperotto, Gomercindo Ghiggi, Magda Damiani e Marta Nömborg, que, além da sua atuação como docentes, foram nossos incentivadores e exemplos de seres humanos amplamente desenvolvidos.

À professora Neiva Afonso Oliveira, em nome de quem estenderei meus agradecimentos aos colegas do Grupo de Pesquisa FEPráxiS, com quem tive a

oportunidade de trocar experiências e crescer enquanto pesquisadora, envolvida por relações afetivas de amizade e confiança.

Aos professores que fizeram parte da Banca de Defesa da Tese, por seus apontamentos que tanto contribuíram para a qualificação do texto final, Professor Dr. Dermeval Saviani, Professor Dr. Rosalvo Schütz, Professor Dr. José Luiz Zanella, Professora Dra. Neiva Afonso Oliveira.

À professora Isabella Mozzillo, pelas preciosas contribuições mediante as correções de português, para a versão final da tese.

Aos colegas de trabalho e de formação, Roseli Pilonetto, Sueli Ribeiro Comar, Franciele Soares, Daniela de Maman, Gilmar Fioresi, Célio Eyng e Luiz César Teixeira dos Santos, pela partilha do sonho de formação e por juntos termos somado forças e tornado realidade o Doutorado Interinstitucional (DINTER), pelas horas de estudo e viagens.

Ao colegiado do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, por ter possibilitado um período de afastamento das atividades docentes, o qual qualificou minha formação.

À CAPES e à Fundação Araucária, pelo financiamento do projeto DINTER e pela concessão de bolsa de estudos, sem a qual este processo acadêmico não teria sido o mesmo.

Por fim, a todos os familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos do curso de Pedagogia que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta tese, que resulta de um longo caminho formativo.

Imagine como seria (Poesia)

Imagina como seria

O nosso querido Brasil

Se na matéria estudantil

Se incluísse a poesia

Se nosso prato do dia

Fosse o verso dum poeta

Uma dieta seleta

Pra deixar a mente sadia

Antônio Goncalves Dias

Com Poesia Concreta

E que tivesse na merenda

Um poema por semana

Bastante Mario Quintana

Pra que a molecada aprenda

Com graça e curiosidade

O quanto aprender é bom

De Chico, Vinicius, Tom

A Carlos Drummond de Andrade

E que na hora do recreio

Entre vivas e salves

A criançada em anseio

Clamasse por Castro Alves

(...)

Eu sei que este mundo que tenho imaginado

Não passa de uma utopia

Mas no meu ponto de vista

Acredito que ele exista

Pois tudo existe aonde existe a poesia

Por isso tento fazer minha parte

Pra disseminar sabedoria

Pra que ao menos nossa arte

Não se transforme em mera mercadoria

Cada verso é um resgate

Em nome da poesia

Pra que essa sociedade vazia

Pouco a pouco não lhe mate

(Fabio Brazza e Lua Lafayette)

Resumo

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. Educação escolar brasileira: possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral. 2016. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Este trabalho de tese é parte integrante das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social – FEPráxiS, inserido na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, estuda o fenômeno educativo sob o ponto de vista histórico e filosófico, almejando o reconhecimento da prática educativa como uma práxis social emancipadora. Resulta do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido em torno da seguinte problemática teórica: quais são os limites e possibilidades da educação escolar brasileira para superar a condição de reprodutora social e promover uma formação omnilateral dos sujeitos, visando ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades? Seu objetivo central consiste em destacar os espaços de contradição que possibilitam a concorrência para uma formação omnilateral do ser humano, após análise do contexto atual da educação escolar brasileira. A metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos contemplou os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético. Por meio de um estudo bibliográfico e documental, buscou-se destacar os espaços contraditórios no seio do capitalismo, que possibilitam a superação da formação humana unilateral, abrindo espaço para inaugurar o movimento em prol do desenvolvimento omnilateral do ser humano, mediado pela educação escolar. A exposição do objeto investigado se estrutura em três momentos. Inicialmente são apresentados aspectos da trajetória histórica da educação escolar brasileira, enfocando especialmente os ideais liberais de homem, sociedade e educação que, de modo implícito, determinam a constituição e a organização da escola. O segundo momento contempla uma exposição sistemática acerca do conceito de omnilateralidade enquanto um modelo formativo, buscando sua gênese e seu desenvolvimento na obra de Marx. A seguir, sistematiza-se o conceito de Emancipação Humana, entendido como um estágio máximo de desenvolvimento do ser humano e como uma consequência da formação omnilateral. Por fim, são expostas as contradições que se apresentam na organização escolar brasileira. A complexidade explicitada neste texto visa a demonstrar limites e possibilidades para se avançar na luta contra-hegemônica, apontando a educação escolar como uma instituição cujo papel principal deve ser a formação omnilateral do ser humano, que lhe possibilita a conquista da emancipação, contribuindo, dessa forma, com o fortalecimento do processo para a superação do modo de produção capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: educação escolar; formação humana; omnilateralidade

Abstract

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. Brazilian school education: possibilities and limits to a formation of omnilateral character. 2016. 139f. Thesis (Doctoral Degree in Education) - Graduate Program in Education, College of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

This thesis work is part of the performed researches in the Group of Research, Philosophy, Education and Social Praxis - FEPraxiS, inserted in the research line of Philosophy and History of the Education, studying the educational phenomena in the historic and philosophic view, aiming the recognition of the educational practice as an emancipatory social praxis. Resulting from the research work that was developed around the following theoretical problematic: what are the limits and possibilities of Brazilian school education to overcome the condition of social reproducer and to promote an omnilateral formation of the individuals, aiming at the maximum development of their potentialities? Its central objective is to highlight the spaces of contradiction that allow the competition for an omnilateral formation of the human being, after analyzing the current context of Brazilian school education. The methodology used to reach the proposed objectives contemplated the presuppositions of a qualitative, bibliographical and documentary research, following the research method of historical and dialectical materialism. Through a bibliographical and documentary study, the contradictory spaces in the core of the capitalism were highlighted, which make it possible to overcome unilateral human formation, making room to inaugurate the movement in favor of the human being omnilateral development, mediated by school education. The exposition of the investigated object is structured in three moments. Initially, aspects of the historical trajectory of Brazilian school education are presented, focusing especially on the liberal ideals of man, society and education that implicitly determine the constitution and organization of the school. The second moment contemplates a systematic exposition about the concept of omnilaterality as a formative model, seeking its genesis and its development in the work of Marx. Next, the concept of Human Emancipation which is understood as a maximum stage of human development and as a consequence of omnilateral formation, is systematized. Finally, the contradictions that are presented in the Brazilian school organization. The complexity explained in this text aims to demonstrate limits and possibilities to advance the counter-hegemonic struggle, pointing out the school education as an institution whose main role should be the omnilateral formation of the human being, which enable them to achieve the emancipation, thus contribute to the strengthening of the process of overcoming the capitalist mode of production.

Keywords: school education; human formation; omnilaterality

Sumário

1 - Introdução: Elementos estruturais da pesquisa	9
1.1. Aspectos teóricos e metodológicos.....	11
2 - CAPÍTULO I	17
Educação escolar brasileira e suas determinações sob o capitalismo	17
2.1. Educação escolar brasileira contemporânea e a possibilidade de contribuição para o desenvolvimento omnilateral: introdução ao debate	17
2.2. Contexto histórico e econômico da educação escolar	24
3 - CAPÍTULO II	58
Omnilateralidade como fundamento dos processos de formação humana	58
3.1. Omnilateralidade x unilateralidade: possibilidades de desenvolvimento humano	58
3.1.1. Omnilateralidade e emancipação humana.....	68
3.1.2. Omnilateralidade e educação escolar: processo de formação humana....	75
3.2. Papel da educação escolar para o processo de transformação social	79
4 - CAPÍTULO III	98
A educação escolar brasileira e suas possibilidades latentes de contribuição a uma educação omnilateral em tempos de capitalismo	98
4.1. Contradições constitutivas da educação escolar brasileira.....	99
4.2. Atividade revolucionária: o papel da educação escolar	111
Considerações finais	126
Referências:	134

1 - Introdução: elementos estruturais da pesquisa

O objeto de tese que este trabalho de pesquisa se propõe a elucidar, consiste em afirmar que *a educação escolar brasileira contemporânea – apesar das influências e determinações recebidas pelas políticas nacionais e internacionais, sempre em defesa da manutenção do modo de produção capitalista – é capaz de trabalhar contrariamente ao modelo reprodutor e contribuir significativamente com o processo de formação omnilateral dos sujeitos.*

A definição de que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho encontra-se expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Contudo, apesar da compreensão de que o conceito de “formação plena” apontado nas legislações citadas acima se refere à formação máxima possível nesse sistema social, a tarefa de repensar o papel da escola e afirmar que a instituição escolar pode se constituir num meio para a formação omnilateral é algo pouco explorado nas pesquisas em educação, ficando o conceito de “formação plena da pessoa” esborado em meio às tarefas de formar para a cidadania e para o trabalho.

O desafio desta tese será defender a necessidade de a educação escolar concorrer de forma pungente para a formação omnilateral da pessoa, mesmo estando nós submetidos aos ideais e condutas do sistema capitalista. Concomitantemente, será demonstrar os limites e possibilidades para a omnilateralidade se constituir enquanto modelo formativo humano na prática escolar contemporânea. Isso tudo será feito tendo como ponto de partida o sistema social capitalista, compreendendo e analisando suas vicissitudes, especialmente as transformações que marcaram a década de 1970 em nível mundial e a de 1990 em nível nacional.

Entender o capitalismo e suas transformações é indispensável para compreender a atuação da escola contemporânea. Nesse novo tempo, de manutenção e fortalecimento do Modo de Produção Capitalista, como fica a escola? Aumenta ou diminui a tendência à reprodução? As possibilidades de transformação via escola são maiores hoje? As respostas a esses questionamentos serão

apresentadas no transcurso deste texto constituindo-se, então, em sua contribuição específica no campo da filosofia e da história da educação.

Diante desse quadro teórico, justifico a definição desse objeto de pesquisa por entender que se faz necessária a apresentação de ideias que se contraponham àquelas que acentuam os aspectos negativos da educação no capitalismo, bem como àquelas que não mais veem sentido na escola. É crescente o número de defesas pelo fim da escola, justificadas pelo argumento de que a instituição escolar não está mais em sintonia com as novas gerações, e pelo argumento de que os alunos de hoje se sentem estrangeiros na escola devido à tamanha desatualização dessa instituição.

Diante do posicionamento contrário a essa forma de pensar a escola, o desafio proposto neste trabalho de tese será encontrar espaços profícuos, no processo de escolarização atual, para conduzir em direção a uma formação total do ser humano, uma formação omnilateral, ainda que se trate de uma escola inserida numa sociedade capitalista.

O problema central desta pesquisa consiste em responder à seguinte questão: quais são os limites e possibilidade da educação escolar brasileira para superar a condição de reprodutora social e promover uma formação omnilateral dos sujeitos, visando ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades?

Em busca de elementos para responder a esta questão principal, outras problemáticas são estabelecidas a fim de conduzir a elaboração desta pesquisa. Qual é o significado do conceito de “omnilateralidade” compreendido em tempos atuais?

É possível uma formação plenamente omnilateral numa sociedade organizada a partir do modo capitalista de produção?

A escola da atualidade cumpre somente o papel de reprodutora do sistema capitalista ou em sua organização existem possibilidades de trabalhar na contramão dos ideais burgueses?

É possível pensar na escola enquanto espaço contraditório de formação dos sujeitos, que existe para atender às exigências do capital, mas pode, ao mesmo tempo, constituir-se numa força de ruptura, num espaço de luta e de formação omnilateral dos sujeitos?

Em que medida a educação escolar brasileira pode, nas condições atuais determinadas pelo modo de produção capitalista, impulsionar em algum grau o desenvolvimento da formação omnilateral dos educandos?

Quais são os meios possíveis para fazer da escola uma instituição cujo trabalho privilegie a formação omnilateral e, conseqüentemente, a emancipação humana?

O objetivo principal da pesquisa consiste em destacar os espaços de contradição que possibilitam a concorrência para uma formação omnilateral do ser humano, após análise do contexto atual da educação escolar brasileira.

Como meio para alcançar o objetivo geral apresentado, delimitam-se como objetivos específicos:

* Definir o conceito de omnilateralidade a partir da obra de Karl Marx.

* Compreender os elementos que constituem as múltiplas determinações do fenômeno educativo na atualidade, tais como o papel assumido historicamente pela instituição escolar, as políticas internacionais que influenciam as leis e a organização da escola no Brasil, as políticas públicas de educação, bem como a legislação que regulamenta a educação escolar.

* Apontar os limites para a educação escolar brasileira se constituir num espaço de formação omnilateral dos homens, tendo em vista que permanece inserida numa sociedade capitalista.

* Indicar contradições constitutivas da educação escolar brasileira, não a partir de uma análise sistemática e rigorosamente referenciadas, mas tomando como apoio aspectos da normatização desta educação escolar, o conhecimento já corrente no campo da educação ao lado da minha própria trajetória profissional.

* Sistematizar possibilidades para a educação escolar brasileira trabalhar em prol da formação omnilateral, mesmo em tempos de capitalismo.

A metodologia que utilizada para atingir os objetivos propostos contempla os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, seguindo o método de investigação do materialismo histórico e dialético.

1.1. Aspectos teóricos e metodológicos

Diante do desafio de comprovar a tese de que *“a educação escolar brasileira, apesar das influências e determinações recebidas pelas políticas nacionais e*

internacionais, sempre em defesa da manutenção do modo de produção capitalista, é capaz de trabalhar contraditoriamente ao modelo reprodutor, e contribuir de forma significativa com o processo de formação omnilateral dos sujeitos, em busca de uma formação humana total e emancipadora”, será analisado o fenômeno educativo, a fim de compreender sua essência, chegando a uma síntese reflexiva que amplie a definição sobre o papel da educação escolar na sociedade atual.

Entendendo que as concepções de educação estão sempre vinculadas à estrutura da sociedade e, conseqüentemente, às políticas públicas em nível internacional, nacional e estadual, torna-se indispensável para compreender a essência do fenômeno educativo uma exposição das partes que o determinam e que se manifestam de forma aparente.

Segundo Marx¹ (2011) [1857-1858], o caminho correto para a compreensão do objeto de forma ampla, que leve em conta muitas relações e determinações, é aquele que tem como ponto de partida o todo indeterminado, passando pela análise do fenômeno para então chegar a uma visão sintética do objeto, levando em conta sua totalidade. Chega-se, por esse caminho, ao conceito concreto do objeto analisado.

Concreto em Marx significa:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54) [1857-1858].

Tendo em vista que o objeto central desta pesquisa é a educação escolar brasileira na sociedade hodierna, considerando seus limites e possibilidades para o desenvolvimento humano amplo, torna-se imprescindível compreender o **movimento dialético**, a trajetória histórica da educação escolar brasileira instituída a partir dos ideais liberais de homem, sociedade e educação, a **totalidade** das relações que o seu movimento produziu e produz, mediante as articulações entre educação, cultura, política, trabalho e sociedade. Além disso, é importante enfatizar as **contradições** que esse movimento expressou e expressa, como um campo

¹ Nas obras de Karl Marx, após a referência padrão ABNT, entre parênteses, o ano do texto original será sempre consignado entre colchetes.

social de disputa hegemônica, compreendendo-a como um meio para se empreender um processo de formação omnilateral ainda numa sociedade capitalista.

A fim de fundamentar esse caminho metodológico, é importante definir conceitos como totalidade, movimento dialético e contradições. Segundo Marx (2011) [1857-1858], a totalidade é um produto do pensamento daquele que investiga. Isso significa que, a partir da apropriação das partes, bem como das múltiplas relações que se estabelecem entre elas, ou seja, suas mútuas e múltiplas determinações, o investigador concorrerá para uma visão sintética acerca do fenômeno.

[...] a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental (MARX, 2011, p.55) [1857-1858].

Ainda sobre essa categoria, recorro a Cury (1995) que apresenta uma definição de totalidade bastante esclarecedora e que elucida o significado da busca pela totalidade para a compreensão da realidade objetiva.

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1995, p. 27).

Frente ao objetivo de destacar os espaços de contradição imbricados no processo da educação escolar, que possibilitam a condução de uma formação omnilateral do ser humano, impõe-se como fundamental a apropriação da categoria da totalidade para a realização de uma análise que tenha como ponto de partida uma visão caótica da realidade e como ponto de chegada uma visão sintética e abrangente sobre a realidade educacional.

Segundo CURY (1995, p. 26),

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana.

A investigação sobre o papel historicamente assumido pela escola, de reprodutora do sistema capitalista, remonta a um debate histórico realizado por Marx, Lenin, Gramsci, Bourdieu, Althusser, Thompson, entre outros. Esse debate, portanto, servirá de ponto de partida desta pesquisa, cujo objetivo será o de avançar na discussão, partindo da interpretação da realidade a fim de alcançar, enquanto ponto de chegada, a apresentação dos limites e especialmente das possibilidades de a omnilateralidade se constituir enquanto princípio de formação humana, contemplando um novo papel a ser realizado pela educação escolar brasileira.

A categoria da contradição apresenta-se como essencial ao método do materialismo histórico e dialético. Segundo Cury (1995), a contradição é a base de toda análise dialética

Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades (CURY, 1995, p. 27).

No estudo que me proponho a realizar, considero a categoria da contradição com a mesma intensidade definida por Cury. Entendo que a educação escolar brasileira desde sua origem está a serviço do capital, reforçando e reproduzindo sua ideologia, colaborando, dessa forma, para a manutenção desse sistema de organização social. No entanto, ela também se encerra, contraditoriamente, num espaço intelectual, que promove abertamente o acesso ao conhecimento científico, ao desenvolvimento humano e profissional, além de discussões críticas sobre diversos temas, como a organização do trabalho, a divisão social em classes e questões ideológicas do próprio capitalismo. Tais fatores indicam a escola como um espaço contraditório, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduz o capital, tem em sua gênese a potencialidade de defender a superação do capitalismo, bem como o desenvolvimento das lateralidades humanas de forma ampla.

Para tanto, trabalharei em busca da compreensão da essência do fenômeno educativo, avançando os limites de sua aparência. Conforme afirma Netto (2011, p. 22), com relação ao objetivo de um trabalho de investigação, “[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo

importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto”.

Todo o percurso metodológico terá como finalidade responder ao problema central da pesquisa, que se constitui na seguinte indagação: quais são os limites e possibilidade da educação escolar brasileira para superar a condição de reprodutora social e promover uma formação omnilateral dos sujeitos, visando ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades?

Essa problemática remete à exposição de inúmeros fatores determinantes do processo educativo, que se constituem nos limites da educação escolar e que revelam possibilidades para a formação omnilateral do sujeito. Em busca de uma totalidade possível do objeto, considerá-lo-ei de forma ampla apontando para suas múltiplas determinações.

O estudo proposto constitui-se, quanto à sua natureza, numa pesquisa qualitativa e, quanto à dimensão das fontes, classifica-se como bibliográfica e documental. Para a exposição dos resultados deste estudo, dividirei metodologicamente o texto em três capítulos. Essa divisão terá como objetivo o estudo das principais categorias separadamente, considerando a alternativa metodológica proposta por Marx de iniciar a análise a partir dos conceitos abstratos, das partes que constituirão o todo complexo. Ao final da análise, as partes irão se sobrepor e compor o intrincado complexo da totalidade, o concreto pensado do objeto em questão.

No primeiro capítulo, apresento aspectos da trajetória histórica da educação escolar brasileira enfocando especialmente os ideais liberais de homem, sociedade e educação que de modo implícito determinam a constituição e a organização da escola. Essa exposição tem como objetivo identificar na escola seu caráter revolucionário enquanto formadora de homens.

Ainda nessa fase, apontarei para o importante papel que os trabalhadores da educação possuem enquanto sujeitos ativos na condução da organização da escola. Sem desprezar as determinações e influências que a educação escolar brasileira recebe dos organismos multilaterais de financiamento, como por exemplo, as políticas do Banco Mundial, defenderei que todas essas políticas, apesar de determinantes, passam pelos sujeitos – políticos, sindicalistas, ministros, secretários,

gestores, professores e toda a comunidade escolar – que, por sua vez, também influenciam e determinam esse processo, aparentemente já determinado.

O segundo capítulo contempla uma exposição sistemática acerca do conceito de omnilateralidade enquanto um modelo formativo, buscando sua gênese e seu desenvolvimento na obra de Marx. Segue a sistematização do conceito de Emancipação Humana, entendido como um estágio máximo de desenvolvimento do ser humano e como uma consequência da formação omnilateral.

No terceiro capítulo, são expostas as contradições que se apresentam na organização escolar brasileira, enquanto movimentos do real que se constituem positivamente, abrindo possibilidades de novos caminhos. Seu objetivo é indicar possibilidades para uma reorganização da escola, de seus processos de gestão e de ensino e aprendizagem, capazes de potencializar a escolarização enquanto um processo de formação integral do sujeito, por meio das contradições da realidade atual.

A complexidade explicitada neste texto visa a demonstrar limites e possibilidades para se avançar na luta contra-hegemônica, apontando a educação escolar como uma instituição cujo papel principal seja a formação omnilateral do ser humano. Para tanto, é imprescindível insistir na importância do trabalho de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se envolvem com o processo educativo e, portanto, precisam se apoderar e conduzir a organização educacional em direção à formação total do sujeito, valorizando e potencializando o desenvolvimento do máximo de suas faculdades. Esse processo de formação omnilateral conduz os homens para a conquista da emancipação humana, contribuindo dessa forma com o fortalecimento do processo para a superação do modo de produção capitalista.

2 - CAPÍTULO I

Educação escolar brasileira e suas determinações sob o capitalismo

O estágio atual de desenvolvimento da sociedade moderna exige dos sujeitos novas capacidades, habilidades profissionais e sociais, decorrentes do incontível crescimento das forças produtivas. Sendo a escola uma eminente instituição de formação humana, torna-se profícuo o momento para pensar e reavaliar o seu papel. Nesse contexto, onde a ideologia afluyente dissemina padrões culturais de comportamento e de pensamento deixando ausentes as capacidades reflexivas, críticas, de autonomia e de pensamento conceitual próprias dos seres humanos, é de grande valia uma sistematização acerca do papel da escola estabelecendo a omnilateralidade como propósito para o desenvolvimento humano.

Neste capítulo será apresentada uma reflexão provocativa acerca da proposição da elevação do papel da escola, de reprodutora do sistema social dominante para promotora do desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. A segunda parte contempla a reflexão em torno do contexto social e econômico do capitalismo pelo qual perpassa a história da educação escolar – enfatizando tanto o aspecto institucional quanto pedagógico da escola desenvolvidos ao longo da história.

2.1. Educação escolar brasileira contemporânea e a possibilidade de contribuição para o desenvolvimento omnilateral: introdução ao debate

A contemporaneidade é atingida por pungentes transformações que caminham em direção à desumanização, à destruição das múltiplas capacidades humanas, contribuindo de maneira importante com o desenvolvimento unilateral, parcializado, estratificado, por meio da retração do conhecimento e da diminuição da autorreflexão, da consciência e do poder de questionar aquilo que lhe é posto.

Os padrões de comportamento e pensamento estabelecidos pelo sistema capitalista são forjados por meio de inúmeras instituições ideológicas, dentre as quais se pode citar a escola. Historicamente a educação escolar tem realizado o papel de reprodutora de instâncias ideológicas, tendo sido criada para atender às necessidades sociais e econômicas inerentes ao modo de produção capitalista, em sua fase inicial. Portanto, o papel designado à escola burguesa foi o de formar os

sujeitos no âmbito intelectual e profissional a fim de que estes pudessem se adaptar e contribuir produtivamente com a configuração do novo modelo social.

Devido ao progressivo desenvolvimento social e econômico dos países capitalistas, impôs-se a necessidade de ampliar o acesso à escola, tendo em vista a importância de todos, ou boa parte das pessoas, terem domínio – mesmo que de forma preliminar – dos códigos de escrita e dos cálculos matemáticos. A sociedade burguesa, portanto, passou a ter como meta a universalização da educação escolar, e a formação de todos os cidadãos a fim de fortalecer o desenvolvimento da sociedade e do capital. Nesse sentido, é preciso admitir que a escola cumpriu e vem cumprindo adequadamente seu papel, mesmo que para isso tenha colaborado para o esvaziamento e a fragmentação do ser humano.

Segundo a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, a escola institui-se não com neutralidade e sim como reprodutora da cultura, do modo de vida e da ideologia da classe dominante, disseminando de forma arbitrária uma cultura e um determinado conhecimento como sendo naturalmente legítimos e unicamente corretos. Bourdieu denomina esse fenômeno de *cultura arbitrária*; afirma ainda que essa sobreposição de culturas caracteriza a reprodução das desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2009).

Com o fortalecimento do capitalismo conectado ao avanço econômico e tecnológico, novas qualificações profissionais foram agregadas como exigências ao trabalhador. Inicialmente trasladou-se para a máquina a potencialidade de realização de atividades manuais, antes executadas exclusivamente pelos sujeitos. Com a continuada evolução tecnológica avultaram os recursos das máquinas permitindo que avançassem das atividades manuais e passassem a realizar também atividades intelectuais. As máquinas “inteligentes” não estão somente na indústria, estão no banco, no comércio, nas escolas, enfim, em todos os setores da sociedade.

Considerando que o homem, enquanto criador da máquina, precisa permanecer proeminente a ela, controlando-a, dominando-a, essa evolução indica que as qualificações do ser humano carecem de ser superiores hoje em relação a ontem.

[...] as transformações que vêm processando-se na base material da sociedade capitalista desde os anos de 1970, correntemente denominadas de Terceira Revolução Industrial, Revolução da Informática, Revolução Microeletrônica ou Revolução da Automação, vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas também as próprias funções intelectuais. Do mesmo modo que, com a Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato,

dando origem ao trabalho em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Assim, se naquele período esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. O processo de produção automatiza-se; em outras palavras, torna-se autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre, atingindo-se o 'reino da liberdade' (SAVIANI, 2014, p. 121-122).

É possível afirmar, portanto, que, diante da configuração social atual, que transfere o trabalho manual e também intelectual do ser humano para a máquina, o sujeito é liberado para “a esfera do não trabalho”. Tal condição reconduz à imprescindibilidade de perseguir uma formação humana plena, uma formação que desenvolva a pessoa em suas múltiplas lateralidades, o que aponta para a formação omnilateral.

O traslado de funções manuais e intelectuais do homem para a máquina não a descaracteriza da função de instrumento de trabalho. Nesse caso, o ser humano mantém-se enquanto trabalhador e transformador da natureza, tendo a máquina como um instrumento, um meio para atingir tal finalidade. Portanto, é elementar que essa capacidade intelectual humana – criadora das inovações tecnológicas – seja desenvolvida em todas as pessoas por meio da escola.

Machado (2013), ao analisar a educação frente aos novos desafios tecnológicos, reforça o argumento de Saviani, afirmando que a atual conformação tecnológica prevalecte no mundo do trabalho e na sociedade em geral exige maior qualificação do trabalhador, cuja configuração ultrapasse os limites impostos pela separação entre trabalho manual e intelectual, em direção a uma formação politécnica. Segundo Machado (2013, p. 186), “orientada pelo princípio da relação entre ciência e aplicação tecnológica, a politecnia vai ao encontro das necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios”. Sendo assim, é possível afirmar que, ante a eclosão tecnológica e a busca pelo desenvolvimento omnilateral, a formação politécnica é um desafio que deve ser enfrentado pela educação escolar.

A defesa da crescente inserção da tecnologia e do politecnismo na formação escolar culmina com a garantia de uma formação ampla, abrangente em diversas áreas profissionais, pondo fim à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual

e apontando para a superação da divisão entre teoria e prática. Uma vez que a tecnologia é resultado da unificação entre teoria e prática e a formação politécnica consiste num domínio amplo da técnica, a unificação desses dois elementos na educação escolar – politecnismo e tecnologia – consistiria numa “preparação pluriprofissional” (MANACORA, 2010^a, p. 52), contribuinte com o desenvolvimento do sujeito de forma omnilateral, independentemente de sua profissionalização, da sua especialização.

Considerando, no entanto, o modelo social hodierno, é preciso atentar para o fato de que, embora as relações sociais capitalistas avancem e caminhem em direção à exigência de um novo sujeito – o qual supostamente necessita de uma formação politécnica –, o capital tende a reconfigurar tais qualificações a seu favor. Quando a máquina agrega funções manuais e intelectuais, indicando a necessidade de um sujeito mais qualificado, com raciocínio rápido, com grande capacidade de interpretação, abstração e criação, o capital se apropria desse sujeito qualificado, explora suas capacidades, não lhe concede maior tempo livre; ao contrário, escraviza-o ainda mais com constantes exigências de qualificação e atualização. E aqueles que, por inúmeros fatores não alcançaram as competências indispensáveis, são excluídos do mercado de trabalho e responsabilizados por seu próprio fracasso.

Segundo Saviani (2014), o momento atual é de grande desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas; portanto, é chegada a hora de lutar pela socialização dessas conquistas. Converte-se em fundamental uma ampla organização por parte dos trabalhadores a fim de que a produção do capital seja usufruída por toda a humanidade, o que significa lutar pelo fim da divisão do trabalho e do processo desumanizador ao qual está submetida a classe dominada. Cumpra ainda trabalhar em prol do desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas lateralidades, visando à formação omnilateral e à emancipação humana.

Frente à necessidade de uma revolução consciente e voluntária, torna-se imprescindível o papel da educação escolar como um meio de formação ampla do sujeito. A superação do capitalismo será precedida por um processo de transição, e, portanto, fortalecer o papel contraditório da escola e fazer vislumbrar suas potencialidades latentes de emancipação humana é tarefa impreterível. Quero dizer que, mesmo inserida no capitalismo, a escola pode contribuir com os interesses da classe trabalhadora mediante o fortalecimento hegemônico dessa classe e a

consequente luta pela superação desse modelo de produção. Por esse caminho encontra-se imbricada a necessidade de se ter uma paixão crítica pela educação, um *entusiasmo crítico* e não ingênuo (SAVIANI, 2014).

Na medida em que se descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido por meio da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui, admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, a meu ver, igualmente ingênuo, acreditando-se agora, que a determinação da sociedade, isto é, da classe dominante, é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. Entretanto, se a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo em que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo, então resulta possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo também ele ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria de *entusiasmo crítico*. Aí nós ganhamos, enfim, a possibilidade de abraçar apaixonadamente a causa da educação, assumindo o compromisso de lutar pelas condições objetivas com base nas quais se converterá em verdade prática o processo de formação humana que nos trará a suprema alegria de ver, com a contribuição do nosso trabalho educativo, as crianças, todas as crianças crescerem em graça e sabedoria diante de si mesmas e de toda a humanidade (SAVIANI, 2014, p. 45-46).

A escola é uma instituição que tem em seu seio a contradição. Por um lado, tem a função de atender às imposições do capital, contribuindo assim com o desenvolvimento da sociedade; por outro, configura-se como instituição formadora de homens. Logo, ao mesmo tempo em que forma um ser egoísta, o cidadão submisso e individualista, tem potencialmente condições para ir além, para humanizá-lo, para desenvolvê-lo de forma ampla, abrangendo o máximo das faculdades eminentemente humanas.

Essas contradições se constituem em espaços, em brechas, que podem ser aproveitadas para avançar os limites impostos à escola, evoluir enquanto indivíduo e por fim superar o modo de produção capitalista. Contudo, essa luta pela formação omnilateral não pode acontecer de forma ingênua, desconsiderando as inúmeras determinações que limitam a ação da escola, nem mesmo deve-se permitir a predominância do pessimismo, desacreditando de qualquer possibilidade de transformação. É fundamental, portanto, conhecer o fenômeno educativo, seus determinantes e suas contradições, para então, a partir dessas últimas, estabelecer estratégias de ação em busca de uma educação omnilateral e emancipadora.

Ao exigir um novo homem, novos valores ganham destaque como a criatividade, a polivalência e a destreza diante das novas tecnologias. Frente a isso, defendo a importância de formar esse novo ser humano superando os limites do

capitalismo, como nos casos da polivalência e da unidimensionalidade, objetivando formar um sujeito com qualificações superiores àquelas exigidas pelo capital, um sujeito que ultrapasse as condições de polivalência em direção à politecnicidade, superando a unilateralidade pela omnilateralidade. Nessa direção, entendo a omnilateralidade como um meio formativo de sustentação para esse novo homem.

Defender a transformação da sociedade, a redistribuição de renda, a socialização dos saberes de maneira igualitária e a formação omnilateral não implica negar todo o avanço histórico, cultural e tecnológico pelo qual a humanidade passou – especialmente nos últimos anos. Mesmo numa sociedade organizada a partir de um novo modo de produção, ainda assim manter-se-á a necessidade da produtividade, da indústria e do progresso tecnológico, visto que o desafio desse novo modelo social e econômico será a socialização da riqueza e não da pobreza.

Nessa direção, tenciono no presente texto demonstrar as possibilidades e os limites de a educação escolar brasileira contribuir para a formação omnilateral das pessoas, mesmo enquanto inserida numa sociedade capitalista.

Essa defesa contempla aquilo que afirmou Marx (2010^a, p. 108) [1844] “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total”. É sabido que uma formação omnilateral só será possível numa sociedade sem divisão de classe; no entanto, o verbo *apropriar-se*, usado por Marx indica um movimento e não a posse propriamente dita. Ou seja, o ser humano *vai se apropriando* – ainda no capitalismo – até chegar à omnilateralidade de forma plena. Esse movimento é refletido por Marx:

A esta questão está ligada uma dificuldade de um tipo especial. Por um lado, se requer uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente e, por outro lado, se requer um sistema escolar correspondente para poder alterar as condições sociais. Por isso é preciso partir da situação existente (MARX², apud MANACORDA, 2012, p. 85).

O ápice desse processo é a verdadeira posse de sua essência omnilateral, a qual se efetivará quando da superação do capitalismo. Contudo, para se atingir esse estágio carece-se de um processo, cujo movimento nasce no ventre da sociedade capitalista.

² Extraído da edição alemã dos Marx-Engels: Werke, Berlin, 1956-1966, volume 16 (W.16 Indirizzo inaugurale e Statuti generali dell’Associazione internazionale dei lavoratori).

Segundo Marx e Engels (1978³), o desenvolvimento pleno das faculdades físicas e mentais dos sujeitos, assim como a apropriação universal dos meios de produção, por parte da classe trabalhadora, é condição para a suplantação da divisão do trabalho e da propriedade privada – inerentes ao modo capitalista de produção e distribuição.

[...] a propriedade privada só pode ser abolida quando os indivíduos atingiram um nível de desenvolvimento universal correspondente à universalidade das trocas e das forças produtivas existentes, de que só indivíduos desenvolvidos universalmente podem apropriar-se, fazendo disso o objecto da sua livre actividade de vida (MARX e ENGELS, 1978, p.250⁴).

A busca das possibilidades para uma formação omnilateral não pode deixar de contar com a indispensável atuação da classe trabalhadora enquanto revolucionária. O Estado, sendo um espaço também contraditório de disputa de poder, não será, possivelmente, o protagonista de ações “revolucionárias”. Ou seja, não se deve esperar do Estado propostas políticas ou pedagógicas que caracterizem a busca pela emancipação humana⁵. Esse intento será marcado sobremaneira pela atuação revolucionária da classe trabalhadora.

Os trabalhadores da educação possuem um importante papel na busca de melhorias no campo pedagógico, primando pela qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. Um exemplo disso é a organização sindical desses profissionais a fim de auferir unidade na luta pela educação, reivindicação quanto à garantia e à amplificação dos investimentos financeiros por parte do Estado na escola, defesa por melhores condições de trabalho e maior remuneração, construção de novas escolas e contratação de professores a fim de atender todas as crianças e jovens em idade escolar.

Esses elementos compõem um amplo quadro de determinantes que implicam o processo de educação escolar. Contudo, cumpre dizer que o professor, apesar de ser protagonista, é incapaz de resolver sozinho a questão da qualidade do ensino, uma vez que isso não depende somente da qualidade do seu trabalho em sala de aula ou do seu compromisso técnico e político com a educação.

Pensar a educação escolar e repensar seu papel na sociedade moderna exige uma análise abrangente sobre o tema, no qual a educação deve ser vista

³ A obra citada trata-se de uma antologia das obras de Marx-Engels sobre Educação, ensino e formação profissional, organizada por Roger Dangeville.

⁴ Trecho retirado da Ideologia Alemã, de Marx-Engels [1846].

⁵ Pelo método do materialismo histórico, a formação omnilateral do sujeito conduz à emancipação humana.

impreterivelmente por seu caráter técnico e seu papel político. Segundo Saviani (2014, p. 44),

Assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade. Isso quer dizer que o compromisso da educação, criticamente encarado, implica assumir a causa dos dominados hoje mais frequentemente chamados de excluídos.

Compreender a educação escolar em sua dimensão política colabora com o sobrepujamento de uma visão ingênua sobre o papel dessa instituição no processo de reprodução e fortalecimento do modelo dominante de sociedade. Ao conhecer seu caráter político, vislumbram-se suas contradições e possibilidades de fortalecer aqueles que são excluídos, explorados e individualizados na sociedade – a classe trabalhadora.

Logo, sem deixar de considerar os inúmeros fatores políticos, econômicos e culturais que interferem no trabalho e na organização escolar, defendo que esses profissionais – enquanto classe trabalhadora – são responsáveis e podem constituir-se protagonistas de um processo de transformação da educação, visando a um ensino e uma aprendizagem que alavanquem o desenvolvimento total do ser humano, em suas múltiplas lateralidades.

Faz-se necessário, portanto, compreender o capitalismo e suas transformações históricas a fim de reconhecer o contexto pelo qual a instituição escolar se constituiu enquanto uma organização educacional para, então, refletir sobre a atuação da escola contemporânea e suas potencialidades para contribuir para o desenvolvimento omnilateral dos seres humanos.

2.2. Contexto histórico e econômico da educação escolar

Na busca de compreender a escola enquanto uma organização complexa, cujo papel predominantemente executado ao longo de sua trajetória histórica foi o de reprodutora do modelo social dominante – mas que contraditoriamente guarda em seu ventre possibilidades latentes de emancipação humana –, faz-se necessário neste momento um estudo sobre a organização da sociedade em que está inserida, a fim de conhecer o processo histórico de estruturação e consolidação do modo de produção capitalista, bem como identificar e analisar as inúmeras determinações

que interferem e até conduzem a organização, o funcionamento e a finalidade do trabalho educativo nas instituições de educação formal.

Fatores determinantes da educação encontram-se imbricados em meio a temas como a formação de professores, a organização escolar, os recursos financeiros destinados à escolarização, a legislação, a interferência dos organismos multilaterais de financiamento nas políticas públicas de educação brasileiras.

Sendo a educação escolar o objeto central desta tese, farei uma reflexão crítica abordando a organização e o desenvolvimento da escola no percurso histórico, sua delimitação no campo das políticas públicas de educação e a interferência dos órgãos financiadores internacionais – cuja concessão de financiamento implica a determinação dos objetivos a serem cumpridos pela escola, bem como a definição de metodologias de ensino, disciplinas e seleção de conteúdos didáticos. Tal análise perpassará, contudo, o contexto histórico, social e econômico no qual a escola encontra-se inserida, considerando as mudanças sofridas pelo capitalismo a partir da década de 1970, em nível mundial, e da de 1990, em nível nacional.

Ao analisar o processo de transformação pelo qual passa a instrução das massas, no decurso do século XIX, fica claro que o modelo formativo predominante na Idade Média, que formava as pessoas para o trabalho artesanal, findou-se. Com as modificações determinantes no processo de produção, – a passagem do artesanato para a manufatura e a introdução e expansão da maquinaria, transformando a pequena produção artesanal em grandes produções industriais – foram exigidos novos elementos formadores capazes de preparar os trabalhadores para o novo modelo de produção. Tais fatores exigem preparação para a mudança, para a atuação em diferentes frentes de trabalho.

Esse novo modelo produtivo acentuou a divisão do trabalho e também a fragmentação do próprio trabalhador, expropriou-o da ciência que anteriormente dominava, das suas técnicas de trabalho, dos instrumentos de trabalho, enfim, da sua capacidade de produzir um produto do início ao fim. Ou seja, o modelo produtivo moderno colocou o trabalhador numa condição de alienação tanto das formas de fazer como da possibilidade de pensar o processo de trabalho ao qual está submetido.

Essas transformações no processo produtivo conduziram a importantes e definitivas mudanças na forma de instrução, cuja preocupação passa a concentrar-se na relação instrução-trabalho. Portanto, segundo Manacorda (2010), para que não fosse relegado à grande indústria o papel de instruir seus trabalhadores, destinou-se à escola a tarefa de formar as massas de modo a atender às novas necessidades do processo produtivo. A escola, no entanto, assume o caráter de formação científica, técnica e profissional.

É importante dizer que os séculos XVIII e XIX marcam um período de batalha pela universalização da educação, além da laicização e estatização. Foi um longo processo de batalha pela educação universal e leiga, tendo a história registrado movimentos de avanços, retrocessos e lenta evolução na conquista desses ideais modernos. Segundo Manacorda (2010, p. 334),

Efetivamente, a laicização ('secularização') e a estatização da instrução, iniciada no Setecentos (com todos os precedentes históricos mencionados) e continuada com a Revolução Francesa, se completa no Oitocentos e avança, *pari passu*, com a sua universalização. Essa foi uma batalha contra 'a educação igreja', entre Estado e Igreja (...).

Tais conquistas foram obtidas pela burguesia ainda no século XVIII. Apesar de serem marcadas inicialmente por um caráter ideológico, a luta se deu em defesa da escola pública, gratuita, laica e universal.

No Brasil, no século XVIII, o sistema de ensino passa por uma reestruturação em busca da laicização e da estatização, devido ao início da modernidade. Tal processo foi efetivado pelo Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I, após a expulsão dos Jesuítas do país. Esse novo sistema de ensino passou a chamar-se de Aulas Régias, de caráter laico, deixando de estar sob o comando da Igreja.

Com a reforma Pombalina, o Estado assume pela primeira vez a responsabilidade pela educação, que até aquele momento era assumida pela Igreja. A partir de então, o ensino passou a ser leigo, não mais religioso, apesar de a religião católica permanecer com forte influência sobre o sistema de ensino por meio das escolas particulares, cujo modelo proliferou em função da ausência do Estado enquanto regulador e mantenedor da educação pública.

O período de vigência das Aulas Régias inaugura o sistema de ensino público, delimitado entre 1759 e 1834, uma longa época em que o cenário político-

cultural passou por inúmeras alterações. O sistema de ensino público das Aulas Régias – caracterizado pela centralização, pela falta de autonomia pedagógica, pela existência de dois níveis de ensino (Escolas Menores e Maiores) e pela seletividade ao acesso à educação – foi substituído com a Lei de 12 de agosto de 1834 por um sistema descentralizador, onde os níveis primário e secundário ficaram a cargo das províncias e a educação superior e o ensino no Município Neutro ficaram a cargo do poder central.

Ao conferir poderes às províncias, elas passaram a gerenciar seu próprio sistema de ensino também de forma descentralizada, deixando a cargo das oligarquias locais a responsabilidade pela efetivação ou não do exercício da educação. Esse modelo perdurou no Brasil até o século XIX, fruto da estagnação do pensamento da elite cultural.

Também no século XIX iniciam-se, na Europa, escolas para crianças, fortalecidas pelo trabalho de importantes educadores como Além-Mancha, Buchanan, Aporti e Froebel, cujos trabalhos foram de grande importância para o processo evolutivo em prol da universalização e da ampliação da instrução enquanto formação humana, tendo em vista a constituição de escolas tanto para crianças ricas como para as crianças pobres, e acima de tudo pela preocupação com o avanço do trabalho meramente assistencialista até então realizado, para um trabalho de cuidado, de educação e de instrução, simultaneamente. No entanto, isso não caracterizou uma educação igualitária, pois a educação para os pobres preocupava-se em formar as crianças de acordo com a moral social da época. A escola, no entanto, exercia um importante papel contra a educação espontânea oferecida pelas famílias ou encontrada na rua.

A educação infantil, do século XIX, inscrita em ideais conservadores e religiosos, contribuiu para a formação do povo, porém, não foi uma formação pelo povo, e sim, para o povo (MANACORDA, 2010). A divisão de classes era entendida como uma necessidade de organização social, portanto natural e inquestionável.

Tal contexto histórico da formação escolar evidencia que a educação do ser humano foi considerada importante frente à necessidade do progresso social e econômico, ao mesmo tempo em que reconhecida como um “perigo” constante de revolução. Por tais razões, no século XIX, além do interesse em fortalecer os ideais construídos com a revolução burguesa no século anterior, ganhou ênfase a

preocupação com o método pedagógico e a seleção de conteúdo a ser ensinado nas escolas. No crescente processo de formação do trabalhador, tendo suprimido as técnicas artesanais para dar espaço às técnicas profissionais modernas de ensino – avanço tecnológico e científico e fortalecimento da divisão do trabalho – as horas dedicadas à instrução escolar passam a se somar às horas de trabalho exercidas pelos trabalhadores das grandes indústrias. Nessa direção, foram construídas escolas, criadas e abolidas leis trabalhistas, com o intuito de renovar e fortalecer a formação técnico-profissional de todos os sujeitos produtivos para contribuir diretamente com fortalecimento da sociedade, nas esferas econômica, social e cultural.

Reconhece-se, no período, o nascimento da escola pública atrelada ao da fábrica, marcando um significativo processo de transformação da sociedade e da humanidade, por meio do trabalho e de sua associação com a instrução.

Por volta da metade do século XIX, no Brasil, desencadeia-se um período de ampliação da profissionalização do magistério, assim como se expressa um clima de descontentamento referente ao ensino e aos insucessos, com relação à educação popular, obtidos até então. Sendo assim, os métodos pedagógicos passaram a ter maior ênfase nos debates educacionais na tentativa de um movimento de renovação pedagógica. Um dos métodos amplamente discutidos foi o método intuitivo ou lições de coisas, preconizado por Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, que defendem que o método intuitivo, por caracterizar o ensino pelos sentidos, é o mais adequado para a escolarização inicial nas escolas populares. Através desse método verificam-se sinais de um processo de reformulação da educação brasileira, o qual vai ocorrer de forma mais intensiva no início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O período que vai do final do século XIX ao início do século XX guarda importantes movimentos de renovação pedagógica, dentre os que se destacam o conhecimento da psicologia infantil e o fortalecimento da relação trabalho e educação – com vistas a uma formação técnico-profissional realizada fora da fábrica (na escola). Esses dois movimentos, apesar de divergirem em vários aspectos, concorrem para o avanço da pedagogia moderna, especialmente na Europa e na América.

O início do século XX, no Brasil, marcou um período de retomada dos ideais liberais com vistas à transformação das bases da sociedade. Essa tendência provocou movimentações e modificações estruturais, cujos resultados afetaram tanto o modo de fazer política, o modelo de representação social – até então predominavam os acordos entre superiores e dirigentes – quanto influenciaram a disseminação de novos padrões culturais, de pensamento, comportamento e julgamento social.

O Estado, na concepção liberal, mantinha-se inteirado acerca das questões econômicas e sociais; no entanto, possuía ínfimas atribuições econômicas. O objetivo desse modelo de Estado compunha-se em “assegurar as condições externas para a acumulação capitalista; o Estado intervinha no exclusivo interesse do capital” (NETTO, 2012, p. 187).

De acordo com Nagle (2009), é preciso reconhecer que o movimento liberal no Brasil promoveu também o reconhecimento e a valorização da educação escolar. Com o aparecimento de um marcante entusiasmo pela educação e um expressivo otimismo pedagógico, os padrões de realização escolar foram transformados.

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2009, p. 115).

A educação escolar passou a ser vista como o motor da história, o motor do desenvolvimento econômico e social, uma vez que ela forma capital humano para o mercado de trabalho e contribui significativamente com a formação ideológica adequada aos preceitos neoliberais. Portanto, defende-se a garantia do acesso por todos os cidadãos na educação básica, e com isso a superação dos desequilíbrios no processo econômico do país, sendo a educação merecedora de investimento, financiamento e intervenções.

Tais razões justificaram amplos debates acerca da educação seguidos de constantes reformas nos padrões de escolarização. O avanço político, econômico e social do país dependia da superação do analfabetismo, situação em que a maioria da população brasileira encontrava-se no início do século XX.

Diante da imperativa premência pelo desenvolvimento social e econômico do país, a fim de atingir o nível infligido pelo capital, o Brasil passa a receber incentivos financeiros capazes de garantir subsídio para o alcance das metas estabelecidas pelo capital em prol do crescimento do país e do aumento da sua capacidade produtiva e competitiva. Desde 1949, o Brasil passou a contar com financiamentos promovidos por organismos multilaterais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial⁶ (BM). Tais financiamentos foram intensificados a partir da década de 1960.

Além do entusiasmo com a educação escolar, compreendida enquanto solução de problemas sociais – como, por exemplo, a oligarquização, as dificuldades econômicas, assim como os entraves para o desenvolvimento da sociedade –, bradavam-se ideais políticos que retiravam o tema da educação escolar do topo das preocupações. A atenção voltou-se à arregimentação política e à luta pelo poder. No entanto, apesar de minimizada, a atenção despendida à educação escolar, mantinha-se adjacente aos assuntos importantes, pois se reconhecia seu papel político, sua influência direta nas questões políticas e sociais.

Para a expansão e o fortalecimento do regime político democrático, em supressão ao regime aristocrático, a propagação da escolarização ao povo brasileiro foi considerada um problema de conotação nacional – diante da vergonhosa situação em que o Brasil se encontrava, como 80% da população em condição de analfabetismo –, pois não havia horizontes que vislumbrassem o crescimento social, político e econômico do país, sem passar pela formação intelectual e profissional da população. Segundo Nagle (2009, p. 125),

As dificuldades econômico-financeiras – afirma-se – são fruto da falta de patriotismo, de um lado, e da falta de cultura “prática” ou de formação

⁶ O Banco Mundial é uma instituição financeira criada em 1944, com sede em Washington, que maneja operações de crédito, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. É composto por cinco instituições vinculadas entre si, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) voltado para a restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) (1960); a Corporação Financeira Internacional (CFI) (1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (1960) e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (1962) (SHIROMA, 2007). Desde a sua criação mudanças ocorreram no papel por ele desempenhando, de acordo com as transformações no cenário mundial. Com a emergência da Guerra Fria (compreendendo o período de 1945 a 1991) o Banco passou a centralizar a atenção à assistência social, política e econômica dos países de Terceiro Mundo. Os programas de assistência concedidos pelo Banco Mundial tinham como fator fundamental o combate aos ideais comunistas e a defesa da manutenção e crescimento do sistema capitalista de organização do trabalho.

técnica, de outro. Também neste caso, as virtudes da escolarização parecem insubstituíveis, pois esta é a formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva. Por sua vez, os empecilhos à formação de uma sociedade aberta se encontram, basicamente, na grande massa analfabeta da população brasileira – em primeiro lugar – e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, que impede o alargamento na composição das “elites” e o necessário processo de sua circulação.

Inicialmente a disseminação da escolarização se afirmava diante do objetivo de superar os altos índices de analfabetismo. Ao atingir gradativamente a primeira meta outras foram acrescentadas às necessidades de instrução e ensino, tais como o aumento quantitativo de escolas primárias, o avanço qualitativo na formação dos homens, não limitado apenas à instrução, a defesa por uma escola primária integral e obrigatória. Tudo isso tendo em vista transformar a massa da população em povo/cidadão, bem como diminuir a profunda separação entre a elite e o povo. Nesse ponto é importante dizer que tal preocupação não se caracteriza como defesa da superação da sociedade classista, mas sim como um processo de minimização das diferenças de classe, especialmente em relação à formação e à qualificação profissional, a fim de alavancar o desenvolvimento econômico e social do país.

Nesse momento de renovação pedagógica, cuja relação trabalho e educação se fortalece, surge o ideário da *Escola Nova* como um contraponto ao modelo formativo predominante – formação técnico-profissional em atendimento às necessidades da indústria. A *Escola Nova*, portanto, fundamentada no conhecimento da psicologia, defende um ideal de educação que valoriza o ser humano, seu desenvolvimento físico e psicológico e se baseia em atividades espontâneas que geram o autogoverno e o trabalho cooperativo. Assim, o trabalho escolar tem como foco principal o desenvolvimento humano e não a preparação profissional. Segundo Manacorda (2010, p. 367),

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do

outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente.

Os ideais defendidos pela *Escola Nova* provocaram importantes reflexões e modificações na prática pedagógica da educação escolar, embora não tenham se configurado enquanto modelo predominante na organização escolar, tanto do século XX como do XXI. Tratando-se da relação instrução e trabalho, relativos ao período histórico mencionado, pode-se afirmar que a escola ainda responde às exigências originadas na fábrica, cujas necessidades incidem na produtividade e no trabalho manual. Por tais razões, a escola permanece até os dias atuais marcada pela oferta de uma formação classista e basicamente intelectual, fortalecendo, dessa forma, o desenvolvimento unilateral do ser humano.

Jorge Nagle, em sua obra *Educação e sociedade na primeira república*, faz uma análise sobre os ideais escolanovistas e sua implantação no Brasil, apresentando um quadro explicativo e bastante elucidativo,

(...) utilizando como recurso comparativo as principais etapas do desenvolvimento histórico da Escola Nova, em sua dimensão universal, observa-se o seguinte: quatro etapas já se haviam sucedido, no desenvolvimento histórico geral do escolanovismo, enquanto no Brasil não havia sido atingida nem a primeira. Com efeito, de 1889 a 1900 – primeira fase –, foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o movimento não apareceu como resultado de pura especulação. A segunda, de 1900 a 1907, é a da formulação do novo ideário educacional, por meio de diversas correntes teórico-práticas, quando se destaca a atuação de Dewey, considerado o “pai do movimento ativista na ordem teórica”. De 1907 a 1918 – terceira fase – ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo em que é um período de maturidade das realizações. Finalmente, a fase que vai de 1918 em diante, de difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo. O que se fez no Brasil, até 1920, foi simples preparação de terreno (NAGLE, 2009, p. 262).

O ideário escolanovista não se desenvolveu no Brasil imediatamente, devido ao contexto histórico e político que marcava o país até a década de 1920, quando os esforços concentravam-se no objetivo da desanalfabetização da população brasileira. Para tanto, fortaleceram-se correntes nacionalistas, tornando imperativa a formação cívica e moral da população e colocando os ideários da Escola Nova em posição mitigada. Após a década de 1920 é que seus ideais passaram a ser difundidos e praticados, com suas primeiras iniciativas realizadas em instituições públicas de ensino.

Os Pioneiros da Educação Nova denunciavam que, mesmo depois de 43 anos de regime republicano, no Brasil, não havia nenhum sistema de organização escolar à altura da sociedade moderna. E a causa desse estado de desatualização, desarticulação e fragmentação do aparelho escolar está na ausência de uma determinação dos fins da educação e da aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1984) [1932]. Ou seja, havia falta de conhecimento científico e filosófico para agir sobre os problemas da educação, assim como uma descontinuidade nos planos educacionais.

Isso ocorre pela frágil formação acadêmica do educador, restrita a uma formação literária da cultura local, o que acarreta prejuízos à própria educação. Assim, o educador precisa enxergar além dos muros escolares, ele necessita conhecer os homens, a sociedade em que vive, para então ter uma percepção que vá além do aparente. E com uma visão ampliada, o educador “poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação” (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 408) [1932].

No Brasil, a formação de professores foi marcada pela separação histórica entre a teoria e a prática, presente desde os primeiros cursos superiores de formação de professores, que eram organizados no conhecido modelo 3+1 (três anos de formação técnica em nível de bacharelado, seguido de um ano de formação pedagógica, o que caracterizava a formação em licenciatura). Este modelo foi predominante no Brasil de 1930 a 1960.

Mesmo com a superação do modelo 3+1, a formação dos professores nos cursos de licenciatura continuou marcada pela fragilidade teórica, fragmentação pedagógica e permanente separação entre a teoria e a prática. A desvalorização da prática pedagógica em relação às teorias científicas manteve-se por muitos anos. As disciplinas teóricas, científicas, específicas de uma determinada área do conhecimento ocuparam maior espaço na grade curricular dos cursos de licenciatura e a prática pedagógica foi considerada por muito tempo como campo de aplicação teórica, tida como menos importante em relação às teorias científicas.

Segundo os ideais escolanovistas, a educação deve trabalhar para manter os valores do ser humano, como a solidariedade social, o trabalho, a cooperação, a consciência social, o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina.

A educação nova reconhece que todo indivíduo tem o direito a ser educado, levando em conta suas aptidões naturais em detrimento da classe social. Sendo assim, todos têm o direito a uma educação comum, igualitária e pública (de responsabilidade do Estado), pelo menos dos 7 aos 15 anos de idade, devendo a família e o Estado trabalhar juntos.

Segundo o MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1984, p. 413) [1932],

a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como de reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.

A educação deve ser livre de crenças e disputas religiosas, ser acessível à maioria, independentemente das condições econômicas, deixando todos os educandos em pé de igualdade ao receberem uma mesma educação. Quanto ao objetivo da obrigatoriedade, não foi possível sua efetivação devido ao reduzido número de escolas.

Outro ponto importante na proposta de reforma do ensino está na gratuidade desejada em todos os níveis da educação, ou seja, na educação infantil, primária, secundária e universitária, eliminando o acesso restrito de uma minoria, determinado pela condição econômica, nos níveis secundário e superior. Como é principalmente no nível superior de ensino que se alcança uma considerável elevação de cultura e conhecimentos, isso possibilita a obtenção de uma visão ampliada do mundo, assim como uma consciência crítica sobre o sujeito e o mundo em que vive.

É, portanto, com base na educação que a Escola Nova pretende reconstruir o Brasil, possibilitando o acesso de todos ao mais elevado nível de escolaridade, visto que essa ausência de formação acadêmica foi detectada como um dos motivos da desestruturação histórica da educação.

No Brasil, a luta por centralizar a educação sob a responsabilidade do Governo Federal foi travada desde a Proclamação da Independência, passando pela Proclamação da República, entretanto, sem sucesso. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, afloraram as reivindicações populares em

prol da educação pública, laica, gratuita e para todos. Somente em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário e nesse mesmo ano, a Constituição, a qual determina que é da competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia-se fortemente a luta para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovada apenas em 1961, “não assegurando, entretanto, a implantação do sistema” (SAVIANI, 2003, p. 111).

Esse processo de reestruturação educacional causou um conflito entre a igreja católica e os liberais. A igreja oferecia uma educação religiosa, sob sua responsabilidade, não gratuita e seletiva, e os liberais defendiam a oferta de uma educação pública, estatal, laica, e gratuita, livre da interferência eclesiástica.

Tal confronto se dá na esfera ideológica e política, entre dois grupos que representam a classe dominante da sociedade. Os católicos defendem uma formação fundamentada em pressupostos ético-religiosos, os quais devem se sobrepor ao Estado e à Sociedade Civil, enquanto que os liberais defendem uma educação adequada às novas necessidades da sociedade em constante mudança.

A visão católica baseia-se num pressuposto espiritualista intelectualista, primando o espírito sobre a matéria. Os liberais possuem a ciência como pressuposto básico de sua proposta e, portanto, além do pragmatismo funcionalista, preocupam-se com as necessidades mutáveis de cada época. Outra distinção está na concepção de homem. Para os católicos, o ser humano é um ser racional formado por corpo matéria e por alma espiritual e é o espírito que dá sentido à vida, por isso se sobrepõe à matéria. Logo, os homens estão subordinados às leis naturais, assim como a verdade e a moral são imutáveis e reveladas (não construídas). E para os liberais, o ser humano é racional e capaz de transformar os resultados das leis naturais, pois eles consideram as verdades e a moral como relativas ao tempo e às condições sociais, logo, mutáveis.

Pode-se afirmar, contudo, que esse confronto entre católicos e liberais se dá no plano de luta por poder, ou melhor, ambos lutam pela escola como um espaço de grande influência sobre grupos determinados. Os dois grupos convergem no ponto em que pretendem manter o capitalismo e distanciar o comunismo, ou seja, as mudanças ocorridas na educação efetivaram-se dentro dos quadros do capitalismo. Tendo em vista o avanço do sistema, necessitava-se de uma formação adequada às

novas demandas do processo produtivo, sendo essa uma das funções exercidas pela escola, tanto nos ideais católicos como nos dos liberais.

Outro ponto compatível entre os dois grupos é marcado pelo fato de que os Pioneiros da Escola Ativa, ou Escola Nova, têm suas origens no catolicismo; portanto, a metodologia proposta por eles não se constitui totalmente como nova, visto que seus princípios estão implícitos em Santo Agostinho, São Tomás e Anchieta, no Brasil (CURY, 1988).

Com isso, é possível reconhecer que a escola nova, apesar dos pontos positivos, dentre eles a democratização do ensino, não promoveu reais transformações. A classe dominante continuou a determinar os rumos da educação, sendo o Estado um dos defensores dos ideais dominantes. A igreja continuou mantendo forte influência educacional, tendo garantido pela própria constituição seu espaço de atuação, por meio da manutenção de escolas particulares e no ensino de religião na escola pública.

Em meio a esse contexto educacional, o capital – após um longo período de prosperidade, denominado “anos dourados” do capitalismo⁷ - passa por um ciclo de intensa crise econômica, nos anos 1974-1975 e 1980-1982, invertendo-se a situação que predominou nos “anos dourados”, convertendo-se a uma longa onda de recessão e tornando as crises mais evidentes do que os períodos de prosperidade.

Desde 1825, com a inauguração da consolidação do modelo capitalista de produção, tal sistema foi marcado por sucessivas crises econômicas. As crises, no entanto, não são consideradas uma deficiência do sistema; ao contrário, elas são inerentes ao capitalismo e inevitáveis enquanto predominar esse modelo econômico.

No capitalismo a crise não se caracteriza por dificuldades ou diminuição da produção, ela se constitui quando a produção não se converte em mais valia, que é a finalidade maior do capital. A crise resulta em queda nos salários, desemprego e empobrecimento ao trabalhador. Esse movimento de entrada e saída das crises compõe o chamado ciclo econômico no capital⁸.

⁷ Essa fase do capital foi marcada por um longo período de prosperidade, onde as crises foram curtas e pouco evidentes, compreendido como uma longa onda expansiva, responsável pelo grande avanço e valorização do modo de produção capitalista (NETTO, 2012).

⁸ Segundo Netto (2012, p. 172-173), o ciclo econômico é composto de “quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge. A *crise* pode ser detonada por incidente econômico ou político qualquer (a falência de uma grande empresa, um escândalo financeiro, a falta repentina de uma matéria-prima essencial, a queda de um governo)”. Neste ínterim as operações comerciais sofrem uma desaceleração, a produção diminui, o comércio é enfraquecido, as mercadorias não são

A exemplo de outros ciclos, o capital novamente se reestrutura e se recompõe. Na compreensão de Netto (2012, p. 226), essa restauração se consolida “como uma estratégia articulada sobre um tripé: a *reestruturação produtiva*, a *financeirização* e a *ideologia neoliberal*”. Diante de claros objetivos de aumentar a taxa de lucros, revertendo a queda da lucratividade, o capital se reorganiza a partir de novos métodos de produção e de exploração da força de trabalho. Nesse momento ganha destaque a passagem da tecnologia eletromecânica para a eletroeletrônica como suporte da produção, o mercado passa a exigir características de polivalência ao trabalhador, os contratos de trabalhos são precarizados pelo predomínio da flexibilização, da desregulamentação e da terceirização. Resta ao trabalhador a exigência de novas capacitações, ínfimas condições de trabalho aliadas ao enfraquecimento do movimento sindical e da resistência dos trabalhadores frente às condições de exploração a que são submetidos.

Diante da expansão e do fortalecimento do modo de produção capitalista, a necessidade de mão de obra qualificada cresceu, exigindo da classe trabalhadora sua qualificação para inserir-se ou até manter-se no mercado de trabalho. A escola, contudo, ficou responsável pela formação profissional da população. E a formação escolar proposta pelos ideários da escola nova não foi mais suficiente de acordo com as exigências do mercado de trabalho, fortalecendo-se então o tecnicismo educacional e, com ele, a despolitização da educação. A escola dedica-se à formação profissional do indivíduo em atendimento às imposições do modo de produção em crescimento.

Nesse contexto social e econômico emergido no capital, a educação brasileira passa por importantes transformações, especialmente aquela destinada à classe trabalhadora. Segundo Leher (2014, p. 2),

consumidas, conseqüentemente os salários caem, o desemprego aumenta e muitas empresas entram em falência. “À crise, segue-se a *depressão*: o desemprego e os salários mantêm-se no nível da fase anterior, a produção permanece estagnada, as mercadorias estocadas ou são destruídas ou parcialmente vendidas a baixo preço. As empresas que sobrevivem procuram soluções tecnológicas para continuar com alguma escala de produção, mesmo com preços baixos para as suas mercadorias (...). Este é o quadro da *retomada* (ou *reanimação*): as empresas que sobrevivem absorvem algumas das que quebraram, incorporam seus equipamentos e instalações, renovam seus próprios equipamentos e começam a produzir mais. O comércio se reanima, as mercadorias escoam, os preços se elevam e pouco a pouco diminui o desemprego”. Movimentação que caminha para a próxima fase, o *auge* (*boom*): “a concorrência leva os capitalistas a investir nas suas empresas, a abrir novas linhas e frentes de produção e esta é largamente ampliada, lançando no mercado quantidades cada vez maiores de mercadorias”. Essa fase é da prosperidade, do crescente crescimento econômico e produtivo, ela permanece fortalecida até ser atingida por uma nova crise e provocar a início de um novo ciclo econômico.

A perspectiva Universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao *ethos* capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário.

Como um avanço aos ideais liberais e com a passagem para a fase contemporânea do capitalismo (o qual integra a terceira fase do estágio imperialista⁹), por volta dos anos 1970, viceja uma nova forma de governo, o neoliberalismo. Tal modelo ganha força especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra (nos governos de Reagan e Thatcher)¹⁰. Segundo Mark Olssen (1996, apud APPLE, 2005), considerando que os princípios neoliberais são fundamentados nos ideais do liberalismo clássico, entre esses dois modelos econômicos existem diferenças importantes.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente (MARK OLSSSEN, 1996, apud APPLE, 2005, p. 37).

A ideologia neoliberal é disseminada amplamente até tornar-se senso comum entre os diferentes setores da sociedade, a partir das suas concepções de homem, sociedade e liberdade, cujas definições naturalizaram a desigualdade, a individualidade, a competitividade, o egoísmo e a liberdade atrelada aos

⁹ Ler NETTO, José Paulo. **Economia política**: introdução à crítica. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

¹⁰ Sobre esse tema ler HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. – 4.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

condicionantes do mercado, legitimando a privatização, o livre-mercado e o livre-comércio.

Sob a égide neoliberal, estabelece-se em 1964 o Regime Militar no Brasil, enfatizando-se a necessidade de desenvolvimento econômico do país, aliado à segurança. Em vistas a atender a tais ideais, a educação escolar necessitou de importantes reformas, tendo em vista seu papel colaborativo com o processo produtivo. No período em que iniciou o governo civil militar, a educação escolar estava marcada por altos índices de evasão e repetência, associados a um exíguo atendimento à população em idade escolar, caracterizando com isso uma ínfima produtividade.

Com o objetivo de adequar o trabalho da escola às necessidades ditadas pelo mercado de trabalho e, portanto, de avultar sua produtividade, novos ideais pedagógicos foram ocupando espaços desde a estrutura e a organização escolar até o processo pedagógico do ensino e aprendizagem. Em adequação ao modelo produtivo gerenciado por ideais da organização racional do trabalho, expresso em teorias da organização científica como Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, a pedagogia dominante nesse período foi a pedagogia tecnicista, cujo principal representante foi Valnir Chagas.

Diante da preocupação iminente com o desenvolvimento do país, a escola foi fortemente cooptada a trabalhar em direção a alcançar tal objetivo. Segundo Saviani (2008, p. 383),

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.

O neoliberalismo se impõe como solução para os problemas sociais e políticos que ameaçavam a ordem capitalista e cumpriu o papel de restaurar e consolidar o poder da classe dominante. Segundo Harvey (2013, p. 27), o neoliberalismo se constitui enquanto “projeto *político* de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”. Diante desse objetivo, registra-se a minimização do papel do Estado enquanto regulador econômico e a tendência para a privatização de empresas estatais. No entanto, o Estado é indispensável ao capital; logo, seu poder de

intervenção e o controle na economia não foram eliminados e sim reduzidos, mantendo-o enquanto regulador e controlador do trabalho. Nas palavras de Netto (2012, p. 239), constituiu-se um “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital”.

Na década de 1970, os financiamentos providos de organismos multilaterais de financiamento ocorreram essencialmente para o ensino profissional¹¹, com o objetivo de formar mão de obra qualificada. A partir de 1974, almejando imprimir novos padrões de eficiência e gestão nos cidadãos, o Banco Mundial privilegiou para esse ensino os setores mais modernos da sociedade, incluindo também pequenas e médias empresas rurais e de periferia.

Nesse período burocratizou-se o trabalho pedagógico, acentuando-se a fragmentação da escola por meio da criação de inúmeras especializações, que objetivavam torná-la uma instituição eficiente, eficaz e produtiva para com o desenvolvimento econômico do país. Nessa conjuntura foram aprovadas as leis 5.540/68 e 5.692/71, que estabeleceram diretrizes e bases para a reforma universitária e do ensino de 1º. e 2º. graus, respectivamente.

Ao longo dos anos 1970, com a reforma universitária, a formação de professores calcou-se fortemente numa visão tecnicista, centrada no método de treinamento profissional adequado ao modelo de organização social daquela época: ditadura civil militar. O professor foi considerado um aplicador de técnicas pedagógicas, totalmente ausente do processo de construção e estruturação da educação escolar e suas finalidades.

A tentativa de organizar a escola nos parâmetros da indústria (mercado produtivo) não obteve bons resultados, o trabalho pedagógico não se tornou mais eficiente devido à intensa burocratização, à falta de autonomia, bem como pela permanência dos ideais tradicionais e escolanovistas no campo educativo. Tais fatores fragilizaram o período tecnicista, tornando difícil sua continuidade.

Apesar do possível reconhecimento dos ideais tecnicistas na organização da educação escolar ainda nos dias atuais, essa pedagogia foi duramente criticada por teorias da (e sobre a) educação contra-hegemônica, teorias críticas que denunciaram o papel reprodutor designado à escola e anunciando, de modo

¹¹ Ver TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. – 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

revolucionário, novos horizontes – outros caminhos – necessários para a educação escolar brasileira.

Nesse aspecto é preciso citar as teorias de Althusser (que reflete sobre a escola enquanto um Aparelho Ideológico do Estado), Baudelot e Establet (com a teoria da escola dualista), e Bourdieu e Passeron (que analisam o sistema de ensino como uma violência simbólica). São teorias sobre a educação que, de modo muito significativo, buscaram compreender e explicar o fenômeno educativo, proporcionado de maneira considerável o desenvolvimento de reflexões críticas e que, conseqüentemente, sustentaram a elaboração de teorias da educação – pedagogias – que buscaram suplantar a visão reprodutivista e utilitarista da educação escolar, em oposição aos interesses dominantes, planejando as necessidades da classe trabalhadora.

A década de 1980, combinada aos anos finais da ditadura civil militar no Brasil, ganhou destaque pelas frutíferas ações em torno do campo da educação. Nesse período foram criadas a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). A essas associações seguiu-se a inauguração de sindicatos dos profissionais da educação, possibilitados a partir da constituição de 1988, que retirou a restrição para a sindicalização de funcionários públicos.

Foi um período de grandes produções acadêmicas e de intenso debate em torno da educação escolar e seus processos pedagógicos. Juntamente a isso, a formação de professores avança em direção à superação da formação meramente técnica com vistas à garantia da dimensão política.

Registrou-se um momento histórico auspicioso para a formação dos profissionais da educação, marcando a concepção de que o professor não é um profissional meramente técnico e que, portanto, sua formação necessita da aliança entre a técnica e a política da ação pedagógica, articuladas pela relação teoria e prática. Nesse cenário de redemocratização, a teoria marxista ganha espaço e fundamenta com grande influência o redirecionamento do papel do professor, bem como o da educação escolar. No entanto, com relação à formação inicial de professores, especialmente a oferecida em cursos superiores, os avanços permaneceram pouco evidentes. As críticas apontam que os cursos de licenciaturas

nas universidades brasileiras, nessa época, enfrentam uma crescente mitigação acerca de sua importância¹².

Em busca de construção de propostas para uma escola pública de qualidade e para todos, a ANDE, a CEDES e a ANPED juntas passaram a organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), que evidenciaram a preocupação em apresentar propostas para o avanço da educação escolar em conformidade com o período de redemocratização do Estado brasileiro. Seguiram-se seis edições da CBEs, em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988, 1991. Nesse contexto abre-se espaço para o surgimento de concepções contra-hegemônicas no campo da educação.

Além das conferências e congressos promovidos pelas associações e sindicatos dos profissionais da educação, em nível nacional, estadual e municipal, houve conquistas políticas, como nas eleições diretas de 1982, quando 10 estados brasileiros elegeram candidatos de partidos opositores ao regime militar, dentre eles os Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. E, assim, sucedeu-se a implantação de diversas práticas democráticas com vistas a superar a condição de opressão estabelecida durante o regime militar.

Na arena política, econômica e educacional estabelecida na década de 1980, surgem ideias pedagógicas contra-hegemônicas que visavam à democratização do país e à qualificação dos processos educativos.

Dentre tais teorias destacam-se a concepção libertadora, elaborada e propagada por Paulo Freire, que trabalhava com o conceito de classe, em defesa da classe trabalhadora, assumindo a expressão “Educação Popular”, aliada aos movimentos sociais. Há concepções de educação que são denominadas “Pedagogia da prática” (SAVIANI, 2008), onde se encontram propostas como a teoria libertária – ligada aos princípios anarquistas – e concepções em defesa da superação do papel transmissor de conteúdos assumido pela escola, cujos autores de referência são Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos é desenvolvida por José Carlos Libâneo, quem defende a necessidade de se garantir, no processo pedagógico escolar, o acesso ao conhecimento sistematizado, compreendendo os conteúdos científicos enquanto conteúdos vivos, inseparáveis da realidade. Portanto, o ponto de partida do ensino deve ser os conhecimentos vivenciados pelos sujeitos em suas realidades cotidianas. A Pedagogia histórico-

¹² Esse dado é apontado por Lüdke (1994), quando analisa os cursos de licenciatura no Brasil.

crítica, elaborada por Dermeval Saviani, caracterizou-se numa teoria crítica da educação, por seu caráter revolucionário em defesa da socialização do conhecimento científico de modo igualitário, a todos os sujeitos independentemente da classe social à qual pertencem, a fim de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida de modo histórico e coletivo pelo conjunto dos homens.

Apesar das profícuas discussões em torno da educação escolar, seguidas de elaborações teóricas que tentaram sistematizar diretrizes para uma educação revolucionária, o campo político não favoreceu a implementação prática dessas teorias. Alguns Estados brasileiros, especialmente aqueles em que o partido de oposição ao PDS (Partido Democrático Social) – como foi rebatizado a ARENA – venceu as eleições de 1982, forjaram a implantação de propostas pedagógicas fundamentadas nas teorias contra-hegemônicas.

No Estado do Paraná, após as eleições de 1982 vencidas pelo representante do PMDB (oposição ao PDS), iniciou-se um profícuo processo de debates e estudos em torno da Pedagogia histórico-crítica, cujos preceitos teóricos fundamentaram propostas importantes no campo educacional, que abrangeram desde o curso para formação de professores da educação básica, políticas públicas para a Educação Escolar, propostas de reorganização do trabalho pedagógico e administrativo em busca de melhorias no sistema de ensino – tendo em vista necessidades como a democratização do acesso à escola, a garantia da gratuidade da escola pública, a superação de altos índices de analfabetismo – chegando à elaboração, divulgação e aplicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná em 1990¹³.

No entanto, na década seguinte (1990), avulta-se o modelo neoliberal de organização social, cujos ideais ganharam força no âmbito social e econômico, expandindo-se para a educação, enfraquecendo e/ou suplantando ideais revolucionários nascidos na década de 1980.

O sobrepujamento dos ideais revolucionários ocorreu de forma intensa, apesar das resistências manifestadas por parte dos educadores. No entanto, os ideais neoliberais mantiveram-se presentes nesse período, mediante financiamentos

¹³ Sobre esse período, no Estado do Paraná, ver BACZINSKI, Alexandra V.M. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

do Banco Mundial, nos países do Terceiro Mundo, que foram incrementados na década de 1980, e os empréstimos para a educação, que foram duplicados num intervalo de 10 anos.

Quanto à educação escolar, o financiamento não é a única nem a mais importante função do Banco Mundial. Além de financiador, o Banco passou a ser a maior fonte de assessoria em matéria de políticas educacionais. “(...) O BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento (...)” (TORRES, 2009, p. 126). Nesse sentido, quando um país recorre ao Banco, irá discutir e receber dele além dos recursos financeiros, propostas para reformas no sistema de ensino do país.

Esse processo de financiamento e assessoria é vantajoso para o Banco e para os países centrais, pois, ao assessorar os países em desenvolvimento, está valorizando e reforçando os ideais capitalistas, e ainda quanto aos empréstimos, a carga de juros é tão alta que a dívida se torna imensamente maior que o benefício concedido.

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educativas e pela atenção destinada à educação básica. As reformas educativas desse período foram fortemente influenciadas pela concepção de Educação Básica defendida nas conferências de Jontiem (1990) e de Nova Déli (1993).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em 1990 em Jontien (Tailândia) reuniu 155 governos, Agências Internacionais, ONGs, Associações Profissionais e personalidades e juntos aprovaram e comprometeram-se em assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e aos adultos do mundo.

Na visão do Banco, a Educação Básica¹⁴ merece maior atenção, uma vez que é tida como

(...) a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza,

¹⁴ Importa destacar que o Conceito de Educação Básica defendida pelo BM passou por modificações no decorrer dos anos e das conferências. Segundo Torres (2009, p. 132), “no último documento sobre política (1995) chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da *educação secundária*, estimando-se que a aquisição de “o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade” se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução”.

acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1992¹⁵, apud, TORRES, 2009, p. 131).

A standardização da qualidade da educação, alcançada mediante reformas educacionais fez-se necessária para atender às demandas do capital mundial, ou seja, a busca pela qualidade no ensino restringe-se a conseguir que todos aprendam aquilo que lhes é ensinado, sem questionar a validade e/ou importância do conteúdo ministrado.

Isso pode ser comprovado a partir da compreensão daquilo que o Banco Mundial define como “insumos” necessários para a melhoria da qualidade do ensino. São eles: “[...] (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe” (TORRES, 2009, p. 134). Dentre os nove “insumos”, somente seis são enfatizados nas propostas do BM.

- (a) Aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;
- (b) Proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e
- (c) Melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (BANCO MUNDIAL, 1995¹⁶, apud, TORRES, 2009, p. 135).

Os fatores – laboratórios, salários dos professores e número de alunos em sala e infraestrutura –, são pouco incitados a receberem investimentos que visem à qualificação do ensino escolar. Da mesma forma, está subjacente ao projeto de aumento do tempo da escolarização um claro objetivo político de tirar a criança da rua e diminuir a criminalidade.

¹⁵ BANCO MUNDIAL. Educação Primária. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C., 1992.

¹⁶ BANCO MUNDIAL. Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington D.C., 1995.

Já o livro didático é visto como tão importante para o processo de ensino e aprendizagem quanto o professor. Apesar da grande influência que o professor e o livro didático conferem ao processo pedagógico, o custo do livro didático é muito menor comparado ao investimento necessário em formação inicial e continuada para o educador.

Frente aos temas propostos nas conferências de educação promovidas pelo BM, os ideais divulgados para reformas educacionais que merecem destaque são: a necessidade de uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; a facilitação da participação do setor privado e das ONGs na operação de instituições educativas; a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a Educação Básica; a definição de políticas e prioridades educacionais baseadas em análise econômica e relação custo benefício.

Tais ações beneficiam a manutenção do modo de produção capitalista, minimizando a responsabilidade do Estado pela educação escolar, uma vez que estimula a participação da iniciativa privada, das ONGs, dos pais e da comunidade nas instituições educacionais, a fim de dividir com elas o compromisso de manter e administrar as escolas, especialmente no âmbito financeiro. Já os fatores pedagógicos que realmente influenciam nos rumos trilhados pela escola são pensados por economistas, que raramente tiveram alguma experiência com o processo da educação escolar pública, o que torna o professor apenas um executor de decisões que ainda é responsabilizado, juntamente com os alunos, pelos insucessos do processo educativo.

Nos anos derradeiros da década de 1990, os cursos de formação de professores passaram por modificações em sua organização, vinculadas pelas alterações propostas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (nº. 9.394 de 1996). Em subordinação à nova Lei, em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores e nos anos subsequentes foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. As Leis e Diretrizes conduzem a modificações nos cursos de formação de professores (curriculares, carga horária) contribuindo para sua adequação às novas necessidades sociais e do mercado de trabalho.

Apesar das alterações infligidas aos cursos de licenciaturas em nível superior no Brasil, não se evidencia uma superação significativa da histórica dicotomia entre

teoria e prática intrínseca a esses cursos. Considerando os avanços ocorridos nesse campo, a formação docente continua carecendo de progredir em direção ao fortalecimento da formação inicial do professor, almejando o reconhecimento da equipolência da teoria e da prática para a atuação pedagógica, bem como o fim da oferta de cursos de licenciatura aligeirados e fragmentados. Tais temas, apesar de terem evoluído no âmbito do discurso, pouco deixaram perceber enquanto resultados práticos.

Segundo Freitas (2007), configurou-se nos anos 2000 uma ampliação, diversificação e flexibilização dos cursos de formação de professores no Brasil, atendendo à demanda do mercado e subordinada às instruções ditadas pelos organismos internacionais, desde a década de 1990. Em especial para aqueles que já atuam como professores na educação básica e não possuem graduação, o modelo de formação proporcionado em grande medida enquadra-se nos parâmetros da educação a distância, cuja aproximação do graduando com o tripé ensino – pesquisa e – extensão, que sustenta o ensino universitário, é ínfimo.

A mediação pedagógica também fica prejudicada uma vez que as aulas acontecem por meio de mídias interativas e diversas tecnologias da comunicação e informação, que, em sua formatação, permitem a interatividade entre professor e aluno, embora faça prevalecer a precariedade. Contudo, mesmo com as limitações dessa modalidade de formação superior, pode-se dizer que o Estado atinge o objetivo de qualificar o quadro de professores em atividade, atende às demandas do mercado neoliberal que exige formação, aliado a um custo reduzido.

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (FREITAS, 2007, p. 1208).

Além da fragmentação e da precarização da formação em nível superior, a formação de professores em nível médio é recomposta e instituída por meio de políticas públicas permanentes, o que contribui para a profissionalização prematura

e o adiamento da formação em nível superior, ocasionando que esse jovem sirva de mão de obra barata e minimamente qualificada. Trata-se de um retrocesso na história e na luta por uma formação profissional de qualidade.

Sem a pretensão de fixar generalizações, é possível afirmar que, diante das modificações interpostas para a formação de professores, verifica-se atualmente uma tendência de supervalorização de temas emanados da prática pedagógica (conteúdos, avaliação, gestão do trabalho) em detrimento dos conhecimentos científicos, dos fundamentos teóricos da educação. Tal condição é oposta àquela estabelecida outrora.

Segundo Freitas (2007, p. 1212), “a sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontram-se comprometidas, pela retirada desses estudos dos cursos de formação”. Observa-se, portanto, uma virada para o outro extremo da formação, pois inicialmente a formação centrava-se na dimensão teórica e atualmente encontra-se, em grande medida, voltada para questões pragmáticas. O desafio está em equilibrar essas dimensões tão caras para a formação de professores e para a ação pedagógica, a teoria e a prática.

Nesse período, final do século XX e início do XXI, verifica-se a intensificação da influência do capitalismo na determinação dos rumos da escola. A perspectiva pós-moderna, que faz a crítica ao modelo neoconservador, não enfrenta as investidas do capital e suas imposições ideológicas.

Contudo, desconsiderando a relação entre a educação e o modo de produção capitalista, abre-se espaço a um relativismo epistemológico (LEHER, 2014) e ao surgimento de novos modismos na educação, que fragilizam a formação do cidadão, devido ao esvaziamento de conteúdo, ao desperdício de tempo em atividades secundárias, além de priorizar a prática e os conhecimentos cotidianos em detrimento da teoria e dos conhecimentos científicos, privilegiando o individualismo, a competitividade e o consumismo. Em outras palavras, a escola reforça o papel de formar o ser humano de modo unilateral, atendendo de forma imediata ao modelo de formação humana necessário à sociedade regida pelos ideais do modo de produção capitalista.

Se os setores dominantes tomam de assalto a educação pública – não se limitando ao seu já amplo aparato educativo privado que alcança mais de 75% dos estudantes da educação superior – é porque, evidentemente,

compreendem que imprimir a direção intelectual e moral é relevante para a reprodução do capital, especialmente na educação básica, justo onde o Estado ainda mantém grande parte das matrículas (e, evidentemente, em toda a multifacetada malha de organizações públicas e privadas de educação profissional). O interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI (LEHER, 2014, p. 06).

A educação escolar é valorizada tanto pelos setores dominantes da sociedade capitalista quanto pelos setores que se opõem a esse modelo de organização social. Apesar do seu papel reprodutor, a educação escolar constitui-se num espaço formativo contraditório, que permite a possibilidade do contrário, ou seja, uma instância que possui em sua essência a semente da reprodução e da valorização do capital, ao mesmo tempo em que – dialeticamente – guarda em si a potencialidade de uma instituição revolucionária, contribuinte para a formação do sujeito integral. Por ser reconhecida dessa forma é que a escola recebe tamanha atenção do capital, o qual organiza e gerencia suas metas e funções.

A superação das condições de fragmentação e precariedade que envolve a educação escolar como um todo poderá acontecer se considerada em meio aos inúmeros determinantes sociais, econômicos e históricos que a compõem. A busca por uma formação unitária e emancipadora culmina com a luta por um novo modo de organização social e de produção econômica. Para isso, Freitas alerta sobre as inúmeras ações que se farão necessárias como medidas de corroboração a tal processo revolucionário.

(...) a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo; o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também processos formativos, à luz de uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador (FREITAS, 2007, p. 1221-1222).

Aliado a tudo isso, é preciso considerar a importância da ampliação do financiamento educacional e a responsabilização por parte do Estado com a manutenção e o fortalecimento da escolarização pública no Brasil, a fim de garantir a

elevação do nível educacional. Tal tema é submetido a uma ampla discussão no cenário político e educacional atual, especialmente quanto à elaboração, à legalização e à implementação das metas propostas no Plano Nacional de Educação.

Ao examinar a história da educação escolar, é possível reconhecer o papel outorgado à escola em cada período histórico, sempre concatenado com os ideais sociais, econômicos e culturais de cada época. Na sociedade hodierna, as metas são de formação de sujeitos conformados com as determinações mercadológicas, consentindo de modo acrítico com as condições de exploração, exclusão, competitividade e individualidade próprias do modelo dominante.

No neoliberalismo, o sujeito é estimulado a um empreendedorismo tal que o torna responsável por si mesmo, pelos sucessos obtidos e/ou fracassos. A ideologia arguta do neoliberalismo encetou, entre a população, um clima de consentimento sobre seus benefícios, incorporando-se ao senso comum, bloqueando, dessa forma, qualquer questionamento acerca do que está certo ou errado, ou melhor, todos os ideais neoliberais foram considerados sempiternos, naturais, corretos e, portanto, inquestionáveis. Tal consentimento se estabilizou mediado por diversos mecanismos de reprodução incluindo-se as escolas, as universidades, as igrejas, os meios de comunicação e, por fim, com o estabelecimento de partidos políticos e o poder do Estado (HARVEY, 2013).

Entre os principais ideais neoliberais estão a defesa da propriedade privada e a liberdade individual, que vai desde a liberdade de definir seu estilo de vida e de pensamento até a escolha sobre o que, quando e quanto consumir e a obtenção de lucros individuais. Segundo Harvey (2013, p. 45), o ideal de liberdade neoliberal ocorre mediante dois conceitos contraditórios: de um lado, a liberdade boa e de outro, a ruim. A liberdade considerada negativa concretiza-se a partir dos seguintes pilares: liberdade de explorar; de obter ganhos avultados sem manifestar preocupação com a coletividade; liberdade de restringir a um pequeno grupo os benefícios conquistados nas invenções tecnológicas; liberdade de lucrar com calamidades públicas provocadas intencionalmente.

Por outro lado, o mesmo modelo econômico neoliberal produz liberdades que consideramos positivas como liberdade de pensamento, liberdade de expressão, liberdade de organização e associação, liberdade de escolhas (HARVEY, 2013). No

entanto, é preciso destacar que a liberdade considerada positiva para as pessoas não afeta efetivamente o capital, nem mesmo constitui-se numa ameaça, uma vez que os sujeitos, antes de terem a liberdade de consciência e expressão, já foram contaminados pelos ideais neoliberais, já os incorporaram como senso comum. Sendo assim, a liberdade considerada negativa é incorporada como um valor moral válido e inquestionável.

Outras categorias importantes no neoliberalismo são a mercadificação e o consumismo. A mercadificação indica que o mercado passa a ser o guia quantificador de todas as coisas, desde a definição do que é mercadoria até o estabelecimento do valor de cada uma. No capitalismo neoliberal o indivíduo também é estandardizado como uma mercadoria, seus gostos e sua qualificação profissional são adquiridos como produtos e passam a constituir-se em características de maior ou menor valor no mercado de trabalho. Segundo Harvey (2013, p. 180),

Os indivíduos entram no mercado de trabalho como pessoas dotadas de um caráter, como indivíduos inseridos em redes de relações sociais e socializados de diferentes maneiras, como seres físicos identificáveis por meio de certas características (como fenótipo e gênero), como indivíduos que acumularam várias capacidades (por vezes designadas como 'capital humano') e gostos (por vezes designados como 'capital cultural') e como seres humanos que têm sonhos, desejos, ambições, esperanças, dúvidas e temores. Mas, para os capitalistas, esses indivíduos são um mero fator de produção, ainda que não um fator indiferenciado, já que os empregadores exigem uma mão de obra com certas qualidades, como força física, capacidades especializadas, flexibilidade, docilidade etc., apropriadas para a realização de certas tarefas. Os trabalhadores são empregados por meio de contratos, e no esquema neoliberal de coisas preferem-se contratos de curto prazo a fim de maximizar a flexibilidade.

Mesmo em condições precárias de trabalho e de sobrevivência, todos são estimulados ao consumismo. O mundo do consumo gera uma impressão de muita satisfação e alegria por parte daqueles que alcançam sucesso no mercado de trabalho e adquirem poder de compra. No entanto, os desejos gerados por um sem número de mercadorias – que prometem fazer a pessoa feliz, realizada, de sucesso – jamais podem ser satisfeitos, pois a conquista de um objeto de desejo gera a necessidade imediata de outro objeto. Ou seja, o que mantém o ser consumista é o desejo de consumir, que precisa ser renovado todos os dias. Esse sentimento conduz o sujeito a conquistas vazias, a uma constante insatisfação pessoal e profissional.

Segundo Apple (2005), torna-se senso comum também a ideia de que somos sujeitos consumidores. Para tanto, é imperativo que tudo se configure como um produto (*comóдите*). A educação, contudo, é transformada num *comóдите* passível de ser consumido. Dessa forma a escola transforma-se numa instituição lucrativa, passando a ter como finalidade maior a geração de lucro para acionistas, configurando-se numa nova forma de gerenciamento.

Considerando que a educação formal e a profissionalização constituem-se enquanto produtos nesta sociedade, são bens passíveis de serem consumidos. A fim de atender às novas exigências difundidas pela sociedade neoliberal, torna-se constantemente necessária a elaboração de reformas educacionais, com o objetivo de adequar o produto ofertado às inovações e atualizações tecnológicas do mercado de trabalho. Tais características são indispensáveis para tornar o país mais competitivo.

A consolidação do neoliberalismo, enfim, acarretou avanços ao sistema capitalista, garantiu a consolidação do capital enquanto modelo econômico de produção e possibilitou importantes estratégias de superação para as constantes crises econômicas. O ano de 2007 marca uma significativa crise estrutural do capital, cujas consequências tendem a provocar mudanças rumo a uma nova ordem mundial. Gérard Duménil e Dominique Lévy (2014), em uma recente análise acerca da crise do neoliberalismo, afirmam que o momento histórico atual converge para a superação do modelo neoliberal por um novo modelo, o qual ainda não está estabelecido. No entanto, a partir dessa investigação, os pesquisadores apontam alguns caminhos e tendências que poderão configurar o novo modelo econômico.

A investigação dos cenários no alto das hierarquias sociais nas próximas décadas (...) enfatiza a orientação política da configuração de poder, “para a direita” ou “para a esquerda”. O compromisso à direita se refere à aliança entre o capitalista e as classes gerenciais; o à esquerda, entre as classes gerenciais e as populares. Esse primeiro critério se combina com um segundo, dependendo da classe que assume a liderança em cada caso. A base social do neoliberalismo pode, assim, ser descrita como manifestação do compromisso entre as classes capitalista e gerencial, sob a liderança dos capitalistas, ou seja, da direita [1]. O compromisso social que prevaleceu durante as primeiras décadas do pós-guerra é interpretado como o que se estabeleceu entre as classes gerenciais e populares, sob a liderança das classes gerenciais [2]. É chamado de “centro-direita”. Mas outra configuração, até hoje sem precedente, também é apresentada (...). É um compromisso à direita, como no neoliberalismo, mas sob a liderança das classes gerenciais em vez das capitalistas [3] (DUMÉNIL e LÉVY, 2014, p. 344).

Segundo essa análise, a atual crise pela qual está passando o neoliberalismo pode perdurar por alguns anos, e ainda afirmam que a tendência mais provável a se efetivar é a denominada por eles de “capitalismo neogerencial”, cuja organização consiste na aliança entre as lideranças capitalistas e a classe gerencial, configurando-se no compromisso à direita. A possibilidade de uma organização social a partir de um compromisso à esquerda é anunciada como pouco provável, considerando a necessidade de extrema mobilização popular. Para Duménil e Lévy (2014), a população encontra-se enfraquecida e com pouco poder de organização, portanto, com ténues chances de empreender esta luta.

A reflexão acerca da ideologia neoliberal, de seu modo imperante de organização, da estruturação do Estado e suas consequências na sociedade, remete a uma análise sobre o papel do Estado e as constantes transformações no engendramento do modelo neoliberal. Segundo Peroni (2006), vivemos num período de reconfiguração do Estado cuja responsabilidade pelas políticas sociais passa a ser transferida para o chamado Terceiro Setor como uma estratégia do capital para a superação da sua crise estrutural. Vista de dois modos diferentes, de um lado, a visão neoliberal diz que o Estado é responsável por tal crise e, de outro lado, autores como Mézsáros, Antunes e Harvey afirmam que a crise do Estado é uma consequência da crise estrutural do capitalismo.

Quanto ao conceito de Terceiro Setor, surge como uma estratégia da Terceira Via¹⁷, caracterizado como “público não estatal” (PERONI, 2006, p. 17). Constitui-se por organizações (não governamentais), que assumem responsabilidades estatais, em nome do atendimento às necessidades sociais. Ou seja, apresentam uma nova modalidade no trato das questões sociais, dentre elas a transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo; as políticas sociais deixam de ser universalizadas para serem focalizadas; a descentralização administrativa. Quer dizer, retira do Estado a responsabilidade para executar políticas sociais, porém permanece a necessidade de financiamento (repassa de verba pública).

¹⁷ A Terceira Via apresenta-se como uma tentativa de superar tanto o modelo da social democracia como o neoliberalismo, no entanto, configura-se pela preservação daquilo que é essencial do Neoliberalismo. No entanto, apoiada em autores como Antunes, Montañó e Gonçalves, Peroni (2006) afirma que a Terceira Via apesar de se apresentar como transcendente do neoliberalismo, posiciona-se igualmente com relação à responsabilidade do Estado diante da crise do capitalismo. Além disso, mantém ideais capitalistas como o individualismo, a empregabilidade e a competitividade.

Merece destaque o fato de o Terceiro Setor ter autonomia para elaborar e executar projetos com financiamentos diretos dos organismos internacionais, ficando desresponsabilizados pela prestação de contas ao Estado Nacional. Essas características indicam a permanência da defesa por um Estado Mínimo para as políticas sociais e Máximo para o capital, o que reforça, contudo, os ideais neoliberais.

Segundo David Harvey (2013), é urgente a necessidade de suplantarmos a forma de governo neoliberal, devido a seu modo injusto de governar, em que a economia é sobreposta à humanidade, diluindo as relações humanas em favor dos desejos individuais, a lucratividade particular daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção ao custo da exploração da mão de obra daqueles que não possuem propriedade alguma além da sua força de trabalho.

Seguindo a análise de Harvey, o neoliberalismo em larga escala, apesar de pretender contribuir com o desenvolvimento e o fortalecimento do capitalismo, não conquistou resultados positivos.

[...] até que ponto a neoliberalização conseguiu estimular a acumulação do capital? Os dados concretos mostram ser nada menos que decepcionantes. As taxas agregadas de crescimento global ficaram em mais ou menos 3,5% nos anos 1960 e mesmo no curso da conturbada década de 1970 caíram apenas para 2,4%. Mas as taxas subsequentes de crescimento de 1,4% e 1,1% nos anos 1980 e 1990 (e uma taxa que mal alcança 1% a partir de 2000) indicam que a neoliberalização em larga medida não conseguiu estimular o crescimento mundial (HARVEY, 2013, p. 166).

Apesar de os índices comprovarem que a forma neoliberal de governar não estimulou o crescimento do capital, a classe dominante considera que determinados fatores provocados pelo neoliberalismo são positivos, dentre eles estão a desigualdade provocada no desenvolvimento geográfico – a qual permite a competição e o desenvolvimento –, e a desigualdade social – que impõe responsabilidades individuais pelo desenvolvimento humano.

[...] a neoliberalização, o processo, não a teoria, foi um enorme sucesso do ponto de vista das classes altas. Ou promoveu a restauração do poder de classe das elites dirigentes (como nos Estados Unidos e até certo ponto no Reino Unido [...]), ou criou condições para a formação de uma classe capitalista (como na China, na Índia, na Rússia e em outros lugares). Sendo a mídia dominada pelos interesses da classe dominante, pôde-se propagar o mito de que Estados fracassaram economicamente por não serem competitivos (criando assim a demanda por ainda mais reformas neoliberais). A crescente desigualdade social num dado território foi concebida como necessária para estimular o risco dos empreendedores e a inovação que conferissem poder competitivo e estimulassem o crescimento.

Se as condições entre as classes inferiores pioraram, é que elas fracassaram, em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano (por meio da dedicação à educação, da aquisição de uma ética de trabalho protestante, da submissão à disciplina do trabalho, da flexibilidade e de outras coisas desse tipo). Em suma, surgiram problemas particulares por causa da falta de vigor competitivo ou por deficiências pessoais, culturais e política (HARVEY, 2013, p. 169).

A neoliberalização é um modo de governar que favorece somente os ricos e desfavorece acentuadamente aqueles que já são desfavorecidos, afastando-os da possibilidade de ascensão econômica e social, do acesso à saúde e à educação de qualidade. É um modo de organização social e de produção econômica que almeja o lucro sem medir consequências. Um exemplo disso são as destruições ambientais realizadas por indústrias, especialmente aquelas de grande porte. Por ser um processo injusto e que levará o planeta à destruição se não controlado, precisa-se defender sua obliteração. É preciso refutar seus ideais dominantes e salvaguardar outra forma de governo mais justa e igualitária.

Importa aquiescer, assim como Harvey (2013, p. 220), que

Há uma perspectiva muitíssimo mais nobre da liberdade a ser conquistada do que aquela que o neoliberalismo prega. Há um sistema muitíssimo mais valioso de governança a ser construído do que aquele que o neoconservadorismo permite.

Esse modelo de formação humana, concatenado aos ideais neoliberais, fundamenta-se na concepção de ser humano unilateral, fragmentado, desenvolvido parcialmente, atendendo exclusivamente às necessidades econômicas, do modo de produção, em detrimento das potencialidades omnilaterais de desenvolvimento humano.

Por reconhecer a escola como uma instância contraditória de formação humana, é que teóricos revolucionários, como Marx, Engels, Lenin e Gramsci, defenderam a necessidade de valorização e aproveitamento da instituição para a formação da classe trabalhadora em busca da superação do modo de produção capitalista.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), a educação “é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural”. Por isso, é importante afirmar que a escola não tem condições de solucionar problemas de ordem social e econômico, frutos do modelo produtivo, mas é possível dizer que ela tem potencialmente condições de formar homens menos fragmentados, a caminho da

omnilateralidade, e assim, provocar movimentações revolucionárias nascidas no seio da sociedade capitalista, almejando a superação desse modelo econômico, social e cultural – cujos padrões estabelecidos de vida e de trabalho são reconhecidos como únicos, exitosos e imutáveis.

Torna-se proeminente, portanto, a participação da sociedade civil – em especial a classe trabalhadora – nos processos de decisão, elaboração e implantação de políticas públicas. Segundo Ball (2001), a globalização é uma interpenetração simultânea do global e do local; ela invade os contextos locais, entretanto, não os anula. As políticas de educação são influenciadas pelas políticas globais, porém, essas últimas não as determinam totalmente. Políticas de educação nacional se ocupam das determinações, dos valores e propósitos das políticas globais de forma adaptativa. Por essa razão, importa defender a atuação dos profissionais da educação não como meros executores e sim como pensadores e implementadores de propostas educacionais.

Nesse sentido, apoiada em Marx (2009) [1846], ressalto que todas as determinações sociais, econômicas e culturais são produto das relações entre os homens. Sendo elas produzidas pelos sujeitos, podem também ser modificadas por eles. Todas as determinações que interferem no fenômeno não são imutáveis, estáticas. Por serem produtos humanos, estão sempre suscetíveis a transformações.

Para garantir uma participação mais efetiva da sociedade civil nas ações públicas, afim de que atue como forças contraditórias diante das determinações impostas pelo capital, é preciso lutar para que toda a população receba igualmente uma educação de qualidade. No entanto, essa qualidade não se refere à mesma defendida nas propostas do Banco Mundial – uma qualidade para o mercado de trabalho, para o capital.

Nesse cenário, importa defender uma educação de qualidade capaz de garantir a todos, especialmente àqueles que compõem a classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento do máximo de suas lateralidades. Aponto para a necessidade de uma educação escolar que forme também para o trabalho, visto que a profissionalização é uma lateralidade do sujeito. No entanto, refiro-me ao trabalho constituidor da vida. Advogo em favor de uma educação que humaniza, que forma amplamente para as artes, para a educação do

corpo, para o desenvolvimento intelectual, para a profissionalização, contemplando todas as faculdades humanas.

Na contramão daquilo que defende o Banco Mundial, em suas propostas para políticas públicas de educação, manutenção e fortalecimento do modo de produção capitalista em detrimento de ideais socialistas e/ou comunistas, defendo, portanto, que a omnilateralidade seja a finalidade para o desenvolvimento humano, em busca da superação da sociedade de classes.

3 - CAPÍTULO II

Omnilateralidade como fundamento dos processos de formação humana

Em todo o conjunto da obra marxiana é possível identificar constantes reflexões enfatizando o homem, as relações humanas e a sua relação com a natureza. Tal atenção dada por Marx fundamenta-se na concepção que compreende o ser humano enquanto um ser social que se forma e se transforma pela constante interação com a natureza e com os outros homens. A teoria marxiana fundamenta-se na ideia de que o ser humano é potencialmente capaz de desenvolver-se incessantemente por meio da criação do seu próprio mundo.

A defesa de que a gênese da formação omnilateral pode evidenciar-se ainda na sociedade capitalista requer uma análise sobre o conceito de omnilateralidade desenvolvido por Marx. Portanto, este capítulo será composto por duas partes. A primeira consiste num estudo teórico e conceitual que visa a corroborar a compreensão da omnilateralidade a partir da intrínseca relação que se estabelece com os conceitos de unilateralidade, emancipação e educação escolar.

A segunda parte apresenta um debate que aponta para a ampliação do papel da educação escolar, em vistas ao desenvolvimento humano omnilateral. Para elucidar o debate são incorporadas à reflexão teorias pedagógicas desenvolvidas em realidades e tempos históricos distintos da condição atual brasileira, para a compreensão do tema em questão e fortalecer os argumentos de defesa pretendidos neste estudo.

3.1. Omnilateralidade x unilateralidade: possibilidades de desenvolvimento humano

O modo de produção capitalista consolida-se a partir da superação do modelo manufatureiro de produção intensificado pela organização científica da administração, inaugurado com os modos Taylorista, Fordista e Toyotista de organização do processo de produção, com destaque à introdução da maquinaria na indústria. Com essas novas condições de produção, que sistematizaram a divisão do trabalho em pequenas e fragmentadas ações, a tarefa do trabalhador simplificou-se e se parcializou de forma acentuada, de modo que intensificou o desenvolvimento unilateral do homem/trabalhador.

O desenvolvimento unilateral consiste na mutilação das capacidades humanas, limitando o desenvolvimento do ser humano às necessidades do modo de produção. Especialmente no período que inaugura o capitalismo como modelo predominante de produção, passou-se a exigir do trabalhador poucas habilidades, requisitava-se um sujeito capaz de executar uma pequena tarefa repetidamente, sendo dispensada – ao trabalhador manual – qualquer atividade de pensamento, tarefa destinada a outro grupo de trabalhadores – normalmente menos numerosos – que deveriam ocupar-se de trabalhos intelectuais. Portanto, além da mutilação do trabalhador o capitalismo separou a ciência do operário, acentuando a cisão entre as tarefas manuais e intelectuais.

Marx, acentua que a inteligência do ser humano corresponde às exigências de seu trabalho, portanto, quanto mais parceladas as tarefas que deve executar, mais limitada será a inteligência do sujeito. A fragmentação torna o homem embrutecido intelectualmente, limitado em sua capacidade de raciocinar, de imaginar e conseqüentemente incapaz de questionar regras e agir de maneira revolucionária.

A inteligência da grande maioria dos homens, disse A. Smith, forma-se necessariamente a partir das suas ocupações normais. Um homem que passa toda a sua vida a efectuar um pequeníssimo número de operações simples (...) não tem ocasião de desenvolver a sua inteligência nem de exercer a sua imaginação (...), e torna-se em geral tão estúpido e tão ignorante quanto é possível a uma criatura humana tornar-se. [...] A uniformidade da sua vida estagnada corrompe naturalmente a sua coragem intelectual (...) arruína mesmo a sua energia física e corporal, e torna-o incapaz de empregar a sua força com vigor e perseverança fora das operações parcelares a que foi destinado (MARX & ENGELS, 1978¹⁸, p. 201).

A fragmentação do processo de trabalho e a simplificação da qualificação do trabalhador são inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse sistema, enquanto divididos em classes sociais, sendo membros de uma sociedade organizada a partir da propriedade privada e da divisão do trabalho, todos os sujeitos são submetidos a um desenvolvimento unilateral. Segundo Manacorda (2010^a, p. 86), “[...] capitalistas e trabalhadores são, uns e outros subsumidos pela classe, membros de uma classe e não indivíduos”. Logo, todos, independentemente da classe social a que pertencem, agregam em sua formação a dimensão unilateral.

¹⁸ Extrato da obra O Capital I, de Marx [1867].

A formação unilateral, portanto, configura-se no desenvolvimento fragmentado e parcelado do ser humano. As mudanças que modernizaram o processo industrial conduziram o mercado capitalista a exigir diferentes qualificações para o trabalhador. No entanto, tais exigências não ficaram limitadas aos trabalhadores e sim se estenderam a todos os demais seres humanos, membros dessa sociedade. Esse fator reforçou e efetivou de modo determinante a formação humana unilateral, ficando os homens destinados ao desenvolvimento parcial e limitado das suas potencialidades naturais, desenvolvendo apenas as lateralidades determinadas pelo trabalho.

A formação unilateral, portanto, é fruto da sociedade unidimensional, conforme Marcuse (1967), o qual define a sociedade como irracional e infindavelmente dominadora e manipuladora dos homens.

Não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, depende da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência – individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera, hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes – o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente (MARCUSE, 1967, p. 14).

O capital se encarrega de coordenar o processo produtivo e o desenvolvimento tecnológico de modo a promover duplamente o fortalecimento do capital e a alienação do ser humano, que vive sob a completa dominação do capital. A tecnologia, a dominação crescente da humanidade sobre a natureza e a mídia, constituem-se nas armas esmagadoras do capital sobre o sujeito. A tecnologia, porque quanto mais ela avança mais aliena os homens em relação ao processo produtivo. A dominação da natureza pela humanidade é o caminho para o convencimento de que o capitalismo é o melhor modo de organização da sociedade – proporciona maior qualidade de vida e desenvolvimento humano, pelo amplo domínio científico – portanto, é inquestionável a sua manutenção. E a mídia porque é a grande responsável pelo convencimento dos homens, pela conversão de interesses particulares do capital em interesses da população. Além disso, enquanto

instrumento de defesa do capital, a mídia consegue reprimir com eficiência qualquer necessidade de um novo modo de vida, de uma nova forma de organização econômica e social. Ou seja, é um veículo de informações eficiente na tarefa de formar consciências não revolucionárias, anulando qualquer necessidade de transcender o modo de vida estabelecido pelo capital.

No capitalismo, o ser humano não tem a liberdade de desenvolver-se de modo omnilateral, embora, nas condições defendidas por Marx, ele poderia ser um cientista pela manhã, um marceneiro à tarde e um poeta à noite. Opostamente a isso, o homem submetido à organização capitalista precisa necessariamente optar por uma determinada profissão, a qual irá moldar seu modo de ser, pensar e sentir o mundo. Ou seja, ficará restrito a uma dimensão unilateral.

Em contrapartida, a omnilateralidade é a defesa do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, pelo trabalhador daquilo que é produzido pelo trabalho. Isso significa o desenvolvimento amplo da capacidade produtiva juntamente com a capacidade e a possibilidade de fruição daquilo que foi produzido.

A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processo de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. Assim, enquanto, simultaneamente, produção dos bens que sustentam a vida biológica e criação de um mundo propriamente humano, o trabalho liga e confere unidade à diversidade na formação de cada ser individual como homem total (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 218-219).

O trabalho é elemento constituidor da vida e da própria humanidade; no entanto, Marx afirma que no capitalismo o trabalho se constitui de forma contraditória. Por um lado, retrata-se como destruidor da vida e, por outro, como um processo libertador e formador do homem. Logo, essas contradições inerentes ao capitalismo podem se converter em caminhos que conduzirão ao processo de amplo desenvolvimento humano, a omnilateralidade.

Segundo Marx e Engels (1978¹⁹), a supressão da alienação será culminada, necessariamente, ao se atingir o máximo de desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, aliada à condição extrema de exploração do trabalho e da não socialização da riqueza e da cultura para com a classe trabalhadora. Tais condições práticas conduzem a uma senda de intolerância e revolução, progredindo, dessa forma, para a transformação social.

O desenvolvimento das forças produtivas mantém-se como um elemento necessário, pois, uma vez auferidas a abolição da propriedade privada e a divisão do trabalho, o intento será a socialização das riquezas e não da pobreza.

Parafraseando Suchodolski (1977), o amplo desenvolvimento tecnológico contribui para a emancipação humana, na medida em que o avanço tecnológico nos meios de produção permite ao ser humano a realização de trabalhos que requerem maior grau de otimização intelectual, contribuindo assim com a ampliação de talentos e aptidões humanas. Contudo, com tais características, o trabalho pode converter-se em inspiração e realização pessoal, contrariando o caráter alienador e desumanizador que lhe é conferido na sociedade capitalista.

Nesse ponto, vale destacar a análise feita por Robério Paulino (2010), acerca das razões que levaram à suplantação do socialismo implementado na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) no século XX. Ele afirma que, para alcançar o sobrepujamento do modo capitalista de produção por um novo modo, que pode ser chamado de socialista, torna-se imprescindível o desenvolvimento econômico do país, bem como a qualificação e a formação por parte da população. Segundo Paulino (2010, p. 60), “quanto mais primitivo é o nível cultural e de qualificação técnico-profissional da população de um país, mais difícil é estabelecer relações materiais e políticas igualitárias, democráticas, enfim, socialistas”.

Por assim entender é que Marx defende que, para se alcançar o pleno desenvolvimento humano, é preciso garantir ao homem o acesso ao trabalho produtivo aliado ao processo educativo. Segundo Marx e Engels,

(...) a sociedade não pode permitir nem aos pais nem aos patrões empregar no trabalho as suas crianças e os seus adoliscntes, a menos que *combinassem este trabalho produtivo com a educação*.

Por *educação*, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual;

¹⁹ Tema tratado por Marx-Engels na obra *Ideologia Alemã* [1846].

2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria (MARX & ENGELS, 1978²⁰, p. 223).

Segundo Marx e Engels, a combinação entre trabalho produtivo e educação – intelectual, corporal e tecnológica – garantirá à classe trabalhadora um nível mais elevado de desenvolvimento que aquele alcançado pela burguesia, pois trabalho e educação, em íntima relação, promovem o desenvolvimento amplo do ser humano por meio da valorização tanto das habilidades manuais quanto intelectuais.

Nessa definição de educação, encontra-se a centralidade do conceito de formação omnilateral, que é o pleno desenvolvimento do ser humano, levando em conta suas diversas faculdades físicas e mentais, aliadas ao trabalho produtivo. A omnilateralidade é o desenvolvimento da sensibilidade humana de forma ampla, abrangendo a sensibilidade artística, científica, política, profissional, técnica, física e os sentidos – visão, olfato, paladar, tato e audição - e considerando, no entanto, que a formação intelectual abrange tanto a razão quanto a emoção – ética e estética.

Da mesma forma, pode-se dizer da relação da humanidade com o mundo. Como ela se dá por meio de múltiplas relações, o trabalho é uma das formas de o homem relacionar-se com o meio (natureza, sociedade). Além do trabalho, o ser humano apropria-se da natureza de modo universal e, para isso, ele carece de apropriar-se de si mesmo também de modo universal, ou seja, omnilateral. Por essa razão, Marx e Engels (1978) afirma que o ser humano apropria-se de si mesmo e do mundo objetivo e subjetivo de maneira universal, enquanto um ser também universal.

O homem apropria-se do seu ser universal de maneira universal, portanto enquanto homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo – a vista, o ouvido, o cheiro, o gosto, o tacto, o pensamento, a intuição, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em suma, todos os órgãos que formam a sua individualidade e que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais – é, no seu comportamento objectivo ou na sua relação com o objeto, apropriação deste. A apropriação da realidade humana, a sua relação com o objecto é a actividade da realidade humana. Ela é portanto tão múltipla como são as determinações do ser humano e as suas actividades. Comporta o agir ao mesmo tempo que o sofrer, porque o sofrimento é, no sentido humano, um prazer próprio do homem (MARX & ENGELS, 1978²¹, p. 231).

²⁰ Extrato da obra de Marx, Instrução para os delegados do Conselho Central Provisório [1866].

²¹ Trecho extraído da obra de Marx, Manuscritos Parisienses [1844].

Na sociedade capitalista, os sentidos e sensibilidades humanas não são desenvolvidos amplamente, pois o sentimento e a necessidade de posse (propriedade) ocupam espaço de destaque nas relações humanas e sociais. Nesse sistema o sujeito vive e trabalha tendo como finalidade o ato de consumir, adquirir, tomar algo como sua propriedade. Todos os outros sentimentos e sentidos são alienados à posse. Numa sociedade organizada a partir do modo comunista a necessidade de consumo seria sobrepujada. Portanto, segundo Marx e Engels, a abolição da propriedade privada é o caminho para a “emancipação total de todos os sentidos e de todas as capacidades humanas” (1978, p. 232).

A emancipação dos sentidos, portanto, é a libertação do sentimento de utilidade pragmática das coisas, da natureza. É a libertação da necessidade de consumo e posse. Logo, uma vez superada a propriedade privada, os sentidos, os sentimentos e a capacidade passarão a ser humanas em relação ao objeto, o qual também foi humanizado. O objeto se torna humano nas relações sociais, pelo trabalho. Ou seja, é humanizado quando transformado pelo ser humano a partir de suas necessidades.

O desenvolvimento pleno do homem está vinculado à sua exteriorização, à criação do mundo pela humanidade, uma vez que o ser humano e mundo se fundem, um está no outro, um é o outro imediatamente. Segundo Suchodolski (1977, p. 87),

Esto significa que el hombre sólo se convierte en un hombre porque crea el mundo en el cual se objetiviza. Así pues, el hombre es un hombre no sólo en su propia vida interior, sino también en el mundo de los objetos en el que vive; pero, por otro lado, los objetos de ese mundo son una realidad en cierto modo humanizada. La objetivización del hombre en las obras que han de formar su mundo y la humanización de la realidad, la creación con ellas del mundo humano, son unos procesos interdependientes.

O ser humano não se constitui humano somente por sua relação interna, por suas características biológicas, mas sim, se humaniza mediante sua relação com o mundo/objeto, com a natureza. Da mesma forma, os objetos, o mundo, se tornam humanizados devido à criação humana. Contudo, homem e mundo são compostos por uma interdependência real. O homem é o mundo e o mundo é o homem.

Essa concepção de humanidade e mundo carrega em si um grandioso desafio que deve ser enfrentado pelo ser humano, que é a criação do seu próprio

mundo a partir de sua criatividade. Entretanto, esse desafio não se limita à instância intelectual da criatividade, compõe-se num desafio prático que exige ações concretas sobre a realidade social a que o sujeito pertence.

O ser humano, portanto, se humaniza à medida que se relaciona com o objeto e também o humaniza. A humanização dos sentidos só é possível num movimento de relações sociais com os objetos, com a natureza, com os outros homens. Ao humanizar os objetos, da mesma forma os sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição) se humanizam e atingem o ponto de reconhecer tais objetos. Por exemplo, minha audição torna-se capaz de reconhecer uma bela música, meus olhos, uma bela obra de arte e assim por diante. Para que os objetos sejam reconhecidos, significados, precisam se tornar humanos, da mesma forma que para os sentidos humanos reconhecerem os objetos, precisam ser humanizados, havendo, portanto, nesse movimento uma relação entre sentimento e pensamento. Com isso, Marx demonstra que sentimento e pensamento possuem uma relação íntima de igualdade, superando a antiga visão de que os sentidos enganam a razão.

É somente graças ao desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano que se forma e se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva: um ouvido musical, uma vista para a beleza das formas. Numa palavra, sentidos capazes de prazer humano tornam-se sentidos que se afirmam como forças do ser humano, na actividade e na moldagem. Com efeito, não só os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, só se formam graças à existência do seu objeto e à medida que a natureza é humanizada (MARX & ENGELS, 1978²², p. 234).

Homens que vivem em condições de miséria ou aqueles que vivem em condição de riqueza, porém, igualmente unilaterais, não têm desenvolvido seus sentidos humanos de forma ampla, não conseguem reconhecer a beleza de um espetáculo teatral, por exemplo. No primeiro caso, o desenvolvimento não ocorre, em grande medida, pelo fato de aquele sujeito ter que se ocupar de atividades grosseiras – pouco humanizadas – para a sobrevivência, e o segundo caso ocorre por esse só conseguir ver o valor utilitário das coisas. Segundo Marx e Engels (1978, p. 234) [1844],

[...] é preciso, conseqüentemente, que o ser humano se objective nos planos simultaneamente teórico e prático para tornar humanos os sentidos

²² Excerto da obra de Marx, Manuscritos Parisienses [1844].

do homem e também para criar um sentido humano que corresponda a toda a riqueza da essência do homem e da natureza.

O desenvolvimento omnilateral do ser humano é uma tarefa que não se restringe à educação intelectual, é uma tarefa para a vida. Parafraseando Marx e Engels (1978), é uma tarefa simultaneamente teórica e prática. A humanização é fruto de toda a história da humanidade e o desenvolvimento da sociedade capitalista proporcionará às sociedades futuras elementos para a realização plena da humanidade em todas as suas capacidades. Isso ocorre porque o capitalismo representa um momento da história da humanidade em que o homem avançou e continua avançando significativamente, sendo capaz de se relacionar com a natureza a ponto de transformá-la de maneira excepcional, nunca antes experimentada pela humanidade. Mesmo que isso tudo tenha se realizado a custo do trabalho alienado, da mutilação e da exploração da maioria dos homens, o capitalismo se constitui contraditoriamente como o mais alto estágio de desenvolvimento das forças produtivas. A tarefa para as sociedades futuras será a socialização desse desenvolvimento e a humanização de todas as pessoas.

Reconhecer caminhos para o pleno desenvolvimento humano ainda no sistema capitalista é considerado possível, por compreender que a base técnica que sustenta o atual modo de produção é, em sua essência, revolucionária.

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro (MARX e ENGELS, 2004, p. 76-77) [1867].

A possibilidade do desenvolvimento omnilateral do ser humano encontra-se imbricada nas contradições próprias do capital. Compreender o capital como um modo de produção revolucionário permite reconhecê-lo enquanto um sistema contraditório que, ao mesmo tempo em que exige do trabalhador capacidades simplistas e fragmentadas para desenvolver uma pequena parcela da produção, lhe impõe condições precárias de trabalho, mantendo-o em constante instabilidade e insegurança quanto à manutenção do seu trabalho (meio para sobrevivência). Por

outro lado, juntamente com a evolução do processo produtivo, exige gradativamente mais do trabalhador, novas capacidades profissionais, constantes mudanças de funções (fator que leva o trabalhador a desenvolver habilidades em diferentes frentes de trabalho, possibilitando a ele conhecer mais do processo de trabalho); logo, maior desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito.

É certo que tais necessidades de crescimento profissional e ampliação das capacidades produtivas, impostas ao trabalhador pelo capital, não correspondem ao objetivo de suplantação do modo de produção capitalista. Assim, não se almeja o desenvolvimento amplo e total das faculdades humanas. A meta capitalista não tem como finalidade o desenvolvimento humano e sim a valorização do capital. Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades humanas, bem como a melhoria no processo de produção, constituem-se em meios para lograr o objetivo final, que é a valorização, o fortalecimento e a preservação do capital. No entanto, reconhecendo o capital como um sistema revolucionário e não conservador, é mister evidenciar suas contradições e reconhecê-las enquanto possibilidades para o desenvolvimento humano, agregadas ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural da sociedade.

Nesse caminho de análise, verifica-se que o sistema fabril, apesar da expressiva divisão do trabalho, do parcelamento das tarefas e da consequente fragmentação do homem/trabalhador, guarda o **germe da educação do futuro**²³, pois combina o trabalho produtivo ao ensino e à ginástica. Não se pode desconsiderar que o sistema fabril em sua gênese constituiu-se num sistema desumanizador, embrutecedor de homens em todas as idades. Submeteu crianças, jovens e adultos, homens e mulheres a ínfimas condições de trabalho, o que fortaleceu a desumanização daqueles sujeitos. As crianças não tiveram direito a viver a infância e ainda anularam-se todas as possíveis experiências de afeto e respeito pelo humano. Essa geração de crianças tornou-se pais da geração seguinte, marcada pela brutalidade física e emocional e pela dificuldade de expressar os sentimentos humanos. Tais fatores fortaleceram e foram fortalecidos, como numa engrenagem, a transformação do homem em máquina²⁴, ou seja, num

²³ (MARX, 2013) [1867].

²⁴ Conceito desenvolvido por Taylor, na organização científica do trabalho, o qual teve como sua principal proposição a abolição de todo e qualquer pensamento por parte dos trabalhadores da oficina.

sujeito sem sentimentos, sem pensamento e criatividade, exercendo sua função no processo produtivo apenas como mais uma peça na grande ferramenta da indústria.

Essa reflexão se justifica diante da necessidade de compreender que o trabalhador personificado e imposto pela indústria avança os muros da fábrica, estabelecendo um modelo de ser humano, determinando seu modo de agir, pensar, sentir e interagir no mundo. Essa padronização prevalece por muitas gerações, até os dias de hoje, porém, não sem modificações e avanços – conquistadas por meio das contradições próprias do sistema capitalista.

3.1.1. Omnilateralidade e emancipação humana

A efetivação da omnilateralidade enquanto modelo de formação humana requer o alcance da emancipação dos sentidos; portanto, da emancipação humana. Na obra “Sobre a questão Judaica” (2010) [1843], Marx aprofunda a reflexão acerca do conceito de emancipação, iniciado por Bauer quando escreveu sobre *A Questão Judaica*, em que defendia a necessidade de abolir toda e qualquer religião, tanto por parte do Estado como entre os homens para alcançar a emancipação. Em sua obra, Marx afirma que, para compreender a questão da emancipação, é preciso diferenciar emancipação política de emancipação humana.

A emancipação política é a abjunção do Estado de toda e qualquer religião. É o sobrepujamento da condição de Estado religioso, é atuar como Estado pleno, laico, emancipado. No entanto, a emancipação política não é a emancipação efetivada como um todo, não se constituiu ainda como emancipação humana, é apenas uma etapa desta. Implica a libertação do Estado em relação à religião e não a libertação do homem. A religião permanece viva e forte nas relações particulares, privadas, dos homens. Portanto, a emancipação política não supõe a superação da religião entre os homens. A emancipação do Estado quanto à religião, contraposta pela permanência dela na vida particular de cada ser, condiz com a emancipação política.

Para Marx (2010, p. 41) [1843],

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática.

A emancipação política, portanto, configurou a superação da sociedade feudal, constituindo assim a sociedade burguesa. Nas condições sociais e econômicas atuais, a emancipação política consiste de forma prática e imediata naquilo que é possível definir como emancipação humana, uma vez que na sociedade capitalista não seria possível vicejar a emancipação humana plena. Em outras palavras, pode-se dizer que a emancipação política é o estágio de emancipação humana possível no capitalismo.

Tal afirmação pode ser compreendida ao se refletir sobre a organização da sociedade burguesa, bem como sobre seus ideais incutidos na forma de ser e de viver do sujeito burguês. A base da sociedade burguesa é sustentada pelos seguintes preceitos: igualdade, liberdade, propriedade e segurança. “A liberdade equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem” (MARX, 2010, p. 49) [1843]. Logo, é o direito de se isolar, de se individualizar, de competir, de consumir, de se apropriar etc.

O direito à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio (MARX, 2010, p. 49) [1843].

A igualdade refere-se ainda a um nivelamento de tratamento regido pela letra da lei, ou seja, tanto benefícios como punições são aplicados igualmente.

Tais preceitos, que fundamentam a organização da sociedade burguesa, constituem o homem burguês, um ser egoísta que reifica suas particularidades, seus desejos e sensações e não sua essência. Um sujeito cuja liberdade e igualdade são garantidas por lei. Igualdade tal que nada mais é do que a anulação, teórica, das diferenças naturais e das diferenças socialmente produzidas. Igualdade que mascara as diferenças acentuadas na prática.

Nesse caso, a emancipação política, além de emancipar o Estado da religião, também abjugou o ser humano, porém, de acordo com os preceitos burgueses. Segundo Marx (2010, p. 53) [1843], a emancipação política não liberta o sujeito da religião, mas concede a ele “(...) a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio”.

A sociedade burguesa, perante a emancipação política que a fez superar o modo de organização feudal, produziu um novo homem, burguês alinhado a todos

os ideais capitalistas. Tal fato conduz à compreensão de que um novo ser político pode ser formado, a fim de superar o modelo de sociedade burguesa. Um homem que supere sua condição de egoísta, condição produzida para valorizar a individualidade, a luta pela liberdade e pelo direito de usufruir da propriedade sem se preocupar com o outro. Um novo sujeito capaz de lutar por uma igualdade real e não apenas burocrática e que encare a liberdade como garantia de igualdade de condições. Tematizar acerca desse novo homem supõe um ser emancipado de forma política e humana.

Segundo MARX (2010, p. 54) [1843], a emancipação humana somente será afluyente quando

[...] o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato²⁵ e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.

A emancipação humana plena requer a superação das condições de opressão, subordinação e alienação experimentadas pelos seres humanos viventes em sociedades classistas, sobretudo capitalistas. No entanto, a emancipação humana requer uma luta do homem com sua realidade e consigo mesmo, em busca de uma sociedade modificada e de um sujeito novo, mais completo e elevado a um nível superior ao alcançado até os dias atuais.

Lutar pela emancipação humana, na sociedade burguesa, é, segundo Marx (2010) [1843], lutar pela peremptória superação do modelo capitalista. Na sociedade não é possível alcançar a emancipação humana plena; no entanto, é preciso compreender elementos contraditórios a fim de fortalecer o movimento dialético, integralizar os preceitos burgueses – não de forma alienada, mas consciente das condições de classe estabelecidas – e, com isso, suplantar esse modelo por um novo modo de organizar a sociedade. “Uma classe oprimida é a condição vital de

²⁵ Para melhor compreender o conceito de cidadão abstrato, Marx se reporta à definição elaborada por Rousseau; “Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser, [...] substituir a existência física e independente por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outra que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio” (ROUSSEAU, 1762, apud MARX, 2010, p. 53) [1843]. (Extraído da obra de Rousseau, Do contrato Social, 1762)

toda sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente a criação de uma sociedade nova” (MARX, 2009, p. 1901) [1846]. A libertação da classe trabalhadora será possível juntamente com a abolição da sociedade de classe, com a construção de uma nova sociedade sem classes e sem poder político.

Segundo Marx (2009) [1846], a organização econômica da sociedade gerou as classes antagônicas, onde as pessoas se encontram reunidas em grupos pelos mesmos interesses e condições de vida. Para dirimir esse antagonismo, far-se-á necessário que as massas deixem de ser classe em si e passem a defender interesses coletivos, interesses de classe, tornando-se, dessa forma, “classe para si” (MARX 2009, p. 190) [1846]. Para a efetivação da “classe para si”, é imprescindível a compreensão da condição de classe, uma mudança de consciência e uma formação omnilateral, especialmente por parte da classe trabalhadora.

Apesar das evidências acerca da possibilidade de obliteração do modelo econômico capitalista, a transformação social não acontecerá acidentalmente, e sim necessitará aprioristicamente de uma efetiva mudança de consciência e de comportamento do ser humano.

A mudança de consciência e de comportamento incide numa subversão do pensamento humano acerca da eterna perenidade da economia do mercado capitalista. Em outras palavras, é preciso – por parte dos homens – reconhecer o capital como a personificação da exploração e da alienação humana, identificar-se enquanto classe – trabalhadora, explorada e excluída do processo de fruição daquilo que se produz –, perceber as vicissitudes do sistema, atestando suas fragilidades e possibilidades de operar por sua suplantação.

Um dos caminhos para ascender à referida mudança de consciência pode ser reconhecido na formação humana omnilateral. Por ser a omnilateralidade o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, por parte de todos os sujeitos da sociedade, daquilo que é produzido pelo trabalho, esse modelo de formação constitui-se em uma senda afluyente em direção ao novo homem, à emancipação humana efetiva e por fim, ao sobrepujamento da Sociedade Unidimensional.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar

sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010^a, p. 96).

O ser humano desenvolvido de forma omnilateral é um sujeito com ampla capacidade de reflexão, livre de imposições morais, econômicas ou religiosas. Essa libertação não implica uma sociedade sem conflitos, mas sim uma sociedade formada por homens cujos conflitos e escolhas são tomados a partir da sua vontade, com liberdade.

Segundo teoria marxiana, uma transmutação social será possível primeiramente quando se perceber a necessidade de mudança e, em seguida, quando as condições materiais forem proporcionadas. Sendo assim, para uma revolução social que vise à emancipação humana, será necessária uma consciência transformada seguida de ações transformadoras dos homens. Tal necessidade de mudança não será inferida, obviamente, por parte daqueles que ocupam a condição de dominadores e sim por parte daqueles que são dominados, que, no caso atual, constituem a classe trabalhadora.

A revolução precisa ser conduzida por aqueles que não usufruem das riquezas do capitalismo, aqueles resignados à condição de classe excluída e explorada. Tal classe é sujeitada a sobreviver em condições precárias de saúde, educação, cultura, moradia e alimentação. Essa classe é a classe trabalhadora, sucumbida à miséria cultural, intelectual e material da sociedade. Ao entender que a pobreza não é condição natural, ao mesmo tempo compreender que se encontra numericamente em vantagem com relação à classe dominante, acreditará na sua força e lutará pela negação daquilo que a exclui e que a mantém enquanto classe explorada.

Para corroborar com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e com a superação da divisão do trabalho, será preciso vicejar o trabalho coletivo. Essa transformação não incorrerá por uma ação idealizada e sim por ações práticas coletivas.

[...] os indivíduos se devem apropriar²⁶ da totalidade existente das forças produtivas, não só para eles mesmos poderem desenvolver-se, mas muito

²⁶ É preciso frisar que o conceito de “apropriação” utilizado por Marx não corresponde àquele empregado segundo os ideais capitalistas e classistas, cuja definição limita-se ao significado de “posse”, “consumo”. Na sociedade atual, regida pelos preceitos da propriedade privada, os homens se encontram alienados ao sentimento de posse, portanto, impedidos de se apropriar e de usufruir de tudo aquilo que o ser humano produziu ao longo de sua história. Neste modelo de sociedade, o ser

simplesmente para dar à sua existência um fundamento seguro. [...] A apropriação destas forças não passa ela mesma do desenvolvimento das faculdades individuais que correspondem aos instrumentos materiais da produção. A apropriação do conjunto dos instrumentos de produção é, já só por este facto, o desenvolvimento de todas as faculdades nos próprios indivíduos (MARX e ENGELS, 1978²⁷, p. 247).

A apropriação universal dos meios de produção por parte do proletariado é condição para o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Portanto, para o desenvolvimento omnilateral, a apropriação dos meios de produção deve culminar com a superação da divisão do trabalho, bem como da exploração e da exclusão que demarcam as condições de vida e de trabalho da classe operária.

Em meio à discussão, torna-se necessário evidenciar o conceito de homem ou de natureza humana cuja essência encontra-se imbricada ao conceito de omnilateralidade. Segundo a concepção marxista, o homem é um ser constituído simultaneamente de matéria e espírito (ideia). Quando se fala em matéria, trata-se da natureza; logo, o ser humano faz parte da própria materialidade social. Segundo Barata-Moura, em entrevista concedida a Oliveira e Dias (2014, p. 237), “(...) os humanos não estão fora, não estão ao lado, não estão como espectadores ou como manipulantes; são “integrantes” da própria materialidade do real”. Sendo assim, a humanidade é natureza tanto quanto a natureza é humana.

A partir dessa compreensão dialética acerca da natureza humana, importa dizer que a prática social, enquanto transformação do real, é parte constituidora da materialidade do ser. As transformações sociais efetivadas na prática são frutos do trabalho individual e coletivo dos homens. Ou seja, a prática também não está fora da natureza e sim a integra enquanto ação humana.

O ser humano, portanto, é um ser social cuja ação na natureza o constitui e o transforma, ao mesmo tempo em que forma e transforma a sociedade em que vive.

Segundo Marx (2010, p. 108) [1843],

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida. (...) Pensar e ser são,

humano limita-se a consumir e a usufruir de modo precário e fragmentado os produtos frutos do trabalho humano.

²⁷ Excerto da obra de Marx-Engels, A Ideologia Alemã [1846].

portanto, certamente *diferentes*, mas [estão] ao mesmo tempo em *unidade* mútua.

A concepção de homem desenvolvida por Marx resulta de análises que consideram, sobretudo, as condições materiais de vida; portanto, supera a visão tradicional de homem que o concebia a partir de uma compreensão espiritual e metafísica. Para Marx, o processo de produção social, as forças produtivas constituem-se no elemento de maior influência na formação e na transformação do ser humano, na construção de seus valores, de seus modos de pensar e agir.

El hombre debe concebirse no como un ser metafísico, totalmente inmutable a través de los siglos aunque existente en unas condiciones de vida empíricamente variables, sino como un ser que se transforma a lo largo del proceso de evolución histórica como consecuencia de los cambios en las relaciones de producción y de las relaciones sociales. Marx y Engels pusieron siempre el mayor acento en el papel desempeñado por las fuerzas productivas en la transformación de los hombres; todo lo que el hombre produce y la forma en que la produce, constituyen el factor fundamental que forma su consciencia, su postura, sus conceptos y sus experiencias. (SUCHODOLSKI, 1977, p. 75).

Embora Marx coloque as forças produtivas em evidência quando trata da concepção de homem, não significa uma anulação do ser humano. Ele compreende que a humanidade, apesar de fortemente determinada pelas relações sociais estabelecidas a partir das forças de produção, é potencialmente ativa e criativa, preparada não somente para se moldar às vicissitudes sociais, como para transformá-las, modificando-se, com isso, a si mesmo.

Para Marx, é tão falso pensar o homem como um espírito puro, metafísico, quanto concebê-lo como um escravo totalmente determinado pelas condições sociais, materiais. Partindo da compreensão do homem em suas situações reais de vida, Marx desenvolve o conceito de alienação, evoluindo suas análises em relação às definições apresentadas pelos estudiosos que o antecederam, especialmente Hegel. Contudo, o conceito de alienação deixou de ser concebido apenas como “el mecanismo de las ilusiones religiosas de los hombres” (SUCHODOLSKI, 1977, p. 78), para ser compreendida como uma condição de estranhamento do sujeito frente a seu trabalho e ao meio social. Ou seja, a alienação deixa de ser vista como uma limitação puramente intelectual para ser reconhecida como um elemento da vida real.

Compreendendo a alienação não mais como um elemento espiritual, mas material, os métodos para sua superação baseiam-se em ações práticas, materiais e

sociais. Contudo, Marx defende que a classe trabalhadora, por meio de uma ação revolucionária, tem potencialmente as condições e o dever de agir de modo revolucionário a fim de “(...) destruir la estructura social clasista y la explotación del hombre por el hombre” (SHUCHODOLSKI, 1977, p. 78). Mediante a superação da sociedade excludente e de produção capitalista, o trabalho também deixaria de ser considerado um instrumento de luta pela sobrevivência para tornar-se manifestação da criação humana.

Por meio da atividade racional e de ações revolucionárias, portanto, o ser humano é capaz de converter sua condição de alienação e alcançar possibilidades de pleno desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas.

3.1.2. Omnilateralidade e educação escolar: processo de formação humana

Analisar a educação escolar em busca de reconhecer nela condições para promover uma formação humana omnilateral, requer uma reflexão em torno do conceito de ser humano, de cultura e de estética, por constituírem-se em elementos iminentes ao processo de formação do ser humano.

Ao se diferenciar o ser humano dos animais irracionais, identifica-se o forte papel da cultura. O desafio de saciar a fome ou o atendimento às necessidades de sobrevivência (abrigo/moradia) é enfrentado pelos animais de acordo com as determinações biológicas gravadas na memória biológica de cada espécie; portanto, suas ações frente a tais desafios estarão limitadas a tais determinações. Já o ser humano enfrentará tal desafio subsidiado por conhecimentos adquiridos historicamente, acrescido da criatividade de cada ser individual, vinculado e submetido aos condicionantes materiais, sociais e aos preceitos estabelecidos culturalmente.

As ações humanas, portanto, mesmo quando relacionadas ao atendimento de necessidades vitais, biológicas, não estarão motivadas pelo instinto, como no caso dos animais irracionais, e sim serão compostas adequadamente pelos imperativos dos valores (moral) e da beleza, convencionados social e culturalmente. Os homens, portanto, segundo Suchodolski (1977, p. 81), “(...) se elevan por encima de la existencia biológica a la cual los animales se hallan completamente supeditados y que sólo en parte determina la vida humana”. Ou seja, as necessidades vitais do ser humano determinam parcialmente seu modo de vida, pois para ele o mais

importante não é a luta pela sobrevivência, mas a busca por viver de determinado modo, com condições específicas. E dessa maneira, o ser humano cria sua existência de forma autêntica, original e expressiva, tendo imprimido em si as determinações culturais, preambularmente criadas por ele.

A omnilateralidade, portanto, só pode ser compreendida a partir da visão dialética de homem, de trabalho, de sociedade e de educação. O ser omnilateral é o ser humano desenvolvido plenamente em suas diversas lateralidades (intelectual – razão e emoção – artística, espiritual, física e dos sentidos) capaz de apropriar-se do mundo/objeto/natureza²⁸ de forma plena, formando-se e transformando-se constantemente pelas relações sociais, com os homens e com o mundo.

Essa definição de omnilateralidade permite compreender a interdependência entre o ser humano e a natureza para o processo de humanização, considerando que o ser humano transforma a natureza, objetiva-a e humaniza-a, objetivando-se e humanizando-se reciprocamente por meio desta relação. Portanto, para apropriar-se da natureza de forma omnilateral, o homem prescinde de um desenvolvimento omnilateral. Logo, o pleno desenvolvimento humano e a apropriação da natureza estão um para o outro de modo intenso e indissociável. Por essa razão, vale lembrar que a formação omnilateral do ser humano constitui-se num longo movimento de responsabilidade das diversas instituições sociais, familiares, bem como de todos os fatores determinantes e constituidores do ser. A escola, por ser considerada uma instituição privilegiada para a formação humana, tem evidenciado seu grande potencial enquanto promotora da formação omnilateral do ser humano, ainda que reconhecidos seus limites impostos pelo modelo societário a quem está servindo.

Se a cultura, segundo a teoria do materialismo histórico, não é produto ideológico nem mesmo uma determinação natural, imutável, a educação das novas gerações necessita de uma escolarização que contribua para a apropriação pelo ser humano do mundo cultural, por meio de atividades que desenvolvam a consciência do seu papel social – sujeito determinado e determinador da cultura e das relações sociais como um todo – suplantando, portanto, atos educativos que sublinhem ações instintivas e/ou pré-determinadas e estabelecidas pela natureza como imutáveis.

²⁸ O mundo do qual o ser humano deve apropriar-se é aquele transformado, produzido pelos próprios homens no decorrer dos tempos históricos. É o mundo/objeto já humanizado, ou seja, imbuído de sentido e significados próprios dos seres humanos.

As novas gerações carecem de formação, sobretudo escolar, que as credite a compreender o mundo como mutável, produto das relações humanas sociais, portanto, transformável. Somente com a superação da visão determinista por uma visão dialética acerca do mundo e do próprio homem, a humanidade conquistará unidade em busca de reais transformações sociais, econômicas e culturais, cujas consequências provocarão transformações no próprio sujeito.

Torna-se, portanto, urgente a valorização da ética e da estética, assim como da razão em igualdade com a emoção, no processo escolar de formação humana, reconhecendo-as como elementos indispensáveis para a formação omnilateral do sujeito. A estética, enquanto fundamento educativo, deve ser valorizada e suplantada da condição de inferioridade em relação à dimensão intelectual. É preciso, portanto, o reconhecimento da arte, do belo, do gosto, do estético como um meio necessário para formar o homem a partir dos preceitos da moral e da ética.

Dessa forma, para pensar em uma superação do modo de vida atual, numa nova organização social, não basta limitar a formação humana ao caráter racional. Razão e emoção compõem-se²⁹ e sua unidade é indispensável quando se pretende formar o sujeito de modo total, omnilateral.

Logo, enquanto a natureza humana nos limita e determina, a razão nos amplia e liberta. A liberdade alcançada pela razão é conquistada na passagem do natural ao moral por meio da experiência estética, do sensível. Portanto, razão não se sobrepõe a emoção, assim como o contrário também não é verdadeiro.

A sociedade em que vivemos está organizada com base na razão e a escola, enquanto instituição privilegiada para a formação de homens, está estruturada (física e metodologicamente) a partir dos fundamentos racionais. A sensibilidade, os sentidos, enfim, a formação estética permanecem fragilizados, menosprezados, a fim de atender o objetivo de formar o ser humano unilateral, adequado ao modo de vida estabelecido nas sociedades classistas.

²⁹ Duarte Jr. (1981) e Schiller (1759-1805), em suas teorias evidenciam o homem como sendo resultado de um complexo físico e racional. As características físicas, biológicas do ser humano são aquelas próprias da natureza, da espécie, imbuídas de sentimentos e sensações. E as características racionais, apesar de se constituírem enquanto um elemento biológico propriamente humano, são construídas historicamente, nas relações sociais e culturais entre os homens. Embora a razão tenha sido considerada superior à emoção, os referidos autores alertam que os sentidos, o gosto e a emoção são características primárias da nossa espécie, capazes de organizar a razão e contribuir de modo significativo com a formação moral do ser humano (BARBOSA, 2004).

Os sentimentos e as emoções humanas são valorizados nesta sociedade quando utilizados como meio de manipulação e de exploração social, econômica e cultural. Ou seja, associadas às necessidades de consumo, à prevalência para a competição, à individualidade, à busca incessante pela propriedade, ao descompromisso social, enfim, as emoções são muito bem utilizadas pelo capital diante da necessidade de garantir seu fortalecimento e permanência.

Ao minimizar a formação estética, reduz-se do sujeito também a capacidade de refletir suas decisões, guiar suas escolhas, superar os determinismos sociais e naturais. Segundo Hermann (2008, p. 18), a estética “a *aisthesis* serve para articular as normas morais com a especificidade de cada situação concreta e refinar nossa capacidade de decidir”.

Nesse sentido, o alerta é de que não se pode menosprezar o papel das emoções na vida e na formação do ser humano, pois toda a nossa formação moral, racional, é impregnada de emoção; logo, quando nossas emoções sofrem modificações, elas afetam diretamente nossa razão. Em outras palavras, as emoções constituem, interferem, constroem e reconstroem nossas crenças, valores, ações e pensamentos, o que significa que a razão passa a ser compreendida como um elemento humano complexo e nunca uno e/ou superior.

Menosprezar a emoção, portanto, além de ser uma forma de fragmentar o humano, também contribui para sua alienação, tornando-o estranho a si mesmo, na relação com os demais seres humanos e com o produto do seu trabalho. A estética, portanto, precisa ser compreendida não como uma teoria pura da arte, mas como um grande potencial de crítica social, enquanto desestabilização dos modelos de racionalidades próprios da modernidade.

Diante desse quadro, é possível afirmar que a educação tem um papel fundamental no processo de formação de um novo homem político, uma vez que ela tem a tarefa e o poder de contribuir de forma direta e significativa com a formação da consciência do ser humano, de todos os homens das novas gerações.

Entendendo o homem como um ser social que se compõe nas relações com os outros homens e com a natureza, compreendendo a cultura como produto humano, estabelecida nas relações sociais e econômicas no decorrer da história, a formação desse sujeito requer uma concepção de educação que ultrapasse os limites estabelecidos pela cultura classista, para a qual a educação escolar é vista

como uma instância social que tem a tarefa de introduzir os seres humanos no mundo cultural.

Se a cultura é produto humano, todos os seres humanos já estão inseridos nela. Resguardando as diferenças culturais próprias de uma sociedade de classes, todos os indivíduos relacionam-se estreitamente com ela. Logo, a educação escolar deve propor-se a tarefa de formar esse homem total, de modo total. Nesse caso, “total” significa compreender o ser humano em sua vida concreta, seus costumes, valores, cultura cotidiana, inserção social e econômica. Por meio desse caminho, a educação escolar contemplará um papel precioso de formar o ser humano desenvolvido em todas as suas faculdades mentais, físicas e profissionais. Segundo Suchodolski (1977, p.83),

(...) la educación que contempla al hombre total en su vida concreta, en su actividad cotidiana y sus comunes contactos sociales, es una educación gracias a la cual los contenidos de la cultura se vuelven vivos y auténticos en estrecha conexión con la vida real de los individuos.

Importa defender a necessidade de uma escola que opere positivamente no processo de revolução social e econômica, afetando de modo pungente a consciência dos sujeitos que dela participarem a fim de provocar em cada ser o reconhecimento da necessidade de transmutação. Levando em conta a importância de uma formação omnilateral, deve-se munir os indivíduos de conhecimento e desenvolvê-los em suas múltiplas lateralidades, com o objetivo de subsidiá-los em ações revolucionárias.

Nesse sentido, apesar dos limites reconhecidos para a concreção de um projeto formativo omnilateral numa realidade capitalista, a possibilidade encontra-se circunscrita nas contradições intrínsecas à instituição escolar, ou seja, nos movimentos dialéticos próprios da relação do homem com a sociedade. Logo, é possível afirmar que o movimento em busca da formação humana omnilateral pode ter seu prelúdio marcado ainda na sociedade capitalista, compondo-se enquanto uma força contraditória que rompe no seio da sociedade atual com vistas ao sobrepujamento deste modelo societário.

3.2. Papel da educação escolar para o processo de transformação social

Comumente refletimos e encontramos análises críticas a respeito da escola, do papel que exerce na sociedade atual, da sua eficiência ou não e nos deparamos com constatações que denunciam a escola como um aparelho ideológico do estado, reprodutora do *status quo*. No entanto, o que nos impulsiona neste momento é pensar sobre o que precisamos mudar para alcançar a escola que queremos? Qual escola queremos? Qual escola precisamos, se pretendemos uma sociedade diferente? Em que medida podemos contribuir com as teorias pedagógicas até então propostas por educadores brasileiros, afinados com a ideia de uma educação revolucionária, capaz de contribuir com a transformação da sociedade?

Essas questões incitam a reflexão sobre o papel da escola, bem como sobre como ensinar, o que ensinar, sobre a concepção de homem que deveria nortear a prática pedagógica.

Ao voltar os olhos para a história da educação, especialmente para as produções teóricas já realizadas, é possível identificar teorias da educação que apontam caminhos para responder as questões anunciadas. Há análises importantes sobre o papel assumido pela escola e o papel que ela deveria assumir. Existem relatos de práticas pedagógicas aplicadas em outro contexto histórico e social, mas que podem ilustrar um novo modo de fazer a educação e inspirar a elaboração de uma nova forma de proceder aos processos pedagógicos nos tempos atuais e nas condições sociais, econômicas e culturais postas na atualidade.

Pensar uma proposta que vise a contribuir com o processo de transformação social implica entender que a superação do capitalismo não se restringe a uma ou outra área, social, econômica ou cultural, e sim a todas elas ao mesmo tempo. A educação, portanto, constitui-se apenas num meio para se alcançar essa transformação. Seu papel está em preparar o ser humano intelectualmente, conscientizá-lo enquanto classe e, com isso, armá-lo para a luta por uma transformação globalizante da sociedade em que vive.

A teoria elaborada por Snyders³⁰ direciona para o entendimento de que não é possível enxergar a escola apenas como um instrumento de reprodução social, destinada a formar sujeitos preparados para a exploração e a alienação no trabalho

³⁰ Georges Snyders (1917-2011) foi professor na Universidade de Paris, se tornou conhecido no Brasil por volta da década de 1970, pouco depois da publicação de suas primeiras importantes obras, cujos títulos são *Pedagogia Progressista*, *Para onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* e *Escola, Classe e Luta de Classe*. Nas décadas de 1980 e 1990 publica *A alegria na Escola*, *Alunos Felizes*, *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* e *Feliz na Universidade*.

e na sociedade como um todo, como aquela que forja homens para o conformismo, a naturalização das classes sociais, o consumismo, o individualismo, a meritocracia, e o trabalho alienado. Se assim for, nada mais se tem a fazer, toda luta deve ser abandonada, pois toda pedagogia se torna uma ilusão.

É preciso refutar essa concepção e reconhecer a escola como uma organização complexa, permeada por contradições dialéticas que garantem espaços de luta, permitindo, contudo, conquistas para a classe trabalhadora, como a possibilidade real de formação humana e profissional que conduz todos os homens ao caminho da apropriação do conhecimento científico e à consequente fruição daquilo que é produzido por meio do trabalho.

Snyders evidencia que a escola deve ser um local agradável, alegre, que inspire a aprendizagem. Em entrevista concedida em 1990 a Camillis, Snyders fala sobre a importância da alegria para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, é comum que alunos de classe favorecida se destaquem na escola, aprendam com sucesso tudo que lhes é ensinado e que aqueles de classe popular frequentemente apresentem mais dificuldade e desinteresse. Isso ocorre porque os primeiros recebem apoio, incentivo e cobrança das suas famílias – acreditam que a escolarização é indispensável para o sucesso na vida futura –, já aqueles provindos de classes populares raramente recebem incentivo de casa, nem mesmo são acompanhados em suas atividades escolares e extraclasse. Por essas razões, Snyders afirma que a falta de acompanhamento e de estímulo por parte da família propicia a dificuldade em aprender, o desinteresse, o não reconhecimento da importância da escolarização na vida do sujeito. Ao não compreender a escola enquanto elemento indispensável para sua formação humana, o aluno não permanecerá nela por muito tempo.

Torna-se papel da escola e de seus profissionais, promover, especialmente aos alunos das classes populares, a alegria em aprender, o prazer por adquirir conhecimento, por reconhecer tudo o que já foi produzido pelos homens no decurso da história.

Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades – de ordem física e econômica – mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para

aqueles que sofrem mais fora da Escola (SNYDERS, 1991, apud CAMILLIS³¹, 1991, p. 164).

Ao tratar da alegria na escola, Snyders não se afasta do debate da luta de classes, da compreensão de que a escola é palco dessa luta, portanto, não pode negá-la. Para ele, a alegria, o prazer em viver corresponde diretamente à preocupação com o outro, com o social e o cultural.

É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade de satisfação, (...). Satisfação bem intensa para fazer sentir que vale a pena viver, satisfação da cultura que me farão sentir o possível desabrochar do homem (...) e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços. (...) “nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio” (SNYDERS, 1988³², apud CARVALHO, 1999, p. 164).

Snyders acreditava no poder da escola em formar sujeitos críticos e transformadores, sendo que para isso seria preciso superar o método não diretivo presente na pedagogia burguesa. A defesa da diretividade educacional de Snyders implica afirmar que a escola e o professor não podem assumir uma posição de suposta neutralidade, pois tal neutralidade acaba por reforçar os ideais hegemônicos na sociedade, não provocando, dessa forma, a transformação do sujeito e a transformação da sociedade.

As primeiras obras de Snyders carregam como característica principal a definição de uma Pedagogia Progressista, de inspiração marxista. Nessa proposta, ele polemiza acerca das correntes pedagógicas daquele tempo (Escola Tradicional e Nova) em defesa de uma escola que se compreenda enquanto parte de uma sociedade de classe e, portanto, com possibilidades de contribuir com a transformação social. Para isso, ele defende, entre outros elementos, a ênfase ao conteúdo a ser ensinado na escola e a alegria necessária aos alunos para apreendê-lo.

Snyders tem como ponto de partida as duas pedagogias (Tradicional e Nova) e opera sobre elas a crítica para chegar a uma síntese, a partir dos elementos positivos que cada uma apresenta e formula uma nova pedagogia. Snyders defende uma pedagogia que, de fato possibilite a formação do indivíduo, que lhe permita realizar-se (ter alegria) e poder atuar na sociedade modificando-a, superando as contradições e problemas que esta apresenta (CARVALHO, 1999, p. 155).

³¹ Excerto da Entrevista de Snyders concedida a Camillis em 1991.

³² Trecho da Obra de Snyders, A Alegria na Escola, São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.

A Pedagogia Progressista de Snyders não se configura como uma proposta de educação socialista, pois se situa entre as pedagogias que enxergam a escola como uma instituição que compõe a organização da sociedade regida pelo sistema capitalista. No entanto, é um campo de luta de classes porque consiste, portanto, numa pedagogia que reconhece os determinantes sociais, econômicos e culturais que enredam a escola, ao mesmo tempo em que almeja o fim desse modelo econômico e social capitalista.

Snyders também defende que a escola não pode ser vista apenas como reprodutora, pois é preciso perceber seu potencial enquanto espaço contra-hegemônico de luta.

Apesar de os resultados do processo de escolarização serem usurpados pela burguesia, servidos de instrumentos políticos facilitando a exploração e a alienação da classe trabalhadora, suas contradições não são anuladas, ou seja, a escola pode atuar contrariamente a isso, em benefício da classe trabalhadora, como instrumento político desalienador.

A educação é um meio capaz de dar sustentação à transformação social; portanto, é necessário que ela se transforme antes mesmo da sociedade. Não depende somente da educação para superar o capitalismo; no entanto, ela tem um papel importantíssimo na formação do homem revolucionário, bem como um espaço político de luta em prol da classe trabalhadora.

Sob a organização capitalista, a classe trabalhadora é destinada tanto à miséria econômica como à miséria intelectual. A maior parte do conhecimento produzido nas ciências e nas artes é socializado somente com uma minoria, pertencentes à classe dominante, a qual pode usufruir do ócio para enriquecer-se de conhecimento. O ócio é sustentado pelo trabalho daqueles que ficam à margem da produção cultural e econômica da sociedade em que vivem. Portanto, a socialização de conhecimentos historicamente construídos pelos homens torna-se um meio para a superação das desigualdades intelectuais, sociais, culturais e econômicas.

Parafraseando Che Guevara³³, a transformação social, bem como o alcance do comunismo como modo de organização social, deverão necessariamente ocorrer por meio de atos conscientes de toda população. O comunismo não pode ser uma conquista de alguns ou um presente concedido de uma geração para outra. A

³³ LÖWY, Michael. O pensamento de Che Guevara. – 5.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

transformação social, mediante a superação do capitalismo, deve resultar do esforço revolucionário de todo o povo. Portanto, a emancipação humana não se dará por um ato voluntário e espontâneo; ao contrário, será fruto do trabalho dos próprios homens, especialmente aqueles da classe trabalhadora.

Dimensionar a escola como um meio afluente diante da tarefa de forjar a transformação da sociedade, implica pensar uma escola que vise a formar o sujeito transformado, o ser humano convicto da necessidade de transformação, um homem sensibilizado e, portanto, um ser conhecedor da ciência, com amplas habilidades manuais e intelectuais para o trabalho. Necessita-se de uma formação omnilateral para o ser omnilateral, compreendendo o ser humano de forma universal, em todas as suas dimensões. Nesse caso, importa uma escola igualmente transformada.

Che Guervara, quando defendia a transformação social, a superação das condições de alienação e exploração institucionalizada, apontava para a necessária transformação peremptória dos homens, de sua consciência, do modo de pensar, agir, viver, de seus costumes e valores (LOWY, 2003). Para ele, o novo homem precisa subverter todas as características desenvolvidas no ser humano sob a égide capitalista.

O homem comunista deve ser, necessariamente, um homem mais rico interiormente e mais responsável, ligado aos outros homens por um vínculo de solidariedade real, de fraternidade universal concreta, um homem que se reconhece na sua obra e que, uma vez quebradas as correntes da alienação, 'atingirá a consciência plena do seu ser social, a sua total realização como criatura humana' (GUEVARA, 1968, apud LOWY, 2003, p. 44).

A constituição e a perenidade desse novo homem, após o processo de transformação, não ocorrerão sem esforço, pois as marcas do capitalismo remanescentes no modo de viver e pensar das pessoas só poderão ser suplantadas por uma educação política emancipatória das massas para a eminência do homem novo.

A realidade vivida na União Soviética no início do século XX ilustra uma outra forma de proceder com a educação escolar, diante do objetivo de formar o ser humano revolucionário, preparado para forjar uma nova organização social. Nos anos de 1920 diversos educadores tornaram-se referência por meio de suas práticas pedagógicas revolucionárias, merecendo destaque o trabalho do pedagogo soviético

Vassili Alexndrovitch Sukhomlinski³⁴, que dedicou sua vida ao labor educativo em prol de uma educação emancipatória. A pedagogia de Sukhomlinski era extremamente humanista, se preocupava com o ser humano como um todo. Seus alunos recebiam toda a atenção e o carinho, que não se restringia ao espaço escolar. Preocupava-se sempre com a saúde física e mental das crianças, por isso ensinava e orientava também os pais, com relação à alimentação, aos cuidados com a higiene e até mesmo sobre o relacionamento entre pais e filhos. Para Sukhomlinski, “o homem é um ser inteiriço e há que educá-lo como sendo feito de uma só peça. O professor não contempla apenas uma parte da criança chamada aluno: tem diante de si uma criança inteira e só a criança inteira se pode ensinar e educar” (1978, p. 09).

Todos esses cuidados se constituíam numa pedagogia que tinha por objetivo a formação do homem completo, ou seja, desde sua constituição enquanto ser social até chegar ao sujeito profissional. Assim dizia Sukhomlinski (1989, p. 15):

(...) verdadeira escola não pode ser apenas um sitio onde as crianças adquirem conhecimentos e destreza. O estudo é uma coisa certamente muito importante, mas não é tudo na vida espiritual duma criança. Quanto mais de perto acompanhava aquilo a que chamamos o processo de estudo e de educação, mais se enraizava em mim a ideia de que a verdadeira escola é a vida espiritual múltipla dum colectivo de crianças, em que professores e alunos estão unidos por uma multitude de interesses e de afinidades. Aquele que só vê os seus alunos nas aulas - professor dum lado da secretaria e alunos do outro - não conhece as crianças por dentro.

Entendendo a escola como um espaço de formação intelectual, moral, estética e profissional, Sukhomlinski afirma que, para o processo de ensino e aprendizagem funcionar adequadamente, é preciso valorizar o aspecto emocional do aluno. O ensino não deve ser apenas uma transmissão fria de conhecimentos do professor para o aluno e sim deve despertar o emocional da razão. A mente do aluno é atingida via o sentimento, a sensibilidade, as emoções. Atingir diretamente a

³⁴ Sukhomlinski nasceu em 1918 e faleceu prematuramente em 1970. Passou toda sua vida na aldeia de Pavlich, na Ucrânia. Dedicou 35 anos de sua vida para a educação das crianças. Passou 29 anos como diretor de escola. Logo no início da sua carreira profissional, em 1941, começou a Grande Guerra Pátria contra os Alemães fascistas, que se prolongou até 1945. Sukhomlinski partiu para frente da guerra, a qual lhe rendeu ferimentos que levou para toda a vida e foram os causadores de sua morte. Além de ter sido atingido e ter carregado em seu peito estilhaços de metralha até o fim de sua vida, perdeu tragicamente sua esposa e filho recém-nascido, que foram presos, torturados e assassinados pelo grupo nazista. Essa grande tristeza manteve vivo em seu coração o amor pelas crianças e o ódio ao fascismo. O amor às crianças o conduziu a um trabalho pedagógico humanista, em que buscou todo o tempo afastar as crianças do sofrimento e lhes ensinar o sentido do humano, o respeito e o apreço pelo outro.

mente do aluno mediante a transmissão de conhecimentos é o caminho mais curto, porém, menos eficiente.

O ideal educativo da escola soviética, para formar o homem comunista é este:

No homem que educamos devem conjugar-se a pureza moral, a riqueza espiritual e a perfeição física. A perícia e a arte de educar consistem em o educador ter sempre diante de si uma representação cabal do conteúdo dessa harmonia. O homem comunista não é a soma mecânica de todas as boas acções e qualidades, mas sim a sua conjugação num todo harmonioso (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 40).

A responsabilidade dedicada à educação comunista é a de formar o ser humano em todas as suas lateralidades, enfatizando o moral, o físico e o espiritual, efetivando com isso a maior das revoluções, que é a revolução da consciência. Para haver tal revolução, é preciso uma harmonia entre a escola, a família, a sociedade e os grupos culturais, visto que todos esses meios educam e contribuem para a formação do sujeito.

O professor é merecedor de grande respeito e atenção diante das desafiadoras tarefas que sua profissão lhe impõe. Sukhomlinski considera que “o tempo livre do professor é a raiz que alimenta os ramos da criação pedagógica” (idem, p. 17). O professor não pode ficar abarrotado de afazeres que o impeçam de viver o lazer, de participar de atividades culturais, por exemplo. O tempo livre para o professor possibilita maior disposição e criatividade, condição necessária para ter harmonia no processo de formação. Não há como formar sujeitos equilibrados e perfeitos tanto fisicamente como intelectual e moralmente se seus formadores não estiverem igualmente equilibrados.

Ao iniciar o processo de ensino, o educador precisa preparar seus alunos para serem educados e o aluno precisa desejar aprender. Parafraseando Sukhomlinski, preparar um aluno para ser educado é o mesmo que afinar um instrumento antes de tocá-lo. Por essa razão é que as emoções do aluno devem ser instigadas, pois nenhum aprendizado ocorre sem que o próprio aprendiz o permita e o deseje. Para tanto, é indispensável ter a criança/aluno como centro das preocupações do professor. Isso não quer dizer que os conteúdos escolares devem ser determinados pelos alunos, mas que os conteúdos devem ser apresentados a eles de forma que desejem apreendê-los, despertando neles o desejo de estudar, bem como a capacidade de autoinstrução.

O trabalho também é considerado um meio importante para a educação do homem comunista. Ao superar os desafios no trabalho, o indivíduo percebe sua capacidade e passa a acreditar em si mesmo. Para Sukhomlinski, não é possível educar alguém às margens do trabalho, nem mesmo preparar um bom trabalhador sem os ensinamentos culturais e científicos da escola.

A atitude para com o trabalho é um elemento importantíssimo na vida espiritual do indivíduo. Seria insuficiente e ingênuo afirmar que a aplicação ao trabalho se educa no processo o próprio trabalho. A aplicação ao trabalho, como traço importante da fisionomia moral, educa-se igualmente no processo da vida espiritual: intelectual, emocional, volitiva. Um homem pouco dado a pensar e a sentir não pode ser trabalhador. Quanto mais inteligente, rico em emoções e de vontade férrea for um homem, tanto mais manifesta será a sua inclinação para estas ou aquelas modalidades de atividade laboral... Não se pode educar a aplicação ao trabalho apenas com base em palavras sobre o trabalho, bem como sem proferir palavras sérias, cheias de razão (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 147).

O trabalho e a educação escolar andam juntos. O trabalho produtivo é indispensável para a humanidade, uma vez que lhe proporciona a superação de dificuldades, a contribuição com o processo produtivo na sociedade e ainda a valorização do trabalho do outro. A escola, por sua vez, contribui com a formação do trabalhador mediante o desenvolvimento das habilidades do indivíduo e da capacidade de fazer leituras críticas a respeito de inúmeras questões sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras, que perpassam o mundo do trabalho.

O papel da escola na formação do trabalhador consiste num trabalho amplo, que vai além do treino para o uso de máquinas ou habilidades manuais. Todos os ensinamentos escolares preparam para o trabalho, desde o ensino das ciências humanas, das exatas, da educação física até da artística. Ao formar o ser humano como um todo, se está formando o trabalhador, o qual deve ser um sujeito que pensa criticamente, que age com habilidade e criatividade, que, acima de tudo, valoriza e respeita o trabalho do outro, bem como o seu próprio desempenho. O trabalho é visto como constituidor da vida, da dignidade do homem e, sendo assim, constitui-se como princípio educativo.

A educação estética, para o belo, para a sensibilidade é defendida por Sukhomlinski como mais um fator essencial para a formação do homem. Segundo ele, a educação estética deve iniciar na infância, com o propósito de tornar o ser mais sensível àquilo que é bom ou ruim, moral ou imoral.

A índole emotiva, própria do homem moral e esteticamente educado, manifesta-se no facto de o coração se tornar sensível à palavra benévola, à lição, ao conselho, à recomendação. Se quereis que a palavra ensine a viver, que os vossos alunos desejem o bem, educai a delicadeza e a sensibilidade emocional no coração do jovem. A música ocupa um lugar importante entre os vários meios de exercer essa influência (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 184).

Outros meios são considerados tão importantes quanto a música para a educação estética, como o apreciar da natureza, de seus sons, cores e formas. Os contos, através de suas fantasias, são excelentes provocadores da imaginação criativa da criança. O contato com os livros, que são meios de compartilhar mensagens e conhecimentos, é uma janela para conhecer o mundo. A contemplação de obras de arte também é um meio importante para o aprendizado do belo, mediante a observação e a interpretação de retratos culturais e históricos, que, muitas vezes, só podem ser compreendidos se tiver sensibilidade.

Se o indivíduo souber admirar a natureza, saberá admirar a arte e, conseqüentemente, admirará o próprio homem e humano será. Segundo Sukhomlinski, “admirar a Natureza levará a lutar pela manutenção da sua beleza. Admirar uma conduta levará a imitá-la” (1978, p. 29).

A realidade que viveu Sukhomlinski era muito diferente da realidade brasileira atual. Por essa razão, não se deve tentar transportar suas ideias e encaixá-las na escola de hoje. Mas sim, deve-se dizer que a escola de hoje carece de humanismo. Os professores são tratados com pouco humanismo, exercem a atividade pedagógica em condições precárias, há excesso de alunos em sala de aula, cumprem uma carga horária elevada de atividades diretamente com o aluno, são desrespeitados e menosprezados pelas autoridades políticas, diante de uma carga horária tão intensa e burocrática que lhes deixa pouco tempo para refletirem sobre suas práticas. O professor que inicia sua carreira profissional tem pouco apoio pedagógico, pois o profissional da escola, cuja tarefa inclui a atenção aos docentes – em muitos casos é o pedagogo – também se encontra com sobrecarga de trabalho. Nessas condições, o individualismo e a frieza nas relações interpessoais prevalecem.

Estudar Sukhomlinski contribui para reforçar aquilo que tem sido dito atualmente por teorias críticas de educação como, por exemplo, a defesa da escola enquanto instituição que tem como papel o ensino do conhecimento científico a

todos, independentemente da classe social. No entanto, o que falta dizer é que, para ensinar a ciência, é preciso que os alunos estejam preparados para apreender, que estejam desejando apreender. E é nesse caminho que a teoria de Sukhomlinski é potencialmente uma contribuição.

Esse debate decorre de uma concepção humanista de revolução onde o ser humano é compreendido como elemento proeminente num processo de transformação social. Ao ser colocado no centro, suas individualidades e subjetividades são amplamente consideradas. A escola, portanto, enquanto instituição formadora de homens, cujo trabalho atinge grande parte da humanidade, é considerada capaz de contribuir com o desenvolvimento omnilateral de homens, mulheres, jovens e crianças, a fim de que essas pessoas tornem-se “homens novos”, que compreendam seu papel social no processo de forjar uma nova sociedade, refutando a ideia de eterna perenidade da economia capitalista, almejando uma nova organização onde as pessoas possam ser livres e amplamente desenvolvidas.

Para Marx e Engels (1978³⁵, p. 137),

(...) na concepção marxista, a libertação da humanidade está condicionada, não pela sua educação espiritual e moral, mas por um acto físico revolucionário, que quebra as superestruturas desusadas que pesam sobre a nossa sociedade e entravam o seu desenvolvimento.

Ao se afirmar que a escola é capaz de contribuir na formação de homens revolucionários, defende-se simultaneamente a formação do ser emancipado, desenvolvido em suas múltiplas lateralidades e, por fim, a formação omnilateral do sujeito, superando, contudo, a formação unilateral predominante na sociedade atual.

Outra experiência enriquecedora a essa reflexão foi a criação das Escolas-Comunas em 1918. O ano de 1917 marca o momento de mudança revolucionária na Rússia, quando se iniciam mudanças no modelo econômico e social em direção ao socialismo. Com o objetivo de transformar a sociedade com vista ao modelo socialista/comunista, tornou-se necessário reorganizar a educação escolar, introduzindo novos conteúdos, ligando a escola com a vida prática, com o trabalho, educando as crianças para serem lutadoras e construtoras de uma nova sociedade.

As Escolas-Comunas foram criadas com a tarefa de promover um novo modelo de educação, adequado ao momento histórico da época – final da

³⁵ Extrato da obra de Engels, Anti-Dühring [1878].

Revolução Russa em 1917 seguida de quatro anos de guerra civil – considerando que o modelo de educação burguesa não mais atendia às necessidades sociais. As Escolas-Comunas iniciaram como instituições de tipo internato, separadas do sistema regular de ensino. Segundo Freitas (2009, p. 13), as escolas de tipo internato “em 1937 foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino”.

A finalidade dessas escolas era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho (...). As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa (FREITAS, 2009, p. 13-14).

A Escola-Comuna, portanto, foi uma organização cujo trabalho realizado concentrou-se em experiências e pesquisas que objetivavam encontrar o método pedagógico adequado à realidade social da época, ou seja, ao período revolucionário de transformação da sociedade capitalista por uma organização social comunista.

Pistrak foi pesquisador naquele período, dirigiu uma Escola-Comuna, considerada de grande importância dentre todas as existentes. Enquanto pesquisador dedicou-se a investigar o contexto pedagógico e, levando em conta seus inúmeros fatores determinantes, bem como sua essência, elaborou uma teoria pedagógica que impulsionou a prática escolar. No período de 1934 a 1936, após longo trabalho de pesquisa científica, Pistrak publicou um Manual sobre Pedagogia, utilizado como recurso pedagógico nos cursos superiores de formação de professores. Foi o primeiro material dessa categoria elaborado naquela época.

Pistrak e Shulgin foram intelectuais e pesquisadores de destaque no processo de construção de uma teoria educacional revolucionária, transformadora. À frente do desafio de edificar um novo modelo de sociabilidade, eles compartilharam de alguns conceitos que consideravam chave para o momento histórico que viviam, tais como a atualidade, a autogestão e o trabalho.

O desafio de superar o modelo societário classista por uma sociedade comunista implica um árduo processo de transformações, tanto humanas quanto sociais. Para que as transformações humanas aconteçam, necessita-se de um novo modelo de formação, onde a escola não pode mais se limitar às tarefas incumbidas pela burguesia. Freitas, ao analisar a obra de Shulgin, destaca a tarefa da escola

apontada pelo autor. Segundo ele, nesse contexto a escola precisa cumprir minimamente dois deveres,

(...) em primeiro lugar, como primeira tarefa, educar lutadores que defendam os ideais da classe trabalhadora. (...) Entretanto, não só pela luta, mas também pela construção devemos nos educar. A luta não é nosso ideal, mas sim uma dura necessidade. É preciso também construir habilmente o edifício da sociedade proletária. É preciso habilmente colocar tijolo por tijolo (FREITAS, 2009, p. 24).

A tarefa ingente de transformação social avulta para a escola modificações e o conceito de atualidade é colocado em evidência nas tarefas que deve cumprir, bem como em seu próprio processo de transformação.

Freitas (2009) realça que, quando se fala em conversão no trabalho pedagógico, não se está falando apenas em modificação nos conteúdos escolares, mas sim numa nova forma de organizar a escola como um todo. Isso implica mudanças nos conteúdos, na formação científica dos professores, no trabalho coletivo entre professores e escolas, superando o trabalho individualizado e isolado tanto entre as escolas quanto com os professores. Para terem condições de ensinar, os professores necessitam de formação científica que lhes possibilite conhecer a realidade atual, compreender as inovações tecnológicas e científicas, sociais, econômicas e políticas, especialmente do meio em que vivem. As crianças devem aprender sobre a história antiga, mas muito mais devem conhecer a história atual, compreender a sociedade em que vivem, para vivê-la, assimilá-la e transformá-la.

(...) nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, nós precisamos que a criança viva-a. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir (SHULGIN, 1924³⁶, apud FREITAS, 2009, p. 24).

Dentre os objetivos da educação do novo homem, construtor da sociedade comunista, na Rússia, colocava-se a necessidade de formar o sujeito com capacidades mais amplas do que aquelas desenvolvidas na sociedade burguesa. O ser humano, para ser lutador e construtor da sociedade, precisa saber trabalhar coletivamente, saber organizar a luta e a vida coletiva e isso deve ser ensinado o mais cedo possível, começando na família depois na escola, no trabalho e na sociedade.

³⁶ Excerto da obra de Shulgin, Questões fundamentais da educação social, 1924.

O trabalho, entendido em correlação com a autogestão, é considerado o elemento organizador e o fundamento da vida humana. Para Shulgin (2013) e Pistrak (2009), a criança deve ser educada para a autogestão e para o trabalho ao mesmo tempo. Enquanto é criança, deve ser integrada ao trabalho pela organização da sua vida, do seu coletivo infantil, tanto em casa como na escola e, aos poucos, ampliar o nível de participação nas decisões e nos movimentos para a manutenção da vida e do seu coletivo, sendo inserida gradualmente nas instâncias sociais, econômicas e produtivas da sociedade em que vive. Compreende-se o trabalho como o único meio pelo qual o sujeito consegue assimilar as leis que regem a sociedade da qual faz parte e, assim, sedimentado em suas bases, ele agrega condições para construí-la e transformá-la.

É importante dizer que o trabalho não é compreendido como nos limites do capitalismo, como produtivo e improdutivo. O trabalho considerado indispensável na formação humana é aquele definido como “socialmente necessário”. Portanto, o trabalho socialmente necessário deve começar na família, passar pela escola e seguir na vida social do sujeito. O trabalho socialmente necessário deve ser exercido pelas crianças e pelos jovens também na escola especialmente porque essa instituição não é compreendida como preparadora da vida e sim como a própria vida. Sendo assim, se as crianças e os jovens estão vivendo suas vidas na escola, e o trabalho é considerado o princípio educativo dos homens, eles precisam exercer atividades de trabalho socialmente necessário também na escola.

Para os educadores soviéticos Pistrak e Shulgin, a escola deve ser concebida e organizada a partir do conceito de escola unitária, contrapondo-se veementemente à proposta burguesa de escola dualista.

A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma ‘segunda natureza’, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante desta luta e construção (FREITAS, 2009, p. 28).

Numa perspectiva comunista, não é possível compreender dois modelos de escola em atendimento a interesses específicos de determinados grupos sociais. Em defesa de uma sociedade sem classes, a escola deve consistir em princípios de unidade. No entanto, vale ressaltar que a defesa da escola única não corresponde a escolas iguais. Ou seja, no comunismo o sistema escolar trabalha coletivamente a

fim de forjar uma sociedade igualitária; contudo, as escolas são desenvolvidas de acordo com a realidade social em que estiverem inseridas. Existe, portanto, uma escola para o campo e outra para a cidade. Essas especificidades se justificam pelo trabalho, pois na cidade o modelo de trabalho produtivo centra-se na fábrica, enquanto que no campo, o trabalho é basicamente agrícola. Nesse caso, a escola materializa-se de acordo com a cultura do meio em que está inserida. A unidade, portanto, é mantida enquanto objetivo a ser atingido no final do processo de formação.

A teoria da escola do trabalho desenvolvida por Shulgin³⁷ por volta do ano de 1917 destaca-se pela defesa de uma escola que contribua para a superação do capitalismo, enquanto modo de organização social e econômica. Para ele, o trabalho é elemento essencial para a formação humana porque insere a criança e o jovem no mundo adulto, possibilita a compreensão da sua condição social – classe –, a organização do modo de produção, o reconhecimento do trabalho como transformação da natureza e como meio de sobrevivência. Segundo Shulgin (2013, p. 41-42), o trabalho é a maior fonte de formação humana.

[...] o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade.

As crianças, portanto, precisam ser preparadas para serem, além de patriotas, cidadãos do mundo. Portanto, necessitam conhecer de forma ampla os fatores imbricados na economia, na cultura e na política que implicam o processo produtivo tanto no âmbito local como regional e até internacional. A fim de atender a tais necessidades de formação, Shulgin afirma que a escola pode contribuir para esse processo formativo; no entanto, não se refere a qualquer escola e sim à *escola do trabalho socialmente necessário*.

Para a realização do trabalho socialmente necessário, a criança e o jovem precisam desenvolver habilidades intelectuais como a leitura, a escrita, o cálculo e a

³⁷ O conceito de escola do trabalho, desenvolvido por Shulgin, constitui-se com base no conceito de trabalho como princípio educativo da Pedagogia Socialista, cujas bases teóricas fundamentaram a proposta educacional da Revolução Russa de 1917.

interpretação, além de habilidades manuais que os capacitem para resolver questões práticas. Sem habilidades não se faz um trabalho bem feito.

O trabalho social, para Shulgin, é aquele que resulta em benefícios coletivos, que atende à necessidade de um grupo e não à de um indivíduo e que não pode ser confundido com trabalho escolar. O trabalho social é aquele que insere a criança no mundo do adulto, que propicia ações em prol do bem comum e que difere também do trabalho capitalista, onde o lucro é o objetivo final e individual daquele que detém a propriedade dos meios de produção. Tal trabalho visa a atender às necessidades de todos, beneficiando ao mesmo tempo muitas pessoas. Nesse sentido, além de inserir a criança no mundo do adulto, a conduz a uma forma de pensar e agir comunista.

Ao se falar em educação para o trabalho, refere-se ao trabalho qualificado, cuja qualificação profissional do sujeito é uma exigência para atender a essas necessidades. Shulgin (2013) defende a formação politécnica. A qualificação profissional, a especialização técnica, encontra-se vinculada à formação geral que os homens precisam obter. A especialização em uma determinada área está atrelada a um amplo conhecimento cultural, econômico, social, técnico, que, de uma forma ou de outra, implicam a especialidade escolhida pelo trabalhador.

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a criatividade a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e a história de uma série de ferramentas e indústrias; assim como é familiarizada com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química etc., que introduz na prática (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

A formação politécnica, portanto, vai além do conhecimento da técnica, ela abarca todo o processo de produção, incluindo o reconhecimento de seus antecedentes históricos, o domínio do uso das ferramentas e técnicas de produção, a compreensão das invenções e suas implicações na evolução tecnológica. Ou seja, uma pessoa politécnica é capaz não só de compreender o processo de produção e suas técnicas como também de inventá-lo e modificá-lo a partir de seus próprios conhecimentos.

Marx, em “O Capital”, ao falar de politecnia, prefere o termo “ensino tecnológico de teoria e prática” a fim de desvincular o conceito de formação politécnica à errônea conotação de pluriprofissionalização comumente defendida

pelos burgueses. Contudo, o ensino tecnológico de teoria e prática para Marx tinha um significado que ia além da instrução que atendesse aos interesses imediatos do mercado de trabalho e sim a uma formação mais humanizadora: “(...) ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe” (MANACORDA, 2012, p. 81).

Segundo Shulgin, a formação politécnica não é tarefa somente da escola e dos professores e sim depende amplamente da sociedade em seus diversos aspectos, econômicos, culturais, políticos e sociais.

Da mesma forma, quando se fala em formação humana omnilateral, entende-se a escola como uma das instituições que mais afetam e contribuem para o apoderamento do homem em relação ao domínio de conhecimentos científicos, de acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. No entanto, ela não é o único meio para a formação humana. Será preciso ultrapassar os muros da escola e envolver nesse processo formativo todas as instâncias da sociedade, a comunidade, os meios de comunicação, os partidos políticos, o trabalho produtivo e também a escola.

Diante da compreensão de que para a formação omnilateral é preciso considerar a contribuição de diversos meios institucionais e sociais, julgo ser igualmente necessário ampliar a forma de ver a humanidade e o mundo, de refletir sobre a ação deste no mundo, visto que uma pessoa desenvolvida de modo omnilateral atuará no mundo também de forma omnilateral.

Num tempo em que a escola, a família, a disciplina e os limites estão sendo questionados e até considerados obsoletos, considero necessária uma reflexão lúcida e coerente, especialmente aos educadores, acerca da defesa da educação de qualidade, da valorização da educação com base privada – familiar –, bem como escolar e social. Sobretudo, não se pode perder a delicadeza de olhar para a criança como sendo o “novo”, aquele que deixará marcas e que, para isso, precisará ser protegido e, ao mesmo tempo, libertado por meio da apresentação do mundo a ele, deixando em suas mãos a tarefa de transformar e edificar constantemente a sociedade (ARENDRT, 2011).

A formação omnilateral, segundo Marx, refere-se a uma formação em benefício do homem e não da sociedade, nem mesmo do mercado de trabalho.

Ainda, quando Marx reporta-se ao “homem”, não está se reportando ao sujeito egoísta, individualista da sociedade burguesa e sim, à humanidade como um todo, sem limites de classe social ou fronteiras geográficas.

Defender a concreção da emancipação humana e a formação omnilateral de todas as pessoas viventes na sociedade atual, requer um trabalho em prol da suplantação do modelo capitalista de sociabilidade. Para a iminência do fim do capitalismo, será imperativo um processo de transformação da consciência do ser, um processo de formação ampla que se antecipe à emancipação humana. A educação escolar destaca-se enquanto instituição capaz de lograr tal tarefa, pois, apesar de ser originalmente uma organização formal reprodutora de instâncias ideológicas neoliberais, possui em seu ventre possibilidades latentes de emancipação e autorrealização humana.

Almejar a transformação social implica compreender o contexto social, econômico e cultural que estrutura a sociedade hodierna, identificar seus pontos negativos e, acima de tudo, importa que cada indivíduo se reconheça enquanto membro de classe social, explorada, alienada e dominada, para então, defender e lutar por uma mudança social, pela obliteração dos ideais burgueses como a propriedade privada, a divisão do trabalho, o individualismo e o consumismo.

Segundo Marx (2010, p. 11-12) [1843], para que esse processo revolucionário ocorra, necessita-se de uma transformação ideológica, uma transformação na consciência dos homens.

Portanto, nosso lema deverá ser: reforma da consciência, não pelo dogma, mas pela análise da consciência mística, sem clareza sobre si mesma, que se apresente em sua forma religiosa ou na sua forma política. Ficará evidente, então, que o mundo há muito tempo já possui o sonho de algo de que necessitará apenas possuir a consciência para possuí-lo realmente. Ficará evidente que não se trata de um grande hífen entre o passado e o futuro, mas da realização das ideias do passado. Por fim, ficará evidente que a humanidade não começa um trabalho novo, mas executa o seu antigo trabalho com consciência³⁸.

A educação escolar, portanto, tem um papel fundamental nesse processo de “reforma de consciência”. Ela tem a tarefa e o poder de formar a pessoa, bem como contribui de forma direta e significativa com a formação ideológica do homem, de todos os homens das novas gerações.

³⁸ Karl Marx, Carta a Arnold Ruge, mai. 1843.

A escola, apesar de servir ao capitalismo, visto que é uma organização própria desse sistema, é um espaço contraditório. Não é possível afirmar que a instituição escolar seja somente reprodutora, somente um aparelho ideológico do Estado, como afirmaram Bourdieu, Passeron e Althusser³⁹. Por ser um espaço formativo de desenvolvimento humano, possui brechas, espaços de atuação que possibilitam tanto a compreensão como a ideia de superação do capitalismo.

Ao mesmo tempo em que ela corrobora para a alienação das pessoas, também possibilita o desenvolvimento intelectual libertador, enquanto domestica os corpos e as mentes, põe à frente dos olhos de seus alunos a ciência, a arte, a filosofia e a história da humanidade, cujo conhecimento pode promover comportamentos revolucionários.

Atualmente, não é comum encontrar ações revolucionárias de educadores, aproveitando-se dessas brechas e trabalhando na contramão da ideologia ditada pelo capital. Talvez isso ocorra por se tratar, muitas vezes, de educadores formados também na escola pública, a serviço do capital. Ou seja, são profissionais que não conseguiram sair da condição de alienação imposta pela sociedade e que, portanto, reproduzem com seus alunos, a formação pouco libertadora que receberam.

Por razões como essas é que a formação omnilateral se torna limitada, quando pretendida numa organização capitalista. No entanto, é preciso pensar dialeticamente, não se pode esperar que o capitalismo seja suplantado para então iniciar uma formação omnilateral do homem. É importante iniciá-la, com todas as limitações impostas por esse sistema, a fim de subsidiar os homens a pensarem e a agirem de maneira revolucionária, acreditando e lutando por uma nova sociedade, cujo formato será pensado e organizado por esses próprios homens.

Não existe um modelo, um formato pré-estabelecido para essa nova organização social. Ela necessita ser pensada e engendrada necessariamente por aqueles que participarem da sua conquista. Por tal razão, justifica-se a necessidade de uma educação revolucionária, libertadora, omnilateral e que vise à emancipação humana, pois a geração que encarar tamanho desafio necessitará de um desenvolvimento omnilateral.

³⁹ A teoria dos referidos autores pode ser consultada nas obras: ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Editorial Presença. (s.d.) (e) BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora. Essas informações foram retiradas da obra de SAVIANI, D. Escola e democracia. – 41ª. edição revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

4 - CAPÍTULO III

A educação escolar brasileira e suas possibilidades latentes de contribuição a uma educação omnilateral em tempos de capitalismo

O propósito deste trabalho de tese consiste em afirmar que a educação escolar brasileira contemporânea é capaz de contribuir significativamente com o processo de formação omnilateral dos sujeitos. Considerando que o modo de produção capitalista não é um modelo de organização social que valoriza o ser humano, não se constitui em uma organização perfeita, nem mesmo peremptória, ou perene, faz-se necessário, portanto, lutar pela consolidação de um outro modo de produção e organização social, cujo movimento revolucionário deve nascer no ventre do sistema capitalista, corroendo suas bases e ideologias de dentro para fora.

O novo modo de produção e organização social não poderá se efetivar como uma reprodução de experiências realizadas em outras sociedades, mas sim como uma organização social adequada às necessidades próprias deste tempo e deste lugar, levada a cabo pela classe trabalhadora, num nível de consciência social e política próprio deste tempo, sustentado por todo o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido pela humanidade ao longo de sua história coletiva.

Na luta revolucionária que visa à superação da democracia burguesa, entende-se que a escola – enquanto instituição promotora do desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivo, psicológico e corporal – tem potencialmente a tarefa de ultrapassar os propósitos capitalistas, os quais fundamentaram a necessidade de sua existência, contribuindo de forma direta e intencional com a superação do modo de produção dominante na sociedade contemporânea.

A educação escolar deve ultrapassar os propósitos capitalistas que a delineiam até os dias atuais. É pertinente avançar os limites impostos pelo mercado de trabalho, o que implica almejar a formação de um ser humano que não mais enxergue como natural a existência de classes sociais antagônicas, a exclusão social, econômica e cultural destinada à grande maioria da população, próprias do capitalismo. É preparar o ser humano para questionar as condições de vida, naturalizadas e tidas como imutáveis, dentre elas o individualismo, que se caracteriza como uma forma de ser e de pensar o mundo, onde cada sujeito deseja sua independência em relação aos demais.

O objetivo deste capítulo, contudo, visa indicar contradições constitutivas da educação escolar brasileira, tomando como apoio aspectos da normatização desta educação escolar, o conhecimento já corrente no campo da educação ao lado da minha própria trajetória profissional. Entendendo as contradições não como uma negatividade, mas ao contrário, como um movimento fértil e positivo, por meio do qual encontram-se novos caminhos. Na segunda parte do capítulo será problematizado o papel da educação escolar em direção a formação omnilateral do ser humano, em vista do desenvolvimento intelectual, do corpo e tecnológico combinados com o trabalho produtivo.

4.1. Contradições constitutivas da educação escolar brasileira

A segunda década do século XXI está sendo forjada por intensas crises do capital, trazendo graves consequências para a classe trabalhadora, assim como aconteceu em outros momentos históricos do capitalismo. A sociedade moderna vive sob fortes ameaças de prejuízos aos direitos trabalhistas conquistados historicamente, tendência para a intensificação do trabalho sem melhorias dos salários, ou seja, acentua-se a exploração sobre a classe trabalhadora resultante de medidas drásticas que visam ao fortalecimento e ao restabelecimento do capital.

As crises vivenciadas atualmente pelo capital e especialmente pela classe trabalhadora elucidam a reflexão em torno do papel da educação escolar. Isso instiga tanto uma reflexão acerca do trabalho historicamente realizado por tal instituição, quanto em relação ao papel social que ela potencialmente tem condições de exercer em vistas da superação do modo de produção capitalista. Portanto, justifica-se a problematização em torno do capitalismo – o reconhecimento de suas bases econômicas e ideológicas – e da educação escolar, compreendendo o trabalho exercido pela escola na disseminação dos ideais burgueses em favor do fortalecimento do capital.

É pertinente a luta por uma escola que tenha seus horizontes ampliados, cujo papel social seja formar o ser humano para a vida e para o trabalho. Tendo em vista a superação do capital, importa uma escola humanizadora, que supere o papel de formadora para o mercado de trabalho e avance em direção à formação do ser humano integral, que domine as tecnologias e habilidades profissionais, mas que, ao

lado disso, tenha domínio de modos de pensar e agir de acordo com a ética, guiada por conceitos estéticos.

Para alcançar a formação do ser humano de modo integral, é imprescindível reconhecê-lo de modo integral, valorizando os sentidos, os sentimentos e as emoções, a arte e a estética que balizarão as ações do sujeito também no âmbito da política, da vida econômica, social e cultural, fundamentadas nos conhecimentos éticos, no desenvolvimento intelectual, no raciocínio lógico, científico, filosófico, político, nas capacidades de localização no espaço e no tempo histórico, no domínio de tecnologias, na exploração do corpo e nas atividades manuais, tão caras ao ser humano quanto as intelectuais. E como consequência desse desenvolvimento humano, é preciso promover o acesso às técnicas de produção a fim de subsidiar o processo futuro de profissionalização.

Interno ao modo de produção capitalista, é possível afirmar que o desenvolvimento integral do ser humano poderá ocorrer somente de forma limitada. Entretanto, os limites impostos pelo capital para a formação humana não servem de impedimentos para o movimento em prol da formação humana omnilateral. Por tais razões, defende-se que a formação integral deve nascer ainda circunscrita ao capital, enquanto um movimento dialético que retrata a resistência da classe trabalhadora, que deve lançar-se à superação das condições de alienação, exploração e exclusão a ela imposta.

Um movimento de renovação cultural pode fortalecer o processo de revolução social e econômica, por meio de uma mudança de consciência, provocada pelas relações sociais em constante movimento, que promovem gradativamente mudanças no modo de compreender as coisas, de agir, de viver, logo, de organizar a sociedade como um todo. Uma educação estética poderá fundamentar as bases para essa renovação cultural, devendo estabelecer-se de modo introito mesmo antes de alcançar as transformações socialmente necessárias – material e técnica – para o estabelecimento do novo modo de organização social que se almeja.

Segundo Estévez (2003), a formação estética tem relevante papel diante do objetivo de renovação cultural, de formação de sujeitos novos, conscientes por um novo modo de organizar a sociedade. A formação estética, portanto, deve se constituir de modo aliado e fortalecedor do desenvolvimento humano em vista do trabalho, da formação técnica e profissional, aspectos indispensáveis para a

formação do novo homem. Mesmo com a superação do capitalismo, a humanidade continuará necessitando do desenvolvimento social, cujo motor é o trabalho. Portanto, a defesa da educação estética na formação do ser humano omnilateral deve ser compreendida como um elemento a mais vinculado diretamente à formação profissional, técnica e científica do sujeito, proporcionada pela educação escolar.

Entende-se a arte como meio de sensibilização, de humanização, como contribuição ao desenvolvimento da sensibilidade e das emoções humanas, contrapondo-se aos ideais capitalistas, que utilizam a manifestação artística como um paliativo diante das dificuldades da vida, como um calmante que provoca um adormecimento diante das situações de injustiça e exploração, que condiciona o sujeito à submissão das condições impostas. Assim como afirma Snyders (1977, p. 310), vê-se “a cultura como calmante, bálsamo, compensação para a vida tal como ela é, resignação à vida tal como ela é”.

Sempre se deve levar em consideração os objetivos que sustentam a formação estética, que são a apropriação de conhecimentos científicos e artísticos, a dominação de diferentes formas de expressão e comunicação, a humanização do sujeito e da própria realidade social objetiva, e ainda, impulsionar a capacidade imaginativa e sensível do ser humano. Por esses objetivos é possível reconhecer a educação estética como elemento integrador de todos os demais que compõem a formação humana (intelectual, científica, técnica e corporal).

A educação estética não se restringe às disciplinas diretamente vinculadas à arte (artes plásticas, educação musical, dança, literatura); vai além e consiste na formação que fortalece nos sujeitos um novo modo de olhar e reagir frente à realidade social e natural, sustentados por uma visão sensível, carregada na mesma medida de emoção e razão, de conceitos éticos, estéticos e científicos.

A atividade criativa da personalidade é multifacética e rica por sua essência: basta dizer que se projeta em todas as esferas da vida social. Mas a capacidade de criação, que é o fruto mais acabado do trabalho docente-educativo, requer a soluções de um conjunto de tarefas, entre as quais sobressai a de caráter estético. A importância do fator estético consiste no fato de que este incita à atividade bela e criadora em todas as relações homem-homem, homem-natureza e homem-sociedade, pelo que tem sido altamente apreciado na maioria das concepções pedagógicas ao longo da história da humanidade (ESTÉVEZ, 2003, p. 51).

Não estando limitados às disciplinas ligadas à educação artística nem mesmo à educação escolar, os resultados da educação estética se expandem e atingem as relações como um todo, entre os homens na sociedade, entre a humanidade e a natureza. É importante dizer que a escola é um local privilegiado para a formação do homem integral, ou seja, o ser humano continuará desenvolvendo-se fora da escola, nas relações com outros homens, na sociedade, no trabalho, nos partidos políticos, na comunidade, porém, sua formação sistematizada se dará na escola.

Ao debater sobre a necessária ampliação do papel da escola em vistas à formação integral do ser humano, torna-se fundamental problematizar acerca dos limites e das possibilidades de uma formação omnilateral no seio do capitalismo.

Além dos fatores limitadores de uma formação omnilateral no capitalismo já anunciados, importa evidenciar aqueles fatores que influenciam o ser humano e sua organização social. Vale destacar as condições de vida antagônicas impostas pelo sistema capitalista, a hegemonia do capital sobre as condições de trabalho, a universalização do acesso à escola de qualidade – atingida precariamente diante do constante reforço aos ideais burgueses advindo da educação escolar – marcados por uma frágil organização popular por meio de movimentos participativos e reivindicatórios. Tais características tendem a fortalecer a hegemonia capitalista e naturalizar um brutal comportamento de aceitação e submissão das classes dominadas em relação aos seus dominadores.

Subsidiada pelo método dialético, esta exposição busca apontar as contradições do sistema hegemônico reconhecendo sendas que possibilitam lutas e conquistas, mesmo que singelas, em prol da classe trabalhadora. Ciavatta destaca significativas conquistas obtidas na educação brasileira, fruto da luta dos trabalhadores da educação, evidenciando a escola como campo de ação em defesa da educação omnilateral.

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08) (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Os espaços de resistências têm o objetivo de avançar em direção à melhoria da qualidade da educação escolar, à universalização do acesso à escola pública, gratuita, laica, igualitária e para todos. Em meio a frustrações, avanços e retrocessos, muitas foram as conquistas da classe trabalhadora, permanecendo um longo caminho pela frente a fim de alcançar novos objetivos.

A década de 1980 no Brasil consagrou um período de retomada de ideais democráticos advindos de um movimento que visava à superação do modelo ditatorial que gerenciou o país durante 21 anos. Ocorreu no âmbito da educação escolar, tanto na formulação de documentos oficiais, de políticas educacionais e de diretrizes pedagógicas, quanto na formação de professores e nas reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem. Avultou-se a presença de teorias críticas da educação, como a pedagogia histórico-crítica, que foi uma das que mais se destacou e cuja base teórica fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Constituiu-se, portanto, numa pedagogia de base revolucionária que guarda em sua raiz a crítica ao modelo capitalista de organização da sociedade.

Sem desconsiderar todas as contradições presentes no processo de “institucionalização” da pedagogia histórico-crítica enquanto fundamento pedagógico para a organização da educação escolar, sua presença em documentos escolares e diretrizes de Estado para a educação foi um significativo avanço em favor da classe trabalhadora, bem como em favor do movimento de redemocratização do país. Mesmo que na prática pedagógica poucos fatores foram modificados, garantiu-se, ao menos teoricamente, à educação escolar um espaço de luta por melhores condições de trabalho e a ampliação do acesso à escola por parte da classe trabalhadora.

Isso possibilitou aos trabalhadores da educação uma reflexão crítica acerca do papel reprodutor que a escola exerceu desde sua institucionalização no capitalismo e o despertar para a urgente necessidade de suprimir o modelo reprodutor da educação escolar.

No caso do Estado do Paraná, a pedagogia histórico-crítica está sendo estudada pelos profissionais da educação e tem fundamentado os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas há mais de três décadas. Tendo sido interrompida apenas no período de 1995 a 2002, governado por Jaime Lerner, quando foi suplantada pela pedagogia das competências e habilidades, seguindo às

orientações do Banco Mundial e dos demais organismos multilaterais de financiamento.

Passada a década de 1990 – período de intensificação dos ideais neoliberais nas políticas públicas e de educação –, a proposta pedagógica revolucionária retorna ao cenário da educação escolar. Foi adotada, por incentivo da Secretaria de Estado de Educação (SEED-PR), como fundamento teórico dos documentos que regem a organização da escola pública, como na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas (PPP), nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC), nos Planos de Trabalho Docente, nos Regimentos Escolares, entre outros⁴⁰.

Atualmente, no Estado do Paraná, essa teoria da educação permanece nos documentos das escolas e, mesmo sem um direcionamento por parte da SEED, foi assumida pela classe trabalhadora representada pelos profissionais da educação. Considerando que, para a efetivação dos ideais histórico-críticos, seria necessário que esta teoria revolucionária fosse levada à frente pelos profissionais da educação, é possível afirmar que o momento atual demonstra fortalecimento da classe trabalhadora na defesa da educação escolar desvencilhada dos interesses burgueses.

Os profissionais da educação, apesar das amarras que limitam suas ações em prol da autonomia pedagógica, conseguiram garantir a permanência de uma proposta crítica de educação em seus documentos. A tarefa seguinte, contudo, será forjar mudanças na prática pedagógica e na organização da educação escolar – espaço e tempo.

Pretendo reforçar com essa contextualização que o momento atual requer ações, mudança de conduta, manejo teórico e prático frente aos objetivos da educação escolar. Torna-se crucial ultrapassar o limite entre a apropriação de teorias revolucionárias e a concreção dessas teorias por meio da prática pedagógica escolar. Além de garantir que a fundamentação teórica dos documentos escolares exprima concepções de ser humano, de sociedade e de escola contrárias àquelas que reforçam interesses do mercado de trabalho, é imprescindível uma

⁴⁰ Ver capítulo 1 do livro, BACZINSKI, Alexandra.V.M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

reorganização da educação escolar. Deve-se repensar a seriação, a fragmentação disciplinar e de conteúdo, o tempo escolar, em especial o tempo destinado a cada aula, os métodos de ensino e avaliação.

Ao analisar a educação escolar no âmbito nacional e consultar a LDBEN 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, identifica-se que o modo como as escolas tradicionalmente se organizam e fragmentam o processo de ensino e aprendizagem não está determinado na Lei. O artigo 23, que trata das disposições gerais da educação básica, define que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDBEN 9.394/96, Art. 23º.).

Com isso, fica evidenciado que diversos elementos que definem a organização da escola são estabelecidos e mantidos por uma tradição, uma reprodução de um modelo do qual a maioria desconhece a origem. Pode-se dizer que é mais um exemplo de naturalização de um modo de fazer e pensar as coisas do que factualmente uma construção coletiva, crítica e reflexiva. Outro item que não se encontra determinado pela LDB vigente é o tempo das aulas, fragmentado em 45 ou 50 minutos, na grande maioria das escolas do Brasil. Associado à fragmentação no processo de trabalho, com o parcelamento das tarefas na indústria – fortalecido pelo modelo fordista de produção –, convencionou-se seccionar o ensino em disciplinas, séries e aulas de 45 ou 50 minutos, controladas por um sinal sonoro que muito se assemelha com uma sirene que controla a entrada e a saída de funcionários na fábrica.

Muitos desses condicionantes provocam inquietação, quando se problematiza o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. O sinal sonoro que marca o tempo das aulas incomoda porque reforça o sistema produtivo, intensifica o comportamento disciplinado – compreendido pela ausência de questionamentos e posturas que possam causar desordem ao sistema.

O tempo das aulas é composto por um intervalo totalmente insuficiente quando se almeja ensinar, socializar os conhecimentos científicos, provocar nos alunos posturas analíticas e críticas frente a um conceito teórico ou a um fato social, econômico e cultural (tanto das civilizações passadas como da realidade social a

que o aluno pertence), promover a apropriação de conceitos científicos, artísticos, estéticos, éticos ou políticos. É insuficiente também quando se almeja o desenvolvimento físico e psicomotor do aluno, que o capacite a aprimorar habilidades práticas e manuais, próprias do ser humano.

A divisão do ensino em disciplinas não é mais grave que o isolamento que esta divisão provoca. Cada professor carrega consigo as marcas de uma formação fragmentada que recebeu desde a educação básica, reforçada no ensino superior, e, quando se encontra na escola, responsável por uma disciplina, permanece sem fazer relações com as demais. Esse isolamento é marcado pela individualidade cada vez mais acentuada nos sujeitos, cujas práticas são pouco coletivas, refletindo no decurso estabelecido para cada disciplina.

A abordagem de um conceito – interno às disciplinas – é tão limitada que raramente o aluno reconhece elementos de uma disciplina na outra. Não obstante, ao tornar evidentes os prejuízos advindos da tal fragmentação pedagógica, o conceito de interdisciplinaridade ganhou campo de discussão entre professores e algumas práticas pedagógicas foram ensaiadas a fim de alcançar uma postura interdisciplinar. As dificuldades encontradas nesse movimento em busca de uma interação entre as disciplinas curriculares manifestam quão pungentes são as marcas da fragmentação, tanto na formação do professor como na organização do currículo escolar.

A despeito das questões conjunturais enfrentados no âmbito educativo – cujos resultados conduzem à reprodução das desigualdades sociais e culturais, reforçadas pelo ideal fundamentado na meritocracia, que responsabiliza o indivíduo por suas conquistas e fracassos - devem-se considerar positivamente alguns esforços despendidos em busca da organização da educação escolar em nível nacional.

A criação do Plano Nacional de Educação, resulta de um movimento positivo para a educação escolar, uma vez que suas metas e estratégias buscam vincular todos os entes federados à educação num âmbito nacional, proporcionando a democratização do acesso à escola e à educação pública, laica, gratuita, inclusiva, de qualidade e comum a todos, sem desrespeitar características e especificidades próprias de cada região do país.

O percurso histórico que marca a elaboração dos Planos Nacionais de Educação⁴¹ no Brasil consistiu-se num intrincado movimento de correlação de forças sociais, políticas e econômicas, em meio a avanços e restrições, resultando na definição de metas e objetivos para a educação nacional que representam, em grande medida, anseios e necessidades da população brasileira.

O esforço de pensar a educação escolar em nível nacional, a busca por democratizar o acesso à escola e a oferta de uma educação de qualidade a todos os brasileiros e brasileiras, explicitados no PNE, delineado por metas e objetivos que preveem seu cumprimento, a partir de um trabalho cooperativo entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, convalida-se num grandioso desafio a ser encarado pela federação e seus entes federados.

É necessário levar em conta as inúmeras dificuldades que emanam de um processo como esse, especialmente num país como o Brasil, extenso geograficamente, constituído por uma rica diversidade cultural e regido por um modelo econômico que fortalece, por sua essência, a divisão de classes, a desigualdade social e cujos frutos são diferenças nas condições ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho, que condiciona a populações a extremidades opostas.

As desigualdades educacionais radicam-se das condições sociais e econômicas imperantes, caracterizando uma complexidade de questões que carecem de ser enfrentadas pelo país. Portanto, a democratização da educação requer grandioso envolvimento do Estado, da sociedade civil, dos profissionais da educação, em confluência com o trabalho, que visa à elevação da qualidade da educação escolar oferecida a toda a população brasileira.

A implementação do Plano Nacional de Educação demanda um movimento de constante luta pela melhoria da qualidade da educação escolar, pela ampliação do acesso à escola – da educação básica ao ensino superior –, pela atenção às diferenças, pelo maior financiamento por parte da União. Tal processo é erigido por mobilizações democráticas a fim de garantir espaço participativo às instituições organizadas da sociedade civil, que trabalham para encontrar meios e estratégias que possibilitem o avanço nos processos educacionais, bem como a

⁴¹ PNE 2002-2011, aprovado em 09 de janeiro de 2001 sob a Lei N° 010172/01. PNE 2014-2014, aprovado em 25 de junho de 2014 sob a Lei N° 13.005/14.

responsabilização e a participação de todos, enquanto sujeitos históricos determinados e determinantes na consolidação da sociedade à qual pertencem.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE) – enquanto plano executivo de ações – consiste num programa projetado para alcançar melhorias na educação escolar brasileira, em atendimento às metas definidas no PNE.

O PDE é apresentado, no livro sobre o PDE publicado pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008), como um programa de enfoque sistêmico que visa a reforçar a necessidade da efetivação de um sistema nacional de educação. No entanto, Saviani (2009^a) afirma que o enfoque sistêmico consiste numa concepção mecanicista de análise social, cuja defesa converge para a manutenção e o fortalecimento do *status quo*.

Outro elemento que caracteriza os limites do PDE, em vistas do avanço da educação escolar rumo à emancipação, versa sobre a manutenção da fragmentação na organização da educação escolar pelo reforço a políticas de municipalização do ensino e a manutenção da União enquanto instância reguladora e avaliadora. E ainda, além de não abarcar todas as metas definidas no PNE, o PDE mantém políticas educacionais vinculadas aos interesses de empresários em detrimento das reivindicações da classe trabalhadora, em especial dos trabalhadores da educação.

O PDE e o PNE atendem em grande medida os objetivos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovido pela UNESCO e patrocinada pelo Banco Mundial e, por isso, são demarcados pelo caráter neoliberal que visa a fortalecer os ideais da sociedade burguesa. Estabelecem, por meio da educação, caminhos e estratégias para qualificar os sujeitos de modo a se tornarem contribuintes ao processo de fortalecimento do capital.

São políticas nacionais de educação que resultam de um constante processo de transposição parcial de ideias e ações realizadas em outras nações. Nas palavras de Stephen Ball (2001), a criação de políticas resulta de uma bricolagem entre cópias de outra realidade e as experiências e necessidades específicas da nação. Segundo o autor;

(...) a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Esse complexo processo de bricolagem traz arraigado em si prescrições e normativas que imprimem uma ideologia dominante para os diferentes países, promovendo novos valores em vista de uma unificação cultural. Uma padronização no modo de ser e de pensar, determinando a formação de novos homens, com novas subjetividades, totalmente aliados aos ideais do mercado livre.

Sem desconsiderar, no entanto, os fatores expostos acima, é importante reconhecer as possibilidades que os programas cativos ao PDE, vinculados ao Plano Nacional de Educação, representam no processo de luta por uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Não é correto ignorar os espaços que se abrem e que potencializam avanços em direção a uma educação democrática e humanizadora, almejada para todos.

Os programas de formação docente que ampliam o acesso à formação em nível superior àqueles que já trabalham na educação escolar, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que estabelece uma relação contínua entre a universidade e a educação básica, são exemplos de programas que, além de proporcionar uma ampliação na formação teórica dos docentes e futuros professores, promovem transformações, tanto na prática pedagógica quanto na conscientização política e crítica dos profissionais, que atuarão como multiplicadores dessa tomada de consciência.

Isso acarreta novas posturas frente às lutas de classe, às organizações próprias de cada categoria de trabalhadores, ao posicionamento político, crítico e reivindicador diante de ações que caracterizem retrocesso naquilo que já se tem conquistado. Superam-se, contudo, atitudes comodistas geradas pelo sentimento de impotência frente ao poder do Estado e da organização social pré-estabelecida.

Importa evidenciar também os movimentos realizados para a elaboração do Plano Nacional de Educação – como os Congressos Nacionais de Educação (CONED), as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), o Encontro Nacional de Educação (ENE) e os encontros regionais que o antecederam –, que retratam a força da classe trabalhadora e sua capacidade de mobilização e ação democrática. Caracterizam uma mobilização teórica, prática e pedagógica organizada a partir de um grandioso trabalho coletivo, de milhares de profissionais da educação, configurando-se num processo da luta de classes revolucionária, em defesa da

transformação social, sendo engendrada e protagonizada, especialmente, por aqueles que vivem do próprio trabalho.

Apesar de toda a força despendida para a organização e a mobilização da classe trabalhadora, nem todos seus objetivos foram logrados e a classe dominante mantém-se imperiosa e estabelece à educação escolar ações repressoras, como a redução de espaços de autonomia escolar, a criação de novas metas e um vasto aparato de avaliação em larga escala, a imposição às escolas de materiais pedagógicos que objetivam a reprodução da ideologia dominante e o esvaziamento de conteúdos científicos que promovam a reflexão crítica. Apesar disso, é importante dizer que a educação escolar tem avançado lentamente em direção à qualificação da educação pública.

Um exemplo desse avanço é o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cuja elaboração foi historicamente marcada por um processo pseudodemocrático, sendo construído por um pequeno grupo de profissionais, seguindo em grande medida as diretrizes prefixadas pelos órgãos superiores, como a Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente tornou-se mais frequente encontrar escolas e seus profissionais empenhados na elaboração do Projeto Político Pedagógico a partir de um movimento coletivo, sustentado com o apoio do trabalho das Universidades, por meio de projetos de extensão que promovem a formação continuada qualificada, em atendimento às necessidades próprias da instituição educacional, o que caracteriza um processo democrático por uma educação de qualidade.

Essa autonomia levada a cabo pelos profissionais das escolas é retrato da crescente maturidade teórica e prática alcançada pelos educadores, que os conduz à superação da antiga posição de heteronomia, quando permaneciam numa posição de sujeição das ordens do Estado, o qual determinava desde a perspectiva teórica que deveria ser assumida pela escola, em seu PPP, até a forma teórica e metodológica pela qual a formação continuada deveria se consolidar.

A qualificação crescente dos profissionais da educação básica em nível de mestrado e doutorado é outro fator que merece destaque. A formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, tem fortalecido a luta em prol da classe trabalhadora, alimentada por ideais progressistas em defesa da luta revolucionária compreendendo que a educação compõe a luta de classes, enquanto arma

ideológica que capacita a classe trabalhadora para a superação da alienação, da exploração e da exclusão social.

A formação de novas consciências políticas corrobora com a luta por uma educação escolar universalista, que se coloca em confronto com a falsa universalidade na educação impressa pela hegemonia burguesa. Arraiga suas bases no enfrentamento de práticas como o racismo, o sexismo, a homofobia e a lesbofobia, a transfobia, a desvalorização do trabalhador do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, a fragilidade no processo de inclusão daqueles que possuem necessidades especiais de atendimento, entre outros fatores que contribuem para a fragmentação e o caráter dualista na oferta da educação escolar.

A defesa da universalidade da educação consiste, portanto, na luta pela superação das condições desiguais de educação e da cultura a que os diferentes grupos sociais têm acesso. A superação da desigualdade na oferta da educação está aliada à defesa da superação da sociedade de classes. Para tanto, torna-se necessária uma educação revolucionária, mediante práticas revolucionárias que potencializem a classe trabalhadora a encampar a luta pela transformação social.

4.2. Atividade revolucionária: o papel da educação escolar

Segundo a teoria marxiana, a educação revolucionária decorre da combinação entre ensino e trabalho produtivo, e ainda, da íntima relação entre educação, ensino e atividade revolucionária. Trabalho produtivo aqui não significa trabalho assalariado, mas sim, aquele que produz a vida, a existência humana, a transformação da natureza em benefício da coletividade. Portanto, trabalho produtivo trata-se da produção material⁴². Para se alcançar a superação do modo capitalista de produção, é imprescindível possibilitar aos sujeitos ampla formação humana, que os capacite a construir uma nova consciência social; logo, novas atitudes, novos valores.

⁴² Ver, MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998. [1848]. Capítulo II Proletários e comunistas.

A mudança de consciência, ou a conscientização por uma nova sociedade, pode ser concretizada por meio da educação escolar, especialmente aquela destinada aos trabalhadores, responsáveis históricos pela revolução social.

(...) *quem faz* a revolução é a grande massa proletária e *quem lhe dá sentido* é a grande massa proletária. Não se trata de uma categoria social como 'povo' - mas da parte proletária do povo e daqueles que, não sendo proletários, identificam-se politicamente com o proletariado na destruição das formas burguesas de propriedade e de apropriação social (PRADO JUNIOR e FERNANDES, 2012, p. 58).

Para alcançar a formação ampla do ser humano, culminando no desenvolvimento do “novo homem”, deve-se considerar a importância da atividade pedagógica aliada a outros fatores indispensáveis, como o imprescindível envolvimento de todos os profissionais da educação na prática revolucionária, garantindo tomadas de decisão coletivas, a incorporação do pressuposto teórico revolucionário como balizador das práticas pedagógicas, assim como a implantação de práticas políticas que tornem possíveis a formação integral do ser humano.

Por considerar que a revolução social é tarefa do proletariado e daqueles que compartilham dos mesmos ideais – em busca da supressão da sociedade de classes, por uma nova organização – se justifica a luta por uma educação de caráter omnilateral.

A organização da *atividade pedagógica* promotora [do] desenvolvimento humano *omnilateral* requer **formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, posicionamento, organização e atuação políticas**, diante das condições históricas das relações sociais fundadas sob a égide do capitalismo (UMBELINO, 2014, p. 278) [*grifos da autora*].

Dessa forma, importa afirmar que, mesmo colocando a educação escolar no centro da reflexão acerca da formação humana omnilateral, não se constitui numa definição estreita, pois uma atividade pedagógica emancipadora carece de um envolvimento coletivo, de posicionamentos teóricos revolucionários, bem como de práticas políticas por parte dos profissionais da educação, com o objetivo de compreender tanto a realidade social como o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, para então transformá-las.

Sem desconsiderar elementos da prática social, tão caros à formação humana omnilateral, dar-se-á acento à complexidade da organização da prática pedagógica enquanto busca por uma formação integral dos sujeitos. Tendo como

fundamento as ideias propostas por Marx, a organização de uma formação omnilateral da pessoa implica dividir a formação em quatro grandes eixos – Trabalho Produtivo; Educação Intelectual; Educação do Corpo; Educação Técnica – aos quais se podem acrescentar inúmeras variáveis.

Os referidos eixos serão problematizados individualmente com o objetivo de reconhecê-los como elementos da prática educativa, no entanto, cada um deles encontram-se intimamente interrelacionados, interligados, como partes de um todo. Portanto, o limite entre um e outro é quase inexistente.

O primeiro eixo refere-se ao Trabalho Produtivo, o qual guarda a necessidade de transformação da natureza; o domínio de técnicas e tecnologias; a preocupação com a coletividade; a produção de bens de consumo necessários à vida, bem como a manutenção e a evolução da espécie humana. A própria humanização.

Marx define o trabalho como fruto da relação entre a humanidade e a natureza,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255) [1867].

O trabalho constituidor da vida se faz a partir de duas grandes dimensões, enquanto produtor de mercadorias para o consumo e sustentação da humanidade, e enquanto produtor da própria humanidade, devido à capacidade dos homens de transformarem a natureza a fim de atender suas necessidades. Fazem isso por meio do trabalho. Na redação final do Programa de Gotha, Marx define o trabalho como;

(...) fonte de toda riqueza e toda cultura, e como o trabalho universalmente útil só é possível por meio da sociedade, o produto total do trabalho [*gesamte Arbeitsprodukt*] pertence à sociedade, isto é, a todos os seus membros, com obrigação universal ao trabalho, com igual direito, a cada um segundo suas necessidades razoáveis (MARX, 2012, p. 89) [1875].

Inferir o trabalho dessa forma remete à defesa de que todo ser humano se desenvolve e se humaniza mediado pelo trabalho, portanto, desde a menor idade (infância) tem o direito de se desenvolver e de transformar o meio em que vive e fruir do resultado de tal transformação.

Marx e Engels (1978) [1866], ao definir a formação integral, afirma que o trabalho produtivo deve ser combinado a outros três eixos, a Educação Intelectual, a

Educação do Corpo – física – e a Educação Tecnológica⁴³. Com base na definição de Marx, torna-se pertinente avançar no debate, reforçando a compreensão de que o homem é um ser histórico e social, que se forma e se transforma mediado por múltiplas determinações, dentre as quais o trabalho produtivo, o qual se configura como princípio educativo. Isso evidencia, contudo, a omnilateralidade como elemento fundante da formação humana tendo como horizonte a emancipação.

Segundo a teoria marxiana, o trabalho que constituiu o ser humano não fica restrito ao sentido da produção material que resulta na posse, no ter. Tal conceito de trabalho enquanto propriedade e produção de bens materiais individuais, praticado sob a égide do capital, não é promotor da vida e da liberdade, não possibilita ao ser humano apropriar-se de seu ser de modo omnilateral. Contrário a isso, na sociedade organizada sob a razão capitalista, o ser humano é incitado a apreender-se de modo unilateral.

Por tal razão, ao vislumbrar o desenvolvimento omnilateral do ser humano – que implica sua formação intelectual, corporal, tecnológica, politécnica, sensível, imagética, artística, musical, estética, ética, política, entre inúmeras outras – e a sua capacidade de desfrutar de modo total (omni) da natureza e o produto de sua transformação, remete à superação da sociedade de classes como condicionante para se alcançar plenamente a omnilateralidade.

Em valorização ao movimento dialético, ao qual a sociedade e as relações humanas estão submetidas, é preciso considerar que o horizonte que revela a possibilidade da emancipação humana é fruto do movimento real e concreto da história da humanidade sendo, portanto, marcado por inúmeros fatos que impulsionam o intrincado movimento que ora avança, ora retrocede em direção à emancipação. Configura-se, assim, o processo de estruturação e desestruturação da sociedade capitalista.

Embora Marx exponha que o capital não favorecerá o desenvolvimento humano omnilateral, alerta que não há impedimento para iniciar o processo em busca da formação plena ainda nos limites deste sistema econômico. Tais razões justificam a necessidade imperiosa de pugnar por uma formação humana que tenha em seu fundamento a omnilateralidade, requerendo a defesa por uma educação

⁴³ Marx apresenta essa concepção de desenvolvimento humano no documento “Instrução para os delegados do Conselho Central Provisório a propósito de diversas questões”.

escolar que seja ajustada com tais ideais, para que assim possa ser forjado, no ceio da sociedade capitalista, o caminho para a formação omnilateral.

A educação intelectual, definida por Marx como um eixo do processo formativo omnilateral, abrange o desenvolvimento do raciocínio lógico, da língua materna, da gramática, da literatura, de línguas estrangeiras, dos conceitos geográficos, históricos, de matemática, física, química, das ciências, do desenvolvimento da inteligência artística (artes visuais, plásticas musicais, cênicas...), da retórica...

O aprimoramento das capacidades racionais, propriamente humanas, se dá pela educação intelectual, cujos resultados refletem diretamente na evolução científica e técnica no âmbito do trabalho e das relações sociais. A acuidade racional e científica dos sujeitos é condição indispensável ao processo de humanização do ser.

A escola tem a grandiosa tarefa perante a formação intelectual do ser humano. É seu papel socializar os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade. Não é possível formar um sujeito revolucionário sem que previamente ele se aproprie da ciência existente. Sem o domínio intelectual dos conhecimentos científicos que estruturam a sociedade atual, não se atinge um patamar superior à alienação imposta à classe trabalhadora.

É preciso, portanto, investir em aulas dedicadas à exploração dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, aproximando, especialmente aos sujeitos da classe trabalhadora, a ciência da arte, da poesia, da literatura, das reflexões filosóficas e sociológicas, como caminho para o conhecimento das invenções tecnológicas. O processo de ensino e aprendizagem carece de uma estrutura curricular que garanta a apropriação científica iniciada já na educação infantil, resguardando as características metodológicas que cada faixa etária exige.

A disciplina de estudos empregada por professores e alunos não deve ser secundarizada nesse processo. Por um longo período, que se estende até os dias atuais, o conceito de disciplina foi entendido de modo negativo, relacionado à postura autoritária do professor e à ausência de autonomia por parte do aluno. Tais posturas necessitavam ser superadas; no entanto, perdeu-se sua essência na medida em que a disciplina foi conduzida a outro extremo. De um lado, se tem a

disciplina como postura autoritária e repressora e, de outro, uma defesa desmedida pela autonomia do aluno e a descaracterização do papel do professor. Tudo isso justificado pela necessidade de uma relação democrática no processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se urgente, portanto, o resgate do real sentido do conceito de disciplina, o qual abre espaço para relações democráticas sustentadas pelo respeito mútuo entre as pessoas. Conduz os sujeitos a atitudes respeitadas frente às diferenças e ao domínio dos comportamentos impetuosos que desconsideram o bem comum. Permite ao ser humano superar seus limites físicos, intelectuais e emocionais em nome de um objetivo maior estabelecido por si próprio ou por vontade externa a ele. A disciplina, assim, é elemento indispensável no processo de aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de posturas críticas e emancipadas em direção ao desenvolvimento omnilateral.

A disciplina de estudos, portanto, está aliada aos conteúdos científicos que devem ser ensinados e apreendidos, sem desmerecimento da forma/metodologia de ensino. Essa última configura-se com tanta importância quanto a definição dos conteúdos, visto que é por meio dela que a aprendizagem será efetivada ou não. As variadas formas de se trabalharem os conceitos científicos permitirão aos educandos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de auto-organização, de autonomia e de apropriação da ciência.

Todos esses elementos que engendram a prática pedagógica necessitam ser abarcados por um processo avaliativo coerente com o desenvolvimento intelectual humano, em corroboração ao processo formativo científico, mediado por práticas que instigam a aprendizagem, superando, contudo, a concepção de avaliação como um mero instrumento de verificação dos resultados quantitativos daquilo que foi aprendido ou não.

O desenvolvimento intelectual amplo, provocativo e impulsionador do desenvolvimento total do ser humano é fruto de um processo de escolarização rigoroso, científico, disciplinador e amoroso, que socializa os conhecimentos científicos e proporciona sua apropriação por parte do educando. Isso humaniza e eleva o ser humano a uma condição superior de conhecimento, quando comparada com aquela prevalecente no início do percurso escolar, quando se efetiva a passagem do conhecimento sincrético para o sintético de modo definitivo.

A Educação do Corpo, segundo eixo da formação omnilateral definido por Marx, consiste no desenvolvimento da força, do equilíbrio, das habilidades motoras, da autoconfiança, da aceitação e do respeito às regras – e/ou da criação de regras, da corporeidade, incluindo as questões próprias da criança, do homem e da mulher, do autoconhecimento e do reconhecimento do meio externo mediados pelos órgãos dos sentidos (olfato, visão, audição, tato e paladar) e dos sentidos práticos como o amor, a vontade e a imaginação.

O desenvolvimento do corpo é tão importante quanto o da mente, por serem elementos intrínsecos. O ser humano é constituído por um complexo sistema de corpo e mente, onde o desenvolvimento de um está atrelado ao outro e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de ambos. É urgente reconhecer que o desenvolvimento do corpo, juntamente com o desenvolvimento intelectual, perfaz a totalidade do ser humano.

Para o reconhecimento de si enquanto parte de um meio externo, é imprescindível o autoconhecimento e o domínio do próprio corpo, cujo processo é permeado por desafios que levam o ser humano a reconhecer seus limites, bem como a superá-los. Promovendo, contudo, o desenvolvimento da força, do equilíbrio e da autoconfiança. Não é possível formar um sujeito revolucionário quando ele não é capaz de ultrapassar desafios individuais, ligados ao desenvolvimento do corpo.

A educação do corpo capaz de contribuir com a formação omnilateral requer a superação da concepção biológica que a educação física carregou por muito tempo na educação brasileira, indo além também do caráter simplista de treinamento esportivo. A educação dos sentidos, como parte da educação do corpo, permite ao ser humano a apropriação sensível do mundo. A natureza objetiva se torna humanizada pela mediação do homem. Quer dizer, o ser humano só pode se apropriar da natureza e torná-la humana por meio dos sentidos. Portanto, a educação do corpo contribui para o desenvolvimento dos sentidos, das sensações e das emoções que elevam o sujeito à apropriação de sua identidade e ao estabelecimento de sua relação com o mundo e consigo mesmo.

O desenvolvimento dos sentidos ocorre em íntima conexão com o desenvolvimento do corpo, cuja evolução contribui com o progresso do trabalho manual e intelectual. Por ser uma lateralidade humana, a promoção da educação física aliada à formação integral do ser humano, se tornará possível por meio de

ações sistemáticas e intencionalmente conduzidas por outrem, ou seja, pelo educador escolar.

A educação física, ao promover o desenvolvimento do corpo e o seu conhecimento, possibilita a apropriação de conhecimentos científicos relativos à biologia, à antropologia, à linguagem, à expressão corporal, ao trabalho produtivo, ligados por uma dimensão política que promove a reflexão sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do corpo (higiene, saneamento básico, alimentação saudável), indispensáveis a todo ser humano.

A concepção da educação corporal a partir do conceito da corporalidade (que entende as expressões do corpo como resultado das manifestações historicamente produzidas pela humanidade) amplia o campo de trabalho da educação física nas escolas, promovendo uma estreita relação com todos os demais eixos teóricos e práticos que compõem a estrutura curricular da escola e compondo, dessa forma, uma práxis pedagógica inovadora.

A educação escolar, portanto, tem grande responsabilidade no processo de desenvolvimento da corporalidade humana, por reconhecer tal formação como elemento inerente à humanização, à formação omnilateral do ser.

A Educação Tecnológica, terceiro eixo formativo, compreende a formação politécnica, o domínio das diferentes tecnologias, a integralização da ciência e da técnica, a apropriação técnica e científica de diferentes profissões, onde se inclui a formação para o trabalho. Entende-se o trabalho como constituidor da vida e não como seu destruidor tal qual prevalece no capitalismo.

Essa formação, assim como as demais já anunciadas, consiste numa tarefa da educação escolar. O educando, desde a mais tenra idade, deve ser inserido no mundo tecnológico, intrínseco ao mundo do trabalho. A formação politécnica, cuja definição se aplica com mais coerência à pretensão de Marx quando tratou da formação tecnológica, presume uma conexão entre o trabalho manual e o intelectual que permita ao sujeito não apenas conhecer diferentes técnicas de trabalho/produção, mas sim, ser capaz de compreender as formas com que o trabalho produtivo funciona e se organiza.

A politecnicidade, portanto, é um modo de formação que promove na mesma medida a formação teórica e a prática. Entende-se por formação prática, o domínio das leis que regem o modo de produção capitalista e suas principais técnicas de

labor. E por formação teórica, a compreensão da organização do mundo do trabalho e as relações entre aqueles que vendem sua força de trabalho com os que se apropriam dessa. Ou seja, trata-se de uma formação escolar aliada ao trabalho produtivo.

Por meio da educação sistemática, o sujeito precisa ter a oportunidade de conhecer as diferentes tecnologias, por serem produtos do trabalho humano (ciência), compreender o processo pelo qual ocorreu sua evolução, para que assim possa contribuir de forma direta com seu contínuo progresso e/ou transformação.

A socialização dos conhecimentos relativos à tecnologia por meio da escola é um caminho para a superação da alienação em que o ser humano, especialmente aquele pertencente à classe trabalhadora, tem sido submetido ao longo da história da humanidade. Portanto, faz-se necessária uma escola equipada com biblioteca, laboratórios de informática, química, física, biologia, geografia, matemática e assim progressivamente, que proporcione às novas gerações a introdução ao ensino da ciência tecnológica pela aproximação aos conhecimentos de robótica e microeletrônica. Além disso, são precisos professores capacitados e engajados na luta em prol da superação da sociedade de classes.

Sob o título da educação politécnica, pretende-se proporcionar aos estudantes o domínio teórico e prático das relações de produção próprias da razão capitalista, compreendendo, dessa forma, toda a complexidade invólucro ao mundo do trabalho, sem dissociação com a formação humana, intelectual e física. O objetivo é dotá-los de conhecimento científico e uma nova consciência acerca da sociedade em que vivem, a fim de formar sujeitos capazes de fortalecer o movimento de superação do capitalismo.

A escola básica (segundo a legislação brasileira, é composta da educação infantil, Ensino Fundamental e ensino médio) não tem a incumbência de promover a produção de conhecimentos e tecnologias, assim como afirmou Saviani (2003). Seu ofício limita-se à socialização daqueles conhecimentos já produzidos pela humanidade. A produção de novos conhecimentos será trabalho para o ensino superior e subsequente. Não é possível produzir ciência sem antes tê-la conhecido, portanto, cabe à educação básica a socialização qualitativa dos conhecimentos científicos.

A escola não tem o poder de eliminar as diferenças de classe, nem mesmo a estratificação social. Mas certamente tem a iminência, ainda que latente, de diminuir as diferenças quanto ao acesso ao conhecimento científico. Ela tem o potencial de munir a classe trabalhadora com conhecimento e amplo desenvolvimento humano, tornando-a capaz de encampar a luta pela superação da condição de alienação imposta pelo modo de produção capitalista.

Quanto mais complexas se tornam as relações sociais e econômicas da sociedade, tão maiores são as possibilidades de desenvolvimento humano. Tendo em vista que o ser humano evoluiu historicamente por meio da sua relação com a natureza/sociedade, o constante avanço nas produções tecnológicas permite a ele um contínuo desenvolvimento de suas capacidades (intelectuais, físicas, emocionais, tecnológicas). Portanto, as potencialidades latentes no ser humano são ilimitadas, impossíveis de serem previstas e projetadas.

Diante da contínua evolução do ser humano, provocada pelas relações sociais em constante modificação e complexificação, para pensar uma formação omnilateral que fundamente uma pedagogia marxista, torna-se coerente dar um passo à frente no caminho aberto por Marx. Os três eixos da educação por ele anunciados – educação intelectual, física e tecnológica – e a sua relação com o trabalho produtivo, carecem de ampla problematização quando olhadas sob a lente da realidade atual.

Elaborar uma pedagogia marxista, que sustente um projeto de educação para a emancipação, precisa resultar de um trabalho coletivo, amplamente debatido pelos profissionais da educação e toda a comunidade escolar, apropriando-se da vasta produção teórica já existente acerca de cada um dos eixos propostos por Marx, aprofundando-os e mantendo seu caráter unitário. Devem ser desafiados pela necessidade de problematizar as lateralidades humanas e atualizá-las constantemente, em atendimento ao movimento dialético próprio das relações humanas.

Pensando dessa forma, é possível propor uma educação escolar circunscrita a uma práxis pedagógica inovadora, que ultrapasse os limites de um ensino pragmático, fragmentado, direcionado ao mercado de trabalho e interessado ao capital. Uma educação, além de instrumentalizar os indivíduos através da socialização dos conhecimentos científicos e históricos, deve ser capaz de formar

seres humanos sensíveis, que saibam se expressar e viver em plenitude e liberdade, com toda a intensidade das capacidades que possuem.

Cabe aqui acentuar a necessidade do caráter interdisciplinar que deve se efetivar na prática pedagógica. Não se trata, no entanto, da interdisciplinaridade compreendida de modo limitado como um diálogo entre disciplinas permeado por um “tema gerador”, que aproxima disciplinas por meio de falsas ligações teóricas. Trata-se daquela que nasce no seio de cada disciplina, e no currículo como um todo, que permite por meio do aprofundamento teórico realizado em cada área do conhecimento, a interligação conceitual entre as áreas. A interdisciplinaridade propriamente dita, que tem como objetivo a promoção da superação da fragmentação disciplinar/curricular e conseqüentemente a superação da fragmentação do próprio ser humano.

Vale ressaltar que se essa proposta, fundamentada numa pedagogia marxista, for compreendida como uma sobreposição ao currículo escolar atual, parecerá um acúmulo de conteúdos e atividades a serem ensinadas. É preciso, portanto, uma outra compreensão sobre essa questão. Diante da dificuldade de estabelecer uma completa reestruturação curricular e pedagógica, faz-se necessário que esse processo em direção à formação omnilateral inicie a partir das condições atuais. Ou seja, em cada disciplina, na forma em que estão dispostos atualmente, os conceitos devem ser trabalhados num formato transformado, sendo abordados com radicalidade e amplitude, levando uma disciplina a atingir a outra de modo interdisciplinar, sem carecer de projetos ou tema geradores.

Deve-se fazê-lo superando, contudo, as barreiras que demarcam os limites de uma e outra disciplina, sem a necessidade imediata de romper com o modelo disciplina e se sobrepondo à fragmentação curricular presente no processo de ensino e aprendizagem levado a cabo pela escola brasileira.

Os embates políticos vivenciados pela sociedade brasileira em tempos atuais refletem a contribuição da educação escolar para a formação dos seres humanos deste tempo. Apesar de todas as limitações sofridas pela escola, circunscrita ao modelo capitalista que domina a organização social atual, tal instituição tem formado sujeitos que – mesmo timidamente – mostram-se mais esclarecidos e críticos politicamente e mais sensibilizados moralmente. Posicionam-se diante dos problemas enfrentados por aqueles que vivem à margem da sociedade de classes,

assim como se têm mobilizado em defesa da classe trabalhadora, reconhecendo-se como parte desta.

Reconhecer-se enquanto proletariado é o primeiro passo em direção à luta pela transformação social. É também importante reconhecer a dinâmica que delinea os avanços e retrocessos, revoluções e contrarrevoluções, na luta da classe trabalhadora, próprios do processo democrático burguês. Sua correlação de forças políticas e econômicas ora permite a conquista de direitos trabalhistas, ora ameaça e até retira os mesmos direitos conquistados (ou parte deles). As relações sociais e de trabalho, enquanto prevalecer o modo de produção capitalista, manter-se-ão mergulhadas em intensas e constantes lutas de classes, que tencionam dialeticamente em direção a conquistas e retrocessos.

A pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria crítica da educação elaborada no Brasil por Dermeval Saviani na década de 1970, em contínuo processo de criação, levada a cabo por um significativo grupo de intelectuais brasileiros, tem contribuído fortemente na feitura de um trabalho pedagógico que almeja a emancipação humana.

No Brasil, tal teoria tem inspirado debates importantes no âmbito da educação escolar, como a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, dos Planos Nacionais de Educação, abrangendo amplamente as formações de professores – tanto nas pós-graduações quanto nas formações continuadas de docentes – incluindo a elaboração de documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os Planos de Trabalho Docente.

Ela propaga ideais revolucionários e reconhece a escola como espaço de luta política, potencialmente capaz de contribuir com o processo de transformação social. Com suas bases teóricas fundamentadas no materialismo histórico e dialético, a teoria objetiva a realização de processos educativos em razão da formação integral do ser humano. Defende a oferta da educação escolar laica, universal, gratuita, em tempo integral, de caráter omnilateral, conjugando teoria e prática. Sendo assim, tem contribuído com o encorajamento de educadores e educandos para a institucionalização de atividades revolucionárias, bem como tem sustentado teoricamente a defesa da superação da educação dualista e unitária predominante na sociedade brasileira.

A pedagogia histórico-crítica, mediante sua disseminação em nível nacional, fortalece o projeto revolucionário social e educacional visando à formação humana omnilateral, com a pretensão de garantir a apropriação efetiva pelo indivíduo singular do patrimônio cultural, científico e tecnológico da humanidade, a fim de atingir o nível de formação integral, cujo resultado é a criatividade, a liberdade e a humanização plena.

Representa um horizonte inspirador de cruciais mudanças na estrutura organizativa escolar brasileira. Tonifica o campo educacional como espaço político em favor do proletariado, desvendando as intenções de exploração e alienação e com isso ampliando os espaços de luta que favorecem mudanças no papel do Estado em relação aos objetivos públicos da educação e da escola, na formação de um ser humano renovado, humanizado e construtor de uma nova sociedade.

Tudo isso é subsidiado por concepções de ser humano, de sociedade e de educação que superam o modelo imposto pelo capital. Corresponde à escola o ofício de ultrapassar o estereótipo afixado pelas tendências Tradicional/religiosa e Nova, elevando o sujeito a capacidades tanto intelectuais, como manuais e sensíveis, promovendo o pleno desenvolvimento de suas faculdades. Tal desenvolvimento é suscitado pela socialização do conhecimento científico sem desmerecimento dos aspectos estéticos, físicos e sensitivos, cuja associação cumulativa de todos esses elementos é capaz de desenvolver o ser humano omnilateral.

A formação humana omnilateral, portanto, não se efetivará por meio de ações espontâneas e superficiais, pois demanda dedicação e concentração por parte de todos os envolvidos. Para alcançar o pleno desenvolvimento humano, mediado por ações escolares e sistematizadas, requer ações práticas no âmbito da política educacional, da organização do sistema educacional, de ações pedagógicas resultantes do empenho dos profissionais da educação, bem como do esforço e dedicação do sujeito que será formado.

A omnilateralidade se constituirá por um amplo movimento político e pedagógico, imbricado pelo reconhecimento do modo em que a sociedade se organiza, suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, que se convertem em múltiplas determinações na formação do ser social e na organização da educação escolar. Requer, ainda, compreensão acerca do desenvolvimento

humano, suas limitações e capacidades. Para então, subsidiada pelo conhecimento científico, reagir aos condicionantes estabelecidos pela sociedade, sustentada por um posicionamento crítico, político e participativo que estabeleça novas relações sociais.

Só assim, será possível alcançar um nível de desenvolvimento em que o ser humano usufrua do máximo de suas capacidades físicas e intelectuais, conquistando um grau de liberdade e criatividade frente à natureza e à sociedade. Isso possibilitará ao sujeito reconhecer-se enquanto indivíduo e, ao mesmo tempo, perceber-se enquanto ser universal, ultrapassando, contudo, os limites do individualismo.

Reconhecer a formação omnilateral como possibilidade interna ao capitalismo, significa compreender as relações sociais e de trabalho dialeticamente, assim como proferiu Marx em O Capital, acentuando que esse sistema econômico de caráter capitalista ao mesmo tempo em que aliena e explora os seres humanos, liberta-os. Segundo Marx (2013, p. 373) [1867], “temos que reconhecer que nosso trabalhador sai do processo de produção diferente de quando nele entrou”.

A experiência empírica de exploração a que o trabalhador se submete, garante-lhe a visão sobre a essência capitalista, onde aquele que vende sua força de trabalho e aquele que a compra não estão em condições iguais de negociação. Compreende assim, que a força de trabalho resulta numa mercadoria, a qual o capital explora enquanto houver ínfima força vital. Esse reconhecimento torna-se a principal via para a superação das condições de trabalho impostas pelo capital.

Para “se proteger” contra a serpente de suas aflições, os trabalhadores têm de se unir e, como classe, forçar a aprovação de uma lei, uma barreira social intransponível que os impeça a si mesmos de, por meio de um contrato voluntário com o capital, vender a si e a suas famílias à morte e à escravidão (MARX, 2013, p. 373) [1867].

Nos anos de 1860, retratado por Marx ao perceber-se explorado, expropriado de conhecimento e liberdade, o trabalhador encampa, com êxito, uma luta para a regulamentação da jornada de trabalho para homens, mulheres e crianças. Tal experiência possibilitou a Marx afirmar que, mesmo imersos nas condições de trabalho capitalistas, existem brechas que permitem aos trabalhadores a luta pela superação progressiva dos limites impostos pelo modelo econômico dominante.

Esse movimento dialético demonstra que, além de encontrar brechas no sistema atual que permita o avanço em direção a um novo modelo de organização

social, torna-se imprescindível reconhecer a positividade do movimento coletivo dos trabalhadores, na busca por novos espaços, além de manter e fortalecer a luta por avanços e reformulações nas leis e planos para a educação. A classe trabalhadora precisa permanecer vigilante e atuante em diferentes frentes de luta em prol da educação nacional e universalizada. Mantendo viva a afirmativa de Marx, na Tese 11 sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretam o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 2007, p. 29) [1846].

Considerações finais

O estudo sobre a organização da educação escolar brasileira, seu processo histórico carregado por influências econômicas, sociais e culturais, a sistematização acerca do conceito de omnilateralidade e, por fim, a exposição resultante da análise crítica sobre o papel da escola na atividade revolucionária, tornam possíveis algumas considerações finais acerca dos limites e das possibilidades do desenvolvimento omnilateral do ser humano, permeado pelas contribuições advindas do processo educativo escolar.

As análises realizadas no decorrer desta tese conduzem à compreensão de que apesar do papel reprodutor exercido pela escola, enquanto instituição educativa, – e do não reconhecimento das suas potencialidades para consolidar-se como um mecanismo de superação da alienação, em direção ao desenvolvimento omnilateral do ser humano – verificam-se limites e também possibilidades de avanço no processo de democratização das relações educativas e sociais, permeadas pela evolução cultural, econômica, tecnológica e produtiva, que tencionam para o desenvolvimento cada vez maior do sujeito.

Todavia, a defesa pela ampliação do papel da escola em vista da formação omnilateral remete à necessidade de ações revolucionárias por parte da classe trabalhadora. No caso da escola, são os professores e profissionais da educação, por meio do envolvimento nos processos de elaboração de Leis, Planos, Diretrizes, e dos próprios documentos escolares, como o PPP, Regimento Escolar, entre outros.

Conforme afirma Marx (2012) [1875], a revolução social é tarefa histórica do proletariado, portanto, cabe à escola, em grande medida, a responsabilidade de formar sujeitos esclarecidos, críticos em direção à emancipação humana. Para tanto, faz-se necessário o comprometimento, especialmente dos profissionais envolvidos com as questões da educação, associado à apropriação de concepções teóricas e metodológicas que fortaleçam práticas pedagógicas progressistas, que potencializem a formação humana sistematizada e crítica, alimentando, assim, o germe da revolução social.

Em busca de compreender o conceito de omnilateralidade e sua possível identificação na prática pedagógica, foram estudados alguns pedagogos socialistas e suas pedagogias, com a pretensão de preservar a memória daquelas experiências

e com isso obter fundamento para reconstruir a história da educação em direção à humanização. Com isso, foi possível compreender o conceito de omnilateralidade, desenvolvido por Marx, e vislumbrar possibilidades de torná-lo concreto no processo de formação humana, entrevisto em meio às relações sociais capitalistas.

A omnilateralidade, portanto, é a defesa do pleno desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas lateralidades (físico, intelectual e sensível) e também a apropriação, pelo trabalhador, daquilo que é produzido pelo trabalho. São estas as condições para a emancipação humana.

Tais fatores acentuam a educação escolar como meio indispensável para alcançar o desenvolvimento humano integral, visto que a educação tem um papel fundamental no processo de formação de um novo ser político e social. Ela tem a tarefa e o poder de contribuir de forma direta, intencional e significativa com a formação do ser humano das novas gerações, provocando uma nova conscientização e novos valores.

Entendendo o homem como um ser social, que se compõe nas relações com os outros seres humanos e com a natureza, compreendendo a cultura como produto humano estabelecida nas relações sociais e econômicas no decorrer da história, a formação desse sujeito requer uma concepção de educação que ultrapasse os limites estabelecidos pela cultura classista, onde a educação escolar é vista como uma instância social que tem a tarefa de introduzir os seres humanos no mundo cultural. Essa formação deve capacitá-los para recriarem este mundo na mesma medida em que são por ele forjados.

Diante do risco de as ideias apresentadas nesta tese serem consideradas idealistas e/ou ingênuas, fortaleço a pretensão dos objetivos propostos a partir do que afirma Marx (2009) [1846] a respeito dos teóricos socialistas e comunistas. Para ele, esses teóricos permanecem em defesa do proletariado, mesmo que inicialmente – quando o capitalismo não atingir pleno desenvolvimento de suas forças produtivas e a classe trabalhadora também não se desenvolver a ponto de provocar uma transformação social e econômica – sejam considerados utópicos. Mas, com o avanço das forças produtivas, com a compreensão das contradições enquanto possibilidade de luta e transformação, a ciência produzida nas relações históricas e contraditórias, passa de uma utopia para uma teoria revolucionária.

Para tanto, se carece de uma escola que promova atividades formativas que ultrapassem a formação unilateral, que almeje a formação do novo ser humano comprometido com o processo de transformação social, a qual, fundamentada em uma teoria revolucionária, seja engendrada com vistas no desenvolvimento do ser humano integral, alicerçada pelos três pilares, da educação intelectual, educação do corpo, educação politécnica, sustentados pela relação com o trabalho produtivo.

Essas três dimensões humanas, definidas como pilares para a organização curricular pedagógica, são dimensões amplas que guardam uma multiplicidade de outras faculdades possíveis de serem desenvolvidas no ser humano. Atualmente, os processos de ensino e aprendizagem estão estruturados com acento na educação intelectual. Com todas as limitações já conhecidas, caracteriza-se pelo ensino da ciência em doses homeopáticas, especialmente àqueles que vivem do seu próprio trabalho.

As aulas de educação física desenvolvidas na escola, salvo exceções, restringem-se a um entretenimento, a um momento de relaxamento das atividades de estudo. É um componente curricular obrigatório na educação básica, porém, sua prática é facultativa em diversos casos, conforme regulamentado na LDB 9.393/96, artigo 26, parágrafo 3º, incisos de I a VI.

A educação física, cujo papel principal é a educação do corpo, da forma como está disposta atualmente na organização curricular da educação básica, é tratada como um elemento de menor importância para o desenvolvimento humano. Não ocupa seu devido lugar nos processos pedagógicos por não efetivar um trabalho que contribua de modo concreto com a formação do corpo, com acento na psicomotricidade.

A educação tecnológica praticada atualmente também é realizada de modo restrito, limitada à grade curricular de alguns cursos em nível técnico, os quais são estruturados por um programa curricular bastante fragmentado, com pouca associação entre desenvolvimento humano e tecnológico. Enfatiza-se, portanto, o desenvolvimento unilateral da formação para o trabalho (intelectual e técnica) em detrimento da educação do corpo.

Dizer que é preciso superar a formação unilateral para o trabalho, portanto, não significa dizer que não se deve formar para o trabalho. A educação tecnológica é extremamente importante para o sujeito, visto que é pelo trabalho que os seres

humanos se transformam e se formam enquanto homens, mediados pela transformação da natureza. Sendo a tecnologia resultado do trabalho humano, sua socialização torna-se necessária.

A educação tecnológica, portanto, não se limita à formação técnica polivalente como se tem ofertado atualmente aos estudantes brasileiros. Defende-se aqui a formação politécnica, por meio da qual o sujeito obtém o domínio intelectual da técnica, que se opõe à formação superficial de um sujeito multitarefeiro.

Essa defesa se justifica por entender que, mediante uma formação omnilateral, o sujeito desenvolvido em todas suas dimensões terá a possibilidade de tornar-se livre, crítico e transformador da sociedade atual. Para tanto, é urgente superar o modelo de ensino centrado na educação intelectual – empobrecida de cultura e ciência – para uma escolarização que tenha como objetivo o desenvolvimento amplo do ser humano, integrando respectivamente as capacidades intelectuais, físicas e tecnológicas.

No desenvolvimento desta tese foram apresentadas as contradições inerentes à organização da sociedade brasileira, bem como da educação escolar, que guardam os limites e as possibilidades para a ampliação do papel da escola em busca da formação omnilateral do ser humano, mesmo em tempos de capitalismo. Faz-se-á neste momento uma sistematização destes elementos contraditórios a fim de elucidar o leitor acerca da problemática de pesquisa estabelecida no estudo aqui apresentado, a qual constituiu em responder à seguinte questão: quais são os limites e possibilidade da educação escolar brasileira para superar a condição de reprodutora social e promover uma formação omnilateral dos sujeitos, visando ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades?

É coerente afirmar que os elementos que limitam a ampliação do papel da escola na sociedade atual guardam em suas contradições também as possibilidades para o desenvolvimento omnilateral. Ou seja, os limites e as possibilidades encontram-se imbricados em meio às contradições próprias da sociedade capitalista. O quadro a baixo tem como objetivo demonstrar esta afirmação.

A- Limites para ampliação do papel da escola em vista do desenvolvimento omnilateral do ser humano:

1- Limites impostos pela estrutura do capitalismo:

- Organização da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, onde uma maioria de trabalhadores produzem para uma minoria da sociedade usufruir dos resultados do trabalho e da produção humana, resignadas à hegemonia do capital sobre as condições de trabalho;

- Ideologias como o individualismo, o consumismo, a competitividade e a propriedade privada, que alicerçam o modo de produção e organização social capitalista;

- Condições de trabalho que desumanizam, embrutecem e fragmentam o ser humano, limitando seu desenvolvimento e restringindo suas capacidades de reflexão crítica e posicionamento reivindicatório;

2- Limites impostos pela organização escolar:

- O dualismo pedagógico, que ainda marca a organização da educação escolar, e a oferta desigual perante as classes sociais;

- As dificuldades de garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos, afetado pela precarização das condições de trabalho do professor, pouca valorização da qualificação profissional, da falta de autonomia pedagógica e financeira aos estabelecimentos escolares;

3- Limites impostos pela fragilidade do movimento dos trabalhadores:

- A fragilidade ainda marcante nos movimentos de organização popular, que podem ser identificados pela falta de unidade dos trabalhadores nos movimentos em defesa dos direitos trabalhistas, bem como em defesa da educação de qualidade para todos;

B- Possibilidades de ampliação do papel da escola:

1- Possibilidades abertas pela natureza contraditória do real:

- O desenvolvimento das forças produtivas que passam a necessitar de trabalhadores mais qualificados, logo o desenvolvimento humano é também provocado pelo avanço das técnicas e tecnologias de produção;

- Reconhecimento da educação escolar como um elemento essencial na luta de classes, em defesa do movimento revolucionário, valorizando, contudo, a busca pela educação de qualidade a todos, especialmente da classe trabalhadora;

2- Possibilidades abertas pelas experiências já desenvolvidas ou em desenvolvimento na educação:

- A crescente qualificação acadêmica dos profissionais da educação em nível de pós-graduação *stricto sensu* se estabelece enquanto arma ideológica e fortalece a luta em prol da classe trabalhadora e em defesa da ampliação do papel da escola;

- A conscientização dos sujeitos, por meio da formação científica, ética e estética, acerca da necessidade de ações revolucionárias que promovam a transformação social;

3- Possibilidades abertas pela organização dos trabalhadores:

- A organização dos profissionais da educação por meio de sindicatos, fortalecendo a luta pela qualidade da educação, relacionados a encontros, debates, estudos em torno de questões pedagógicas que garantem maior unidade aos objetivos educacionais e maior consciência política participativa por parte destes profissionais (consequentemente alunos, pais e comunidade escolar como um todo);

- Envolvimento de todos os professores no processo de elaboração de documentos como o PPP da escola. Fator este que promove avanços na organização pedagógica, garantindo maior unicidade nos objetivos traçados para o ensino e a aprendizagem, e na definição da concepção de homem, sociedade e educação. Os quais são indispensáveis ao pensar na educação escolar como promotora da formação omnilateral do ser humano.

Ficam, portanto, evidenciados os limites e possibilidades latentes para a educação escolar contribuir com o desenvolvimento omnilateral do ser humano, ainda que estabelecida e gerenciada por um modelo de sociedade capitalista.

Neste sentido, defender o trabalho como princípio educativo e a omnilateralidade enquanto fundamento da formação humana é uma tentativa de encontrar um caminho possível, dentro da sociedade capitalista, para formar a

classe trabalhadora com potencialidades de converter-se em uma classe revolucionária em busca de uma sociedade sem classes. Como defendiam Marx e Engels,

O comunismo é a posição da negação da negação; é pois uma fase real da emancipação e da reapropriação da humanidade, etapa necessária no desenvolvimento histórico de amanhã. O comunismo é a forma necessária e o princípio enérgico do futuro próximo; mas não é enquanto tal o fim do desenvolvimento humano – a forma da sociedade humana (MARX & ENGELS, 1978, p. 241) [1844]⁴⁴.

Designar à escola a tarefa de contribuir com a formação omnilateral do ser humano implica valorizar a relação entre a teoria e a prática, as tarefas intelectuais e as atividades práticas e sociais. Nesse sentido, defende-se que a educação pode contribuir com a transformação da consciência do sujeito, com isso, possibilitando-lhe a transformação não só de sua consciência, mas de suas ações práticas nas distintas esferas da sociedade. A partir dessa composição de sujeitos que pensam e agem de modo diferente, visualiza-se a possibilidade de um processo real de transformação da sociedade.

A formação omnilateral restaura a unidade do ser humano, por meio do processo de ensino e aprendizagem, superando a formação fragmentada à qual o sujeito tem sido historicamente subsumido. No entanto, é importante acentuar que o homem só poderá apropriar-se verdadeiramente do seu ser omnilateral após a superação do modo de produção capitalista, numa sociedade em que sejam superadas a alienação do trabalho e a divisão social classista. Isto coincide com a emancipação humana.

Entretanto, para lograr tal apropriação, para que se construa uma nova sociedade, é preciso que os homens novos já estejam em gestação. Portanto, neste momento histórico é responsabilidade inarredável da escola (instituição responsável por pensar a totalidade da formação humana) preparar os seres humanos sob o fundamento da omnilateralidade, amplamente desenvolvido em suas múltiplas lateralidades intelectual, artística, científica, ética, estética, física, tecnológica e tantas outras que contemplam a totalidade humana.

Por fim, é mister salientar que as lacunas que inevitavelmente permanecerão nesta tese, ou o necessário aprofundamento acerca das conceituações, das

⁴⁴ Extrato do texto escrito por Marx, em sua juventude, “Manuscritos Parisienses de 1844”, no capítulo três sobre Propriedade privada e comunismo.

possíveis lateralidades humanas e seu desenvolvimento, por meio do trabalho educativo, poderão ser problematizados e aprofundados em trabalhos futuros, com a colaboração de outros pesquisadores. Amplio, assim, o campo de pesquisa com acento na educação escolar brasileira, abrindo possibilidades para a elaboração de ricas contribuições científicas e pedagógicas.

Referências:

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. – 7.ed. – São Paulo: Perspectiva, 2011.

BACZINSKI, Alexandra.V.M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Nº. 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em Janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fernando Haddad. **O Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> Acessado em Janeiro de 2016.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. **Com Georges Snyders – Paris**: Entrevista. Centro de Referência em Educação Mario Covas. Publicação: Série Ideias n. 11. São Paulo: FDE, 1991. Páginas: 159-164. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf Acessado em Agosto de 2013.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. **Georges Snyders**: em busca da alegria na escola. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n.32, p. 151-170, jun./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10528/10074> Acessado em Junho de 2016.

ClAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral.** Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.23, n1, p. 187-205. Jan-abr, 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919> Acessado em, maio de 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. – 6ª ed. – São Paulo : Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira.** 4ª ed. – São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: ____ (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia, Editora UFG autêntica, 2011.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez : Autores Associados; [Uberlândia, MG] : Universidade de Uberlândia, 1981.

DUMÉNIL, Gérard e LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo.** São Paulo: Boitempo, 2014.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética:** experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> Acessado em: maio de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna.** São Paulo : Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ClAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> . Acessado em Janeiro de 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** – 4.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HERMANN, Nadja. **Ética: a aprendizagem da arte de viver.** *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf> Acessado em: 10/06/2015.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação.** Versão revista e ampliada em outubro de 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acessado em Janeiro de 2016.

LÖWY, Michael. **O pensamento de Che Guevara.** – 5.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas).** Cadernos CRUB, v.1, n.4, p. 5-96, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A educação e os desafios das novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João. [et al.]. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* – 16.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mario Aighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** – 2.ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010^a.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2012.

“**MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova**”, In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Vol 65, n. 150, pp. 407-425, mai-ago, 1984. [1932]

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998. [1848]

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. – 4ª.ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. [1846]

MARX, Karl Heinrich. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009. [1846]

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo : Boitempo, 2010. [1843]

MARX, Karl. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da econômica política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. [1857-1858]

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. [1875]

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. [1867]

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. – 3.ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; e BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação.** – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; e DIAS, Antonio Francisco Lopes. **Entrevista com José Barata-Moura:** o material, o dialético, a ideia e a educação em Marx. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.22, p.231-250 MAIO/AGO. 2014. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq_22/art_12_entrevista.pdf>. Acessado em: janeiro de 2015.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; e OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos:** homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

PAULINO, Robério. **Socialismo no século XX:** o que deu errado? – 2ª.ed. – São Paulo: Letras do Brasil, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.M.V. [et al.]. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna.** São Paulo : Expressão Popular, 2009.

PRADO JUNIOR, Caio e FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira.** – 2.ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. – 8.ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** – 2ª ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** – 41ª. edição revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **PDE –Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009^a.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé**: dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULGIN, Viktor Nikolae Vich. **Rumo ao politecnismo**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1977.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La educación humana del hombre**: de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Barcelona: Laia, 1977.

SUKHOMLINSKI, Vassili. **O meu coração está com as crianças**. Moscou: Editorial Prograss, 1989.

SUKHOMLINSKI, Vassili. **Pensamento Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. – 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

UMBELINO, Janaína Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2014.