

CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Lourivaldo Valentim da Silva

Reitor

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Diretora da Editora

Conselho Editorial

Atson Carlos de Souza Fernandes

Liege Maria Sitja Fornari

Luiz Carlos dos Santos

Maria Neuma Mascarenhas Paes

Tânia Maria Hetkowski

Suplentes

Edil Silva Costa

Gilmar Ferreira Alves

Leliana Santos de Sousa

Mariângela Vieira Lopes

Miguel Cerqueira dos Santos

Cláudio Félix dos Santos
(Organizador)

CRÍTICA AO ESVAZIAMENTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

EDUNEB
Salvador
2013

© 2013 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da UNEB.

Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional.

Impresso no Brasil em 2013.

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Ricardo Baroud

Coordenação de Design

Sidney Silva

Revisão, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

DeluXIII - Criações Editoriais



Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

Crítica ao esvaziamento da educação escolar / Organizado por Cláudio Félix dos Santos . – Salvador: EDUNEB, 2013.

212 p.

ISBN 9788578872175

Contém referências

1. Pedagogia crítica. 2. Evasão escolar. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino.

CDD: 370.115



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-5342
eduneb.editora@gmail.com - editora@listas.uneb.br - www.eduneb.uneb.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Dermeval Saviani	
APRESENTAÇÃO	13
TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E LUTA DE CLASSES	17
Celi Nelza Zulke Taffarel	
PROFESSORA, CADÊ SUA VARINHA DE CONDÃO? Sobre a “magia” da aprendizagem	37
Ana Carolina Galvão Marsiglia	
CONHECIMENTO E AMOR NA FORMAÇÃO HUMANA: o papel da educação escolar	51
Sandra Soares Della Fonte	
ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS SENTIDOS ESTÉTICOS: notas pedagógicas	67
Nathália Botura de Paula Ferreira	
O “APRENDER A APRENDER PEDAGÓGICO” E A REPRODUÇÃO DA ALIENAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	83
Tiago Nicola Lavoura e Andrea Cunha	

ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL: desafios e contribuição para as transformações da educação escolar	115
Osvaldo Rocha Vieira Filho, Cassiana Mendes dos Santos Almeida e Mirla Oliveira de Carvalho Barreto	
DESCENDO DOS OMBROS DOS GIGANTES. Sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil	133
Cláudio Félix dos Santos	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.	159
Adriana D'agostini e Mauro Titton	
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA. Afinal, qual o lugar da prática na formação de professores?	181
Marta Loula Dourado Viana	
SOBRE OS AUTORES	207

PREFÁCIO

Agradecendo o honroso convite para prefaciар este livro, desejo começar observando que esta publicação é uma iniciativa deveras auspiciosa, pois se manifesta como mais um importante elo na ampla corrente que venho chamando de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

Essa corrente vem se adensando por meio de várias ações que envolvem oferta de disciplinas, realização de eventos e publicações. Está, assim, em andamento um vigoroso movimento de retomada da pedagogia crítica que teve um significativo surto de desenvolvimento na década de 1980, enfrentou nos anos 1990 uma onda neoconservadora, embora com roupagem progressista devido a seu apelo ufanista às novas tecnologias, mas vem recobrando novo ânimo nos últimos anos.

O desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica se insere no processo de luta pela hegemonia que, nas sociedades divididas em classes como é o caso da sociedade capitalista atualmente vigente no Brasil, se constitui como um momento da luta de classes. Eis porque, na Introdução ao livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* escrevi que a forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à

formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Participando do referido processo este livro exercita a luta contra o esvaziamento da educação escolar denunciando o uso que a ideologia dominante vem fazendo dessa instituição educativa. Simultaneamente a este momento negativo os autores desta obra elaboram elementos relevantes contribuindo, assim, positivamente para a construção da pedagogia histórico-crítica. Compreende-se, então, a razão pela qual este trabalho se inicia com a análise da relação entre educação escolar e luta de classes. Efetivamente, o esvaziamento da escola é uma das formas pelas quais os setores dominantes empreendem a luta de classes na educação. Se o fazem negando a própria existência da luta de classes isso é inteiramente compreensível uma vez que é próprio da ideologia liberal expressar em termos universais os interesses particulares da burguesia apresentando-a como porta voz dos interesses de toda a sociedade. É essa a forma pela qual se busca torná-la não apenas dominante, mas hegemônica. Por isso, em educação, os objetivos proclamados pela classe dominante se situam num nível geral e abstrato cumprindo a função de mascarar os objetivos reais pelos quais a educação exerce o papel de cimentar, pela hegemonia, a dominação inerente à estrutura social. Inversamente, a classe trabalhadora necessita explicitar a luta de classes desmascarando a dominação que se oculta sob as proclamações de interesses supostamente gerais e comuns. Eis a análise levada a cabo por Celi Nelza Zulke Taffarel no primeiro texto denominado “Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes”.

É nesse contexto que o segundo trabalho denominado “Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a *magia* da aprendizagem”, denuncia a naturalização das relações pedagógicas operada pelas concepções dominantes historicizando, ao mesmo tempo, as referidas relações. Para tanto, Ana Carolina Galvão Marsiglia lança mão da ironia utilizada como um forte instrumento pedagógico para desmistificar a relação mágica entre o homem e a natureza implicada nas pedagogias de caráter espontaneísta que se assumem sob a denominação de “pedagogias do aprender a aprender”.

Como as referidas pedagogias timbram em se pautar pelos aspectos afetivo-emocionais sobrepondo-os aos aspectos cognitivos, o terceiro texto, “Conhecimento e amor na formação humana”, igualmente realça a fundamentalidade do amor na formação humana. Mas, diferentemente das pedagogias em circulação que tomam os aspectos afetivos como reforço do senso comum, esse capítulo se empenha em apreender seu núcleo válido elevando-o a uma concepção elaborada. Para tanto Sandra Soares Della Fonte recorre aos clássicos centrando-se em Rousseau, Platão e Marx. Assim, se as concepções correntes também se reportam a Rousseau, elas o fazem despindo-o de sua característica de um clássico da filosofia e da pedagogia e dissolvendo-o no senso comum. Procedem, pois, de acordo com a crítica feita por Gramsci às concepções que aproximam os intelectuais das massas para mantê-las, porém, no nível do conhecimento cotidiano. Inversamente, o papel da filosofia da práxis, isto é, do marxismo, é aproximar os intelectuais das massas para elevá-las ao nível dos intelectuais, ou seja, para alçá-las ao âmbito de uma concepção elaborada e logicamente

justificada. Assim, também nesse trabalho que trata do amor e da paixão como elementos essenciais da educação escolar, o duplo movimento de crítica às visões circulantes articulada à formulação de uma concepção superadora se faz presente.

Dando sequência à análise da educação como desenvolvimento da sensibilidade humana, Nathalia Botura de Paula Ferreira aborda, no quarto texto, a dialética entre alienação e emancipação no processo educativo voltado para o refinamento dos sentidos estéticos. Seguindo a mesma orientação metodológica que considera como papel precípua da educação escolar a elevação dos educandos do nível do conhecimento cotidiano às formas elaboradas de expressão cultural, Nathalia recorre aos clássicos buscando em Marx e Lukács a fundamentação para o entendimento da arte como uma necessidade ontológica dos seres humanos. Como tal, a educação estética não pode se limitar a mera forma de entretenimento como frequentemente é encarada pelas pedagogias do aprender a aprender.

O quinto texto de autoria de Tiago Nicola Lavoura e Andréa Cunha, intitulado “O ‘aprender a aprender’ pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar”, constata empiricamente a presença hegemônica das pedagogias do aprender a aprender na educação escolar trazendo dados de uma pesquisa realizada em sete escolas da região litoral sul da Bahia. Os autores concluem chamando a atenção à necessidade do estudo e da prática pedagógica histórico-crítica na luta por uma educação escolar articulada aos reais interesses da classe trabalhadora.

Também voltado para a superação das formas alienadas da educação burguesa encontra-se o estudo desenvolvido por Osvaldo Rocha Vieira Filho, Mirla Barreto e Cassiana Almeida no sexto trabalho que trata da organização estudantil como estratégia para a transformação da educação escolar. Ao mostrar as potencialidades dos coletivos escolares e demonstrar sua efetividade numa experiência concreta levada a efeito na educação básica do município de Irecê, na Bahia, este texto supera as pedagogias que se autodenominam de inovadoras ao atribuírem aos alunos uma etérea capacidade de iniciativa tão louvada quanto incapaz de ultrapassar as vivências cotidianas.

Mas a luta propositiva contra o esvaziamento da educação escolar só terá êxito se contar com professores capacitados a conduzir a prática pedagógica na direção das formas elaboradas de conhecimento por meio de conteúdos ricos e relevantes. Revela-se crucial, portanto, o problema da formação docente. A essa questão se voltam os três últimos textos do livro. Tanto no sétimo, “descendo dos ombros dos gigantes”, de Cláudio Félix dos Santos; quanto no oitavo, “a prática pedagógica e a formação de professores”, de Adriana D’agostini e Mauro Titton; como também no nono, “a relação entre teoria e prática”, de Marta Loula Viana, empreende-se a crítica às orientações pedagógicas e às políticas que têm sido implementadas no Brasil no que se refere à formação de professores. Contra o esvaziamento teórico em benefício da prática espontânea confluindo na cisão entre teoria e prática propõe-se uma formação densa que desenvolva nos futuros professores uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, uma sólida fundamentação teórica e uma

instrumentação técnica, assegurando-lhes a coerência e a eficácia na condução dos processos formativos.

Resultado do trabalho conjunto de estudiosos que se reuniram no “IV Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana” (IV EEMEH), realizado na cidade de Irecê (BA) por iniciativa do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana da Universidade do Estado da Bahia, este livro aporta, na forma e no conteúdo, uma significativa contribuição à construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

Pela relevância, atualidade e pertinência dos temas abordados; pela busca de superação dos limites que vêm travando a educação brasileira atual; e pelo empenho em articular a educação com a luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade, recomendo vivamente a leitura desta obra a todos os que aspiram por uma educação verdadeiramente emancipada capaz de reproduzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Campinas, 18 de julho de 2013.

Dermeval Saviani

Prof. Dr. Emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas
“História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)

APRESENTAÇÃO

“O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola, é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.”

Dermeval Saviani

Esvaziar significa tornar vazio, tirar a importância, a significação, o conteúdo, a razão de ser de algo.

Em uma sociabilidade pautada em relações de exploração e dominação é fundamental que as classes dominantes operem para o esvaziamento de instituições que lidam, justamente, com os conteúdos necessários para a compreensão das formas para além de sua aparência imediata. Não por acaso instâncias como sindicatos operários, movimentos de lutas sociais, a ciência, a arte em suas várias manifestações e, sobretudo, a educação escolar precisam ser esvaziados e tornados sem sentido para a classe trabalhadora. A perpetuação das formas alienadas e fetichizadas das relações sociais e de produção carecem da prisão dos subalternos às superfícies da imediatividade da vida cotidiana.

Diante dessa afirmação, alguém poderia argumentar que estamos equivocados em nosso ponto de partida, afinal, em que pese esses problemas, os indicadores de políticas educacionais afirmam que 97% das crianças e adolescentes estão cursando o ensino fundamental. Por esse ângulo, será que realmente está havendo um esvaziamento da formação humana e da escola? Estariam, por esta perspectiva, os textos desta coletânea superados e sem condições de oferecer maiores contribuições aos estudos em educação e a prática educativa?

Pois bem, um olhar mais detido e rigoroso sobre as contradições de nossa sociedade, assim como da teoria e práticas pedagógicas, apenas reitera a ideia central defendida pelos autores desse livro, qual seja: na atualidade, continua a persistir um processo de esvaziamento da educação escolar pública que se expressa nos poucos recursos destinados ao atendimento educacional, bem como nas aviltantes condições para o desenvolvimento do trabalho educativo por parte dos professores e estudantes e, em termos de orientação teórica da prática educativa, na hegemonia das pedagogias que concebem a educação escolar e o ensino das ciências, da filosofia e das artes em suas formas mais ricas para a classe trabalhadora como algo de menor importância ou, no limite, desnecessário e prejudicial ao livre desenvolvimento dos indivíduos ou das culturas e saberes populares.

Este livro é uma crítica a essas tentativas de esvaziamento, de negação do ato de ensinar e da descaracterização/destruição dos princípios clássicos da educação escolar, qual seja: transmitir às novas gerações o patrimônio cultural produzido historicamente pelo conjunto do gênero humano.

A obra nasceu da necessidade de socializar alguns estudos que foram apresentados em palestras e Grupos Temáticos no “IV Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana” (IV EEMEH), realizado na cidade de Irecê (BA), no segundo semestre de 2011. Promovido pelo Grupo CEPEHU/UNEB – Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana da Universidade do Estado da Bahia, o evento discutiu a formação humana e a educação escolar a partir das contribuições do pensamento marxista em educação.

Sem alimentar ilusões ou expectativas “panacéicas” acerca desse espaço educativo, os artigos aqui expostos corroboram a formulação da professora Celi Taffarel que afirma neste livro: “A escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade. Ela é o local privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sem as quais o processo revolucionário poderá estar comprometido em seu pleno êxito.”

Os nove textos que compõem este livro, além de realizar a crítica aos vários processos de negação da cultura e dos instrumentos para a compreensão da realidade pela classe trabalhadora, procuram avançar no projeto de construção coletiva de possibilidades superadoras dos problemas em foco.

Esperamos que esse livro possa contribuir com o debate acerca da defesa de uma educação escolar rica, no sentido da ampliação das possibilidades de elevação da cultura e da organização sociopolítica dos trabalhadores.



TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E LUTA DE CLASSES

Celi Nelza Zulke Taffarel

Delimitei seis teses para debater sobre teoria pedagógica marxista e educação escolar, no interior do IV Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana (EEMEH) cujo tema central é “Marxismo e formação humana na Educação Escolar”.

Expus estas teses em recente debate ocorrido durante o V EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, realizado na UFSC, Florianópolis/SC de 11 a 14 de abril de 2011, cujo tema geral foi “Marxismo, Educação e Emancipação Humana”. Trabalhei com a temática “Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária”, Tema da Mesa 3. Compuseram a mesa os professores Dr. Mauro Luis Iasi (UFRJ) e o Professor Dr. Edmundo Fernandes Dias (Unicamp).

Exporei algumas teses do campo singular da teoria marxista sobre o modo de produção da vida e a educação, colocada na particularidade da luta dos trabalhadores brasileiros que se situa na luta mais geral, de caráter internacional, da classe trabalhadora contra o capital. São pontos acirrados de disputa entre o projeto burguês de sociedade e de escola e o projeto histórico de um modo de produção da vida e de escola que a classe trabalhadora vem defendendo ao longo da história.

Não podemos olvidar que a revolução é permanente (TROTSKY, 2010)¹ e se dá concomitante com processos contra-revolucionários. Caso contrário, não faria sentido nenhum, aqui e agora, reivindicar e festejar os 140 anos da Comuna de Paris² e muito menos as experiências advindas da revolução de outubro de 1917 no Leste Europeu, que no seu nascedouro nos deixou um legado importantíssimo sobre a Escola Comuna e, muito menos, o legado da Revolução Cubana de 1959.

A história demonstra com fatos que a revolução é permanente – a necessidade da expansão mundial da revolução até a derrota definitiva do imperialismo e o estabelecimento de uma ordem socialista em todo o planeta

¹Trotsky defendeu a teoria da Revolução Permanente, como revolução socialista mundial, desde 1906, o que pode ser constatado em seu texto “Balanço e Perspectiva”, passando pelas polêmicas com o stalinismo e no interior da Oposição de Esquerda. Ela foi elaborada em um processo vivo da luta de classes tendo como base derrotas e vitórias da classe. Na tese Trotsky levantou a hipótese de que: a) o proletariado poderia chegar ao poder mesmo em um país extremamente atrasado, antes do que nos países capitalistas adiantados; b) a revolução agrária só poderia triunfar como revolução anticapitalista; c) que o proletariado pode ser a direção da revolução democrático-burguesa, pelo papel econômico que ocupa, pela localização em grandes centros, pelo seu caráter concentrado e moderno, pela ausência de tradições reformistas de peso em seu seio e pode arrastar atrás de si as massas camponesas e; d) tendo conquistado o poder político o proletariado será forçado a atacar as relações burguesas de propriedade. A dominação política do proletariado é incompatível com sua escravidão econômica. Sendo assim, a revolução sendo dirigida pelo proletariado se transformaria em permanente e caminhará por uma sucessão de eventos, rumo à destruição do Estado burguês e rumo à ditadura do proletariado.

² A Comuna de Paris durou de março a junho de 1871.

– e terá atingido seu cume, por veredas abruptas, quando o comunismo estiver instalado no mundo (TROTSKY, 2010).

Pode-se constatar, e a economia política marxista explica, que o capitalismo enquanto modo de produção da vida, baseado na propriedade privada dos meios de produção, a organização do poder da burguesia no Estado e os valores da família burguesa, estão destruindo a possibilidade de vida no planeta terra. Entendo e defendo que a escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade. Ela é o local privilegiado para desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1996), sem as quais o processo revolucionário poderá estar comprometido em seu pleno êxito. Isto não contradiz, em absoluto, que existam outros espaços, tempos e sujeitos que exercem o papel de educadores – como, por exemplo, é reivindicado pelos movimentos de luta social no campo. Como é reivindicado, pelo partido, por exemplo, na formação política. No entanto, a escola continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos.

Estas questões serão analisadas na perspectiva da crítica marxista, considerando: **a)** que não existe um modelo de educação a partir do qual seria medida a educação existente ou que seria preparada a educação do futuro. Existe o que está posto a partir do qual se constrói o *'la contra'*. Não é um plano alternativo de educação, nem tampouco a educação de um plano alternativo de sociedade, igualmente inexistente. Não é uma dedução a partir de um suposto modelo de sociedade, mas sim, da expressão

geral do movimento real; **b)** que a crítica tem que ser materialista. Não tem sentido a crítica a partir de possíveis ideais educativos ou de uma determinada ideia definida de homem e das suas necessidades. Ao contrário: a crítica deve ser construída sobre a base de que não existem nem homem abstrato, nem homem em geral, mas sim o homem que vive dentro de uma dada sociedade e em um dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concreto, dos quais emergem necessidades, não limitadas somente ao homem, mas necessidades históricas e sociais, entre as quais estão as necessidades no aspecto educativo; **c)** a crítica não deve perder, em momento algum, a visão de totalidade histórica e social. Se um dos objetivos confessos de toda educação é formar a consciência do homem, a crítica da educação deve abarcar todas as vias através das quais se produz e reproduz a consciência social e individual; **d)** A crítica deve mostrar a relação entre valores educativos e as condições das bases materiais que os sustentam e deve contribuir para a sua destruição. A crítica destes valores educativos é, por sua vez, a crítica de todo o reformismo pedagógico que consiste em modificar as consciências através da ação educativa, da inculcação da ação pedagógica; **e)** a análise econômica terá muito a dizer, situando a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, explicitando qual o papel que ela joga neste processo; **f)** há que se compreender a valoração crítica da educação realmente existente das ideias dominantes e outros aspectos da vida social que contribuem para os sucessos ou fracassos no campo da educação, que significa buscar a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes.

Neste sentido, portanto, é fundamental discutir como nos tornamos seres humanos ao longo da história e como constituímos os modos de produção da vida.

Desde os modos comunais até o modo de produção capitalista o ser humano necessita produzir e reproduzir as condições de existência. Portanto, o primeiro ato histórico do ser humano é manter suas vidas produzindo e reproduzindo as condições da existência. Isto se dá pelo intercâmbio com a natureza, transformando-a e sendo por ela transformado, pelo trabalho humano, construindo-se assim a cultura.

Com base nessa infraestrutura material da existência humana produzem-se os bens materiais e imateriais, com valor de uso e valor de troca, quando estes bens entram em dadas relações de produção. Sob esta base ergue-se a superestrutura que mantém tais relações. Ao longo da história da humanidade, a partir de leis biológicas, foram se conformando relações de poder que asseguraram a divisão da sociedade em classes sociais e, instauraram na humanidade esta forma pré-histórica de relações humanas possíveis à humanidade – as relações de classe: a classe que detém os meios de produção e a classe que é explorada, que vende a sua força de trabalho para sobreviver. É, portanto, nas relações econômicas que localizamos as raízes da alienação humana.

A teoria marxista ao explicar o modo de produção da vida, em especial o modo do capital organizar a vida e sua superação pelo movimento das contradições é uma teoria revolucionária da transformação social. Ela nos legou uma visão de mundo, uma filosofia que tem o ser humano e a

produção e reprodução da vida como raiz, que tem como projeto histórico a transformação dos modos de produção que se expressa atualmente na transição do capitalismo ao socialismo rumo ao comunismo e, a dialética materialista histórica como lógica e teoria do conhecimento.

Segundo Luxemburgo (2011), em seus escritos sobre a “Teoria Marxista e o Proletariado”, Marx e Engels descobriram a solução do problema sobre o qual os homens têm atormentado seus cérebros por séculos. Descobriram que a história de todas as sociedades anteriores foi, em última análise, a história das relações de produção e distribuição e que o desenvolvimento dessas relações sob a lei da propriedade privada se manifesta na esfera das instituições políticas e sociais na forma da luta de classes, revelando assim a mais importante força motriz na história. Ao mesmo tempo, uma explicação foi descoberta para a necessária desarmonia em todas as sociedades existentes até agora entre a consciência e a existência, entre os desejos da humanidade e a realidade social, entre intenções e resultados.

Admitindo, portanto, que existe sim uma formulação, uma explicação teórica, que tem aderência no real e que pode ser reconhecida na própria luta histórica pelas transformações sociais imprimidas pela classe trabalhadora é que colocamos as questões específicas da educação e nos perguntamos: quais seriam hoje as teses básicas na educação e em relação a escola que se alinham com um projeto histórico da luta de classes pela superação do capitalismo?

Apresentamos a seguir seis teses específicas da educação que demonstram a luta de classes hoje no Brasil.

A primeira tese diz respeito a função social da escola que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica. Passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esta função está em contraposição à função atribuída à escola pela burguesia que é moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia. Esta função social da escola é historicamente constituída porque a escola ensina, mesmo quando parece não ensinar.

A essa perspectiva de escola se opõe o projeto da classe trabalhadora que atribui à escola outra função social: a de elevar as funções psicológicas, elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes. Considerando, portanto, que:

Todas as funções [...] aparecem duas vezes: primeiro em nível social, e mais tarde em nível individual, primeiro *entre* pessoas (interpsicológico), e depois no *interior* da própria criança (intrapsicológica). Pode-se aplicar isso igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos. (VIGOTSKY, 1996, p. 75).

Estas funções não se dão fora da aprendizagem, tanto de processos psíquicos quanto do domínio de instrumentos e ferramentas de pensamento e de pesquisa desenvolvidas ao longo da história da humanidade para se conhecer o real

concreto e superar o mundo da pseudoconcreticidade, das representações do real.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

A escola é o local principal³ onde esta função social, cara a formação da classe trabalhadora, deve ser materializada. A escola é, portanto, o local de universalização da cultura enquanto possibilidade concretamente existente.

A meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho. [...] os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978, p. 282).

3 Esta posição não anula o fato de que existem outras posições que reputam a outras instituições educativas em uma sociedade, aparecendo com vigor, segundo Freitas (2010, p. 157) “[...] no interior de movimentos sociais, em especial no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST. Isto porque, segundo Freitas, “a posse da terra, permite que todo um novo modo de vida seja ensaiado. A solidariedade e a vivência coletiva são uma necessidade vital e a completa ausência do estado abre possibilidades para a criação da vida sob novos valores, na contraditória precariedade em que são lançados seus atores”.

A possibilidade existe, mas sua concretização dependerá de nossas ações nessa direção. Isto implica partir da crítica marxista a escola capitalista. Por sua vez, o êxito dessas ações dependerá do grau de compreensão que tenhamos dos processos sociais em curso e da capacidade de atuação estratégica e tática na luta de classes, em geral, e em especial nas lutas específicas no campo da educação que passam pela defesa da escola pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, bem como pela defesa do ato de ensinar. Passa pelo combate ao projeto de mundialização da educação, combate a contra reforma na educação superior, combate a nova pedagogia da hegemonia e pela crítica ao construtivismo (DUARTE, 2011), ao escolanovismo e ao relativismo epistemológico (SANTOS, 2011) que impregnam os cursos de formação de professores, a escola e a universidade.

A segunda tese diz respeito aos trabalhadores em educação, sua formação, remuneração, assistência, saúde, previdência. Em especial o professor e sua formação que deve permitir o desenvolvimento de uma consistente base teórica, um conhecimento crítico para combater as pedagogias do capital e o projeto mundial de educação que são hegemonicamente sustentados nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas em geral.

Professores com consistente base teórica, capazes de garantir aos estudantes a transmissão do legado da humanidade. Professores dignamente remunerados, com um piso salarial nacional, que lhe garanta o exercício competente da função de professor, com condições de trabalho. Professores com oportunidades e com condições de formação continuada a altura do desafio da escola

pública, em programas de pós-graduação presenciais, com bolsa de estudos para todos, em universidades públicas. Professor que tenha perspectiva de previdência, com aposentadoria pelo sistema de solidariedade de classe, que tenha assistência e saúde. Professor articulado politicamente com suas organizações de classe autônoma, independentes e com capacidade de lutar, a partir de onde efetivará a mobilização, organização com vista ao atendimento de reivindicações da comunidade escolar. Professor, militante cultural que atua em uma escola capitalista, sendo capaz de lhe tecer a crítica e propondo outra organização do trabalho pedagógico na sala de aula, na escola, na comunidade, no movimento dentro de outra lógica que não a lógica do capital. Professor que ingresse na carreira por concurso público e seja contratado pelo regime jurídico único que lhe garanta direitos trabalhistas. Isto implica ser contra o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e contra a matriz construtivista de exame que está sendo proposta e que ignora os fundamentos clássicos da teoria educacional. Implica lutar para que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Ensino Básico fique sob a responsabilidade da CAPES. Implica em lutar para que a área de educação tenha representatividade na CAPES, eleita entre seus pares, em processos democráticos, transparentes e participativos.

A terceira tese diz respeito a que a escola sustente um programa de vida que tenha o trabalho socialmente útil como princípio educativo – que se desenvolva com base em um currículo de tempo integral, de referência nacional, que permita o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, as humanidades e arte, a educação física, que

tem no esporte, no jogo, na dança, nas lutas, nas ginásticas a expressão de suas formas mais elaboradas. Escola que permita aos estudantes desenvolverem a capacidade de constatar, sistematizar, compreender, explicar, atuar na vida concreta na linha da revolução permanente. Escola que admita as diferentes formas do trabalho socialmente útil (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, e outros) (PISTRAK, 2009). Escola que se inicia na educação infantil e culmina na pós-graduação, permitindo o ingresso amplo geral e irrestrito. Escola sem barreiras de nenhuma ordem que garanta, portanto, o ingresso, a permanência e a finalização com êxito e qualidade, garantindo a assistência necessária para tal. Isto significa se opor ao esvaziamento da escola e de seus conteúdos. Significa lutar contra as barreiras que obstaculizam o ingresso, permanência e êxito escolar. Significa lutar pela assistência estudantil. Significa lutar por um programa que seja realmente um programa de vida.

Quarta tese: que o financiamento desta escola não esteja atrelado ao Produto Interno Bruto e a Leis de Responsabilidade Fiscal. Que esta escola seja financiada de acordo com o cálculo resultante do custo aluno, com base no padrão unitário nacional de qualidade, definidos pelos trabalhadores em educação e seus organismos de classe e que se aplique a legislação vigente sobre financiamento. Segundo Davies (2004, p. 45):

O primeiro e principal desafio não é fixar, no papel, que os governos apliquem 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), [...] mas garantir que pelo menos cumpram as exigências constitucionais de aplicação do percentual mínimo dos impostos estipulado nas Constituições Federal (no caso

do Governo Federal), Estaduais (no caso de governos estaduais) e Leis Orgânicas (no caso de prefeituras).

É dar o combate contra os desvios de verbas da educação. Davies (2004, p. 47) destaca que alguns dos principais desafios do financiamento da educação pública no Brasil são:

[...] o descumprimento da vinculação constitucional de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, as perdas astronômicas provocadas pela inflação dos recursos vinculados, o desvio de recursos da educação, a corrupção generalizada, a sonegação fiscal, a fiscalização deficiente por parte dos Tribunais de Contas, a inexistência de controle social, a isenção fiscal para **escolas** privadas e filantrópicas, os subsídios às escolas privadas, o clientelismo e o peso da burocracia. [...] estes problemas não devem ser vistos como se fossem separados uns dos outros, mas fazendo parte de uma mesma lógica, que é a da privatização do Estado por dentro e por fora, uma característica estrutural dos Estados capitalistas que se acentuou na fase atual orientada pelo neoliberalismo.

A quinta tese, a autonomia da gestão e administração escolar, do estado, de governo, de governantes, de seus programas, das igrejas e suas crenças, sejam elas católica, protestante, evangélica, pentecostal, espírita ou de raízes africanas. Autonomia em relação a partidos e sindicatos, autonomia em relação a Conselhos Profissionais que infernizam os trabalhadores da educação, como podemos constatar pelos fatos concretos da luta do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR) contra o CONFE/CREF e a luta do Movimento dos Estudantes de Educação Física pela formação unificada, pela

não divisão na formação que tem o intuito de desqualificar o trabalhador em sua formação acadêmica. A luta pela não regulamentação da profissão do pedagogo, mas a regulamentação do trabalho.

A sexta tese diz respeito à luta contra as pedagogias do capital e enfrentar a pedagogia burguesa no interior da escola conforme demonstra Saviani (2008). Lutar contra a nova governança mundial que pretende construir consensos e edificar uma escola sem que o estado assuma sua responsabilidade no financiamento. Lutar contra o controle ideológico da escola por parte do Estado, que nada mais é do que a organização do poder da burguesia. Cabe aos trabalhadores educar o estado e não o inverso: o estado educar a classe trabalhadora.

Lutar contra a ideia da “autonomia financeira” coloca ao sistema educacional na lógica do mercado, dos parceiros, dos patrocinadores, dos financiamentos externos, da privatização, do filantropismo, dos amigos da escola. Defender os princípios socialistas da gestão onde trabalhadores livremente associados, com base em necessidades humanas desenvolvem seu trabalho para superar a exploração de classe. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos. Outra, completamente diferente, é nomear o Estado como educador do povo. Contrariamente, o que se há de fazer é subtrair a escola a toda e qualquer influencia por parte do governo. É o Estado quem necessita receber do povo uma Educação severa (MARX, 1975).

Essas teses específicas da educação estão inscritas dentro do conjunto de reivindicações particulares da classe trabalhadora brasileira colocadas neste momento histórico.

Os trabalhadores brasileiros travam uma forte luta de classes que se expressa em três âmbitos – econômico, político e ideológico.

No âmbito econômico vê-se travada a luta pelo salário mínimo. Vê-se também à austeridade econômica expressa no corte de 50 bilhões de reais do orçamento da união de 2012 que incidirá nos serviços públicos, com repercussões nos estados. Mas é possível observar, já, a mobilização dos estudantes contra tais cortes na educação.

Como vivemos em um país capitalista, inserido na economia mundial em crise profunda, cada vez mais acentuada a partir de 2008, onde não são os trabalhadores que controlam os meios de produção e a economia, mas sim, os capitalistas e, em alguns casos, o Estado, a lógica “PIB+inflação”, base do acordo realizado com as Centrais Sindicais durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, fragiliza as posições da classe trabalhadora. Em 2010 o PIB cresceu 7,5% e mesmo assim não ocorreu uma valorização do salário mínimo. Em 2011 a previsão de crescimento do PIB é de 5%, o que indica que não teremos novamente a valorização do salário mínimo.

O que se coloca neste momento histórico, é a luta econômica, política e ideológica. Entre as bandeiras de luta da classe trabalhadora está o cumprimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores. Quanto ao salário mínimo, levando em conta a constituição seria necessário implantar um salário mínimo segundo os cálculos do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-econômicos (DIEESE), que estaria atualmente por volta de R\$ 2.280,00.

Outro ponto a destacar das lutas dos trabalhadores organizados nas Centrais Sindicais e nos Movimentos de Luta Social da classe trabalhadora é a retirada das tropas brasileiras do Haiti. A visita recente do Sindicalista *Figolé* da Central Sindical Haitiana (CATH), em audiência na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos demonstrou a situação em que vive a classe trabalhadora haitiana, após sete anos de ocupação das tropas da ONU. O que temos que reivindicar no conjunto é a retirada das tropas e sua substituição por médicos, engenheiros, professores entre outros profissionais.

Portanto, as lutas da classe trabalhadora brasileira, neste momento histórico inserem-se em lutas de alcance internacional como é a revolução proletária em curso na Tunísia, na Inglaterra e nos próprios Estados Unidos da América do Norte. Os jovens precarizados e desempregados, os trabalhadores, os camponeses e outras camadas da população puseram-se em movimento em torno da palavra de ordem “água e pão: Ben Ali, não!” (Ben Ali era o presidente da Tunísia). Na Inglaterra onde estamos verificando a eminência da guerra de classes. Na Tunísia os trabalhadores procuram reapropriar-se da sua organização histórica, a UGTT - União Geral dos Trabalhadores da Tunísia, principal vetor da mobilização massiva e constituir seus comitês de defesa da revolução. A coluna vertebral deste processo são os jovens e os sindicalistas. A Tunísia demonstrou, pelos fatos, que a classe trabalhadora, apoiando-se na sua organização histórica tem condições de agrupar a nação contra o imperialismo e seus vassalos. Constata-se na Tunísia uma revolução de trabalhadores

atacando um regime enfeudado ao imperialismo, sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção.

Abre-se uma nova etapa da situação mundial. Para o imperialismo a solução é a guerra: juntam-se, portanto, imperialistas norte-americanos e europeus por pretextos “humanitários”. A intervenção militarmente na Líbia, ameaçada pelos Estados Unidos e com o apoio tímido da França, visa à repressão proletária na Tunísia e o levante revolucionário no Egito. O Movimento da revolução proletária internacional está se caracterizando na defesa das organizações da classe operária necessária ao combate. Bem como a organização das massas no seu próprio terreno, através dos comitês que se erguem contra o imperialismo.

Portanto, concluo reafirmando que no plano mais geral da luta de classe, a luta é permanente, é internacional e, segundo Marx (1975, p. 35) em Crítica do Programa de Gotha:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza coletiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!

No plano particular das lutas dos trabalhadores brasileiros o desafio é a unidade e independência de classe (TURRA, 2009), a tomada do poder e o atendimento das reivindicações dos trabalhadores da cidade que reivindicam redução da jornada de trabalho, sem redução de salários, fim do fator previdenciário, orçamentos para serviços públicos como saúde, educação, segurança, moradia, trabalho com valorização do salário mínimo, defesa de suas organizações opondo-se ao imposto sindical e defendendo a Convenção 87 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴ e, trabalhadores do campo que reivindicam: a) delimitação da propriedade privada da terra; b) alteração dos índices de produtividade da terra; c) Lei florestal que não sirva aos latifundiários e destrua a natureza; d) fim do trabalho escravo; e) fim da exploração do trabalho infantil; f) Pela reforma agrária dos trabalhadores; g) Por trabalho digno; h) alimento sadio; i) luta pela Educação do Campo; j) luta pela preservação ambiental; k) por um novo modelo agrícola de base camponesa e familiar, e l) luta pela soberania nacional.

No plano específico da Educação, recoloco a pertinência das seis teses sobre o modo de produção da vida e a educação expostas no corpo deste texto, porque elas dizem de um determinado grau de desenvolvimento da consciência da classe que luta pelas suas reivindicações, no

4 A Convenção mais importante da OIT que é a Convenção 87 trata de liberdade sindical e da proteção do direitos sindical. Esta Convenção ainda não foi ratificada pelo Brasil. Ela prevê a liberdade sindical, sindicato desligado do estado, livre dele. Sindicato livre de patrões e de autoridades públicas. A Argentina já tem ratificada esta Convenção, desde 1960, assim como Uruguai, 1954 e Paraguai, 1962. Ver Convenção na íntegra: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/infom/download/conv_87.pdf>.

conjunto das lutas dos trabalhadores em geral no Brasil e no mundo. Lutam para que a escola exerça sua função social segundo os interesses da classe trabalhadora. Lutam para que os trabalhadores da educação sejam bem formados, tenham salários dignos, boas condições de trabalho e aposentadoria social pública e militem em organismos de classe com autonomia, independência e liberdade sindical. Lutam por financiamento a altura do desafio educacional. Lutam por uma gestão e administração da escola para além dos marcos da democracia burguesa, mas sim nos marcos da revolução proletária. Lutam contra o plano mundial de educação dos organismos internacionais. Lutam contra as pedagogias do capital. Esta luta está posta no dia-a-dia da educação em nosso país.

Em sendo exata a tese da Revolução Permanente, que se dá, concomitante, com processos contra-revolucionários, reconhecemos, por fim, a necessidade histórica da ofensiva em todos os âmbitos – singular, particular e geral – ou seja, da luta pelas reivindicações específicas da educação, das reivindicações em geral dos trabalhadores brasileiros, e a luta pelas reivindicações históricas dos trabalhadores no mundo.

Essa luta ou se dará com os trabalhadores unidos e com independência de classe, entendendo a essência econômica do imperialismo, em processos revolucionários permanentes, ou então, a humanidade permanecerá sob o jugo da fase superior do capitalismo, o imperialismo do capital (LÊNIN, 2007).

Portanto, conforme defendia Rosa Luxemburgo:

O proletariado precisa de um alto grau de educação política, de consciência de classe e de organização. Não se pode aprender tudo isso em folhetos ou panfletos, mas essa educação deve ser adquirida na escola política viva, na luta e pela luta, no curso da revolução em marcha. (LUXEMBURGO, 2011, p. 113).

O aqui exposto me permite, por fim, levantar uma hipótese de trabalho a ser aprofundada no campo da teoria educacional e pedagógica a partir da referência teórica marxista. O pilar central do projeto educacional em contraposição ao projeto educacional burguês está assentado na consistente base teórica, na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária. Mas isso é para uma próxima exposição.

Referências

DAVIES, N. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal**, Londrina, v. 2, n. 3, p. 128-138, 2011. Entrevista.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUXEMBURGO, R. **A Teoria marxista e o proletariado**. Marxists Internet Archive: Seção em Português: Rosa Luxemburgo. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1903/03/14.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Coimbra, Portugal: Centelha, 1975.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 2008. (Edição comemorativa).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. 268 f.

TROTSKY, L. **A teoria da revolução permanente**. São Paulo: Ed. José Luiz e Rosa Sudermann, 2010.

TURRA, J. Os desafios atuais para a independência sindical. In: TROTSKY, L. **Escritos sobre o sindicato**. Brasília: Nova Palavra, 2009.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PROFESSORA, CADÊ A SUA VARINHA DE CONDÃO? Sobre a “magia” da aprendizagem

Ana Carolina Galvão Marsiglia

“[...] problemas perceptivo-motores [de um aluno em processo de alfabetização analisado no texto] desapareceram, **como por encanto**, quando ele descobriu, o quê, exatamente, as letras representavam.”

(WEISZ, 2005, p. 7, grifo nosso).

Este texto pretende contribuir com as discussões sobre as pedagogias do “aprender a aprender” e suas repercussões na educação escolar, indicando a necessidade de superação deste ideário pedagógico, tendo em vista o ensino de qualidade e para todos.

Na década de 1980, o Brasil assistiu um movimento de contestação da pedagogia oficial (tecnicista) por movimentos denominados progressistas. Algumas teorias se expressaram naquele momento, como as mais avançadas, para que a escola colaborasse com redemocratização da sociedade brasileira. Uma das teorias que se apresentou nesse período foi o construtivismo, fundamentado nas ideias de Jean Piaget, trazido com bastante força especialmente pelos trabalhos de Emília Ferreiro, amplamente difundido nos documentos oficiais de âmbito federal, estaduais e

municipais. Anunciava-se, pois, uma solução para os problemas do fracasso escolar e da formação crítica dos indivíduos.

Outra teoria que também teve repercussão, a partir da referida década, foi a pedagogia histórico-crítica, tendo como precursor o Professor Dermeval Saviani, que com o livro “Escola e Democracia” questionava outras correntes pedagógicas (pedagogia tradicional, escolanovismo e tecnicismo) e apresentava, já em 1983, uma proposição de uma teoria superadora dessas concepções (SAVIANI, 2008).

Na década de 1990, as chamadas “pedagogias contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2010), entre elas, a pedagogia histórico-crítica, refluíram diante do quadro neoliberal e pós-moderno consagrado política e culturalmente. Surge então, um grupo de teorias chamadas por seus apoiadores de “teorias pós-críticas” (cujas bases estavam já na década de 1970). Duarte (2006) denomina essas teorias de “pedagogias do aprender a aprender”, cuja raiz se encontra na pedagogia escolanovista. Esse autor as considera partícipes de princípios valorativos comuns, quais sejam: que a aprendizagem tem mais valor quando desencadeada espontaneamente. Portanto, a transmissão de conhecimento não é bem-vinda; o processo de aquisição do conhecimento tem mais valor que seu produto. Logo, o conteúdo da escola pode ser qualquer um, pois não há mais um conhecimento mais valorizado do que outro; o conteúdo deve ser dirigido pelos interesses e necessidades que os sujeitos expressam em sua aparência (sujeito empírico); a escola serve para produzir a adaptação dos indivíduos.

Na atualidade, podemos considerar que as pedagogias do “aprender a aprender” permanecem como hegemônicas, ainda que seus defensores façam críticas ao construtivismo, passando a denominar as expressões dessa teoria de “pós-construtivismo” ou mesmo evitando aproximações explícitas, substituindo esse discurso piagetiano por outras nuances, como a pedagogia das competências. Entretanto, como nos mostra Eidt (2010), os ideários pedagógicos do “aprender a aprender” se apresentam com diferentes faces da mesma moeda.

Telma Weisz, autora do artigo “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”, utilizado na epígrafe desse texto, é referência da teoria construtivista, a qual estou tomando como linha mestra das pedagogias do “aprender a aprender”. Sua defesa do construtivismo data da década de 1980 e o artigo do qual extraí o excerto foi publicado pela primeira vez, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), em 1985 e reeditado por várias vezes ao longo das últimas décadas.

A afirmação de que as dificuldades de um aluno desapareceram “como por encanto”, me leva a imaginar um aluno, que não conseguindo aprender, questione a professora, sobre onde está sua varinha de condão. Temos aqui, duas questões. A primeira se refere ao papel que desempenha a teoria pedagógica sobre a aprendizagem e a segunda, como consequência da primeira, trata da responsabilidade do professor sobre a aprendizagem.

Vejamos então, ainda que brevemente,⁵ como o construtivismo compreende o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista elucidar essas questões. Para tanto, retomemos os pressupostos anteriormente apresentados, que valoram as pedagogias do “aprender a aprender”.

Para o construtivismo, a aprendizagem deve resultar do interesse e das necessidades que os educandos apresentam. Dessa forma, cabe à educação escolar o atendimento dessas demandas, deflagradas a partir dos indivíduos. Mas por que a teoria construtivista defende partir dos interesses do sujeito? E mais: por que, tomando referência na pedagogia histórico-crítica, discordamos dessa premissa?

Segundo os autores construtivistas, é necessário respeitar o desenvolvimento biológico do indivíduo. Para que a aprendizagem seja possível, um determinado grau de desenvolvimento deve estar posto, garantindo a maturidade do sujeito para aprender. Como afirma Macedo (1994, p. 134, grifo meu):

[...] a intervenção [do professor] é favorável, mas depende do nível de desenvolvimento da criança quanto àquela noção. Em outras palavras, a aprendizagem depende do desenvolvimento. Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos etc. contribuem para o desenvolvimento das estruturas, *mas não tem o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança.*

5 Para uma discussão mais aprofundada, confira, entre outros, Eidt (2009), Mazzeu (2007), Marsiglia (2011) e Rossler (2006).

Sendo assim, os interesses despontam do desenvolvimento de cada um, dado naturalmente por suas experiências, de forma que, quanto menos se ensina, mais chances o indivíduo tem de aprender. É o que assevera Becker (1993, p. 71, grifo do autor), com base em Piaget:

Quando um professor ensina um conteúdo aos seus alunos [...], ele atravessa todo o processo de construção do conhecimento obstruindo o processo de abstração reflexionante. Em nome da transmissão do conhecimento ele impede a construção das estruturas básicas de todo o conhecer, o *a priori* de toda a compreensão. É isto que Piaget quer dizer ao afirmar que toda vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente esta e tantas outras coisas.

Cabe observar, portanto, que ao mesmo tempo em que a concepção construtivista naturaliza o desenvolvimento e, assim também os supostos “interesses” como algo do próprio sujeito, descarta o professor, colocando-o em posição acessória no trabalho educativo. E quais as consequências de se naturalizar a aprendizagem, que será maior para uns do que para outros? Podemos citar a emblemática justificativa apresentada pelo Ministério da Educação no “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA),⁶ que em seu documento de apresentação, ao tentar explicar por que não se consegue alfabetizar todas as crianças, afirma que é preciso respeitar e valorizar a diversidade de saberes, pois:

⁶ Vale ressaltar que o PROFA foi supervisionado por Telma Weisz e levado por ela para o Estado de São Paulo em 2003 com o nome de “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida”, que é justamente o material do qual retirei a epígrafe desse artigo.

Enquanto as crianças oriundas de famílias que fazem uso sistemático da escrita e da leitura passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com seus pais, tios e avós, as crianças privadas destas experiências estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média e alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça, ou na rua, vendendo objetos nos sinais de trânsito... As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo outros procedimentos relativos a suas experiências cotidianas: portanto o repertório de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo. Em outras palavras, algumas crianças não aprendem a ler e escrever aos seis ou sete anos pela mesma razão que as outras não aprendem a cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa, carpir o roçado e desviar-se dos carros na rua. (BRASIL, 2001, p. 15).

Acontece, que o tempo de escolarização, seja para os filhos da classe trabalhadora ou para a elite, será o mesmo! O ensino fundamental, por exemplo, terá os mesmos nove anos! Consequência: aquele que não aprendeu durante esses anos, é o responsável por suas dificuldades e percalços. No máximo, a corda arrebenta do lado do professor, que adocece diante das inúmeras pressões que sofre para alcançar resultados incompatíveis com suas condições objetivas de trabalho. Quando o educador não consegue atingir seu objetivo (aprendizagem dos alunos), de quem é a culpa? Dele mesmo! É no indivíduo que reside a incompetência, a incapacidade, o descompromisso, a falta de vontade e empenho para com sua função profissional.

O diplomata Paulo Roberto de Almeida, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Bruxelas e em Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, professor de graduação e pós-graduação do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), referenda esse discurso de autoformação, daquilo que “vem de dentro” e, em última instância, responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio fracasso. Afirma ele, sobre sua atuação docente:

[...] o que me impele ser “professor” é mais **uma força interna** do que uma necessidade externa, quaisquer que sejam as outras motivações aparentemente altruísticas geralmente invocadas nessas circunstâncias [...]. Sou professor porque eu mesmo “preciso” disso, **não porque outros possam eventualmente “precisar” de minhas competências gerais ou habilidades específicas.** [...] Tampouco eu poderia invocar como motivação “nobre” a própria arte do ensino. Sendo eu mesmo um autodidata radical, **não me preocupa tanto o que os alunos possam estar aprendendo, como o próprio conteúdo do que estou ensinando**, que pretendo seja o mais claro possível, o mais didático e o mais completo dentro daquele campo de conhecimento. [...] Minha didática está em “ensinar”, ou transmitir conhecimentos, **julgando que os alunos, ou ouvintes de alguma palestra, serão suficiente maduros ou responsáveis para procurar, depois, seu próprio aperfeiçoamento cultural ou intelectual, cultivando as boas práticas do autodidatismo que eu mesmo reputo valiosas para mim mesmo.** (ALMEIDA, 2004, p. 5, grifo nosso).

O discurso de Almeida, ainda que não seja de um especialista em educação, é bastante simbólico. Representa a transferência do papel do professor para o aluno, dignifica

o lema “aprender a aprender” e desvaloriza o papel da escola como instituição que sistematiza o saber para que outros indivíduos possam se apropriar dele.

Assim, retomemos o “encantamento” sobre a aprendizagem. Ora, se ela se dá “por encanto” (naturalmente), não é um contrassenso cobrar isso do professor? Afinal, ao se formar, ele recebe um diploma e não uma varinha de condão! O aluno imaginário que faz a pergunta-título deste texto teria, portanto, como resposta de sua professora: não sei onde está minha varinha! Ninguém me deu! E assim o professor está protegido, certo? A culpa também não é dele. Mas há que se encontrar um culpado. Diante da falta de opção melhor (porque a teoria jamais poderá ser responsabilizada, por razões claramente ideológicas), divide-se o prejuízo entre alunos, professores e famílias. E assim caminha a humanidade...

É para romper com essa forma como temos caminhado, que a pedagogia histórico-crítica vai defender que o professor é aquele que detém o conhecimento acumulado historicamente, que deve ser transmitido às novas gerações, para que essas tomem para si o patrimônio humano-genérico e assim, possam vislumbrar a transformação da sociedade e não sua adaptação a ela, como apregoa o ideário construtivista. Portanto, a teoria histórico-crítica vai afirmar que o trabalho educativo não é algo que possa se organizar de forma espontaneísta. Nas palavras de Saviani (2003, p. 13), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Isso quer dizer que a pedagogia histórico-crítica não está preocupada com a participação do aluno, devendo mesmo compreendê-lo como ser passivo? Não. Saviani (2008, p. 55-56) já nos esclareceu sobre essa questão:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Partindo da assertiva de que é preciso transmitir conhecimento, a pedagogia histórico-crítica vai defender uma educação escolar com conteúdos relevantes. Daí, inclusive, que seus críticos, muitas vezes, a chamem de pedagogia conteudista, colocando acento negativo nessa adjetivação.

É importante salientar o que estamos entendendo como conteúdos relevantes. Para tanto, é preciso questionar: por que ensinar determinado conteúdo? A resposta a essa questão guia-se dialeticamente pela objetividade e pela

subjetividade. Do ponto de vista da realidade objetiva é preciso que o conteúdo escolar seja constituído por conhecimentos que permitam uma compreensão da realidade natural e social em seus aspectos essenciais. Do ponto de vista da subjetividade, é preciso analisar a contribuição dos conteúdos escolares à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas superiores, já explicadas por Vigotski e seus seguidores como produto das relações sociais.

Partindo da defesa de uma formação humana plena e para todos, entendemos que garantir acesso ao conhecimento em suas formas clássicas é uma das condições para a superação da sociedade de classes. No caso da escola, é preciso então assegurar conteúdos universais, constituídos como fundamentais ao patrimônio humano-genérico. Essa é a razão que leva Saviani (2008, p. 45) a afirmar que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

O processo de ensino, guiado por conteúdos essenciais à humanização dos sujeitos, terá como resultado a aprendizagem significativa, verdadeiramente emancipadora, porque possibilitadora da apropriação, por

cada ser humano, das objetivações do conjunto humano. Por isso a psicologia histórico-cultural, teoria psicológica marxista, entende que a instrução não pode seguir as demandas espontâneas dos sujeitos, pois, como afirma Vigotski (2006, p. 114) “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, uma vez que é a instrução que possibilita o desenvolvimento e não o inverso, como defende Piaget. E essa é a “magia” da aprendizagem! Em outras palavras, não existe nada de sobrenatural ou endógeno, mas sim, o produto da ação do professor, que atua com conteúdos clássicos, organizados de formas adequadas para garantir a promoção do desenvolvimento em suas mais elevadas potencialidades. Isto porque consideramos que o ser humano, diferentemente dos animais, é um ser que produz necessidades cada vez mais complexas, na medida do seu desenvolvimento. Por isso Marx (1984, p. 178, grifos do autor) afirma que o homem “[...] **rico** é simultaneamente o homem **necessitado** de uma totalidade de manifestação humana de vida”.

Ainda que a educação escolar não transforme por si mesma a sociedade, ela pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por essa transformação, desde que não esteja alinhada a pedagogias comprometidas com a conservação do capitalismo.

Se a superação do capitalismo depende do desenvolvimento da consciência dos indivíduos e se, na escola, o professor é o alicerce dessa transformação, sua atuação profissional precisa ser de excelência. Embora milhares de educadores não poupem esforços para continuar cumprindo seu papel de ensinar, suas condições objetivas são cada vez mais difíceis em diversos aspectos: baixos

salários obrigam os professores a somar centenas de alunos sob sua responsabilidade e trabalhar extensas jornadas diárias, em diferentes escolas; o número de alunos por sala é excessivo; faltam materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos; as condições dos prédios e instalações são débeis; as cobranças por resultados são muitas; formação inicial e continuada são cada vez mais aligeiradas e calcadas no “aprender a aprender”, tendo como consequência, sua precarização.

A prática pedagógica histórico-crítica se apresenta, portanto, como referência integralmente em oposição ao comodismo, imobilismo e pessimismo em relação às possibilidades da transformação da escola. Está guiada por pressupostos teórico-metodológicos que não se furtam à luta pela sociedade comunista, que poderá dar aos indivíduos sua verdadeira condição de sujeitos humanizados, desenvolvidos em sua plenitude, livres e partícipes do gênero humano em sua totalidade.

Referências

ALMEIDA, P. R. **A caminho de Ítaca**. Brasília, 18 out. 2004. Disponível em: <<http://www.pralmeida.org/04Temas/11academia/06textosdiversos/01porquesouprofessor.html>>. Acesso em: 10 set. 2011.

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Documento de apresentação**. Programa de

formação de professores alfabetizadores. Brasília: SEF/MEC, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EIDT, N. M. **A relação entre a atividade de pensamento e a apropriação da cultura na psicologia de A. N. Leontiev e sua incorporação a dissertações e teses em educação no Brasil no período de 1987 a 2004**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

_____. Uma análise crítica dos ideários contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 157-188, ago. 2010.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARTINS, L. M. **A Formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. A consciência revolucionária da história (Manuscritos econômico-filosóficos de 1844). In: FERNANDES,

F. (Org.) **Marx e Engels**: História. 2. ed. São Paulo: Ática. 1984. p. 146-181.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2005. M1U3T5, p. 1-11.

CONHECIMENTO E AMOR NA FORMAÇÃO HUMANA o papel da educação escolar

Sandra Soares Della Fonte

A Celi Tafarel e a Nathalia Botura,
respectivamente pelos 15 e 5 anos de
encontro que entrelaça amor e conhecimento!

Em 1762, Jean-Jacques Rousseau publicou o livro *Emílio ou da educação*. Nele, o filósofo suíço imagina-se como preceptor de um aluno fictício (ao qual nomeou Emílio). Ao detalhar o processo formativo do Emílio (desde o seu nascimento até os 25 anos), Rousseau se torna precursor de muitos argumentos da pedagogia moderna: defesa de uma educação laica, valorização da criança como centro do processo educativo, aprendizagem a ser guiada pelas fases do desenvolvimento natural da criança, ênfase no jogo e no trabalho manual, relevância da educação dos sentidos, entre outros. Talvez isso explique algumas das razões da perseguição e censura que essa obra sofreu. No mesmo ano de publicação, esse livro foi condenado a ser rasgado e queimado em Paris e Genebra.

No horizonte das inovações, Rousseau (2004, p. 30) observa que, além de não ser venal, o preceptor precisa ser jovem. Na verdade, chega a mencionar: “Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança

ao compartilhar suas diversões”. Essa aproximação do mestre com seu aluno também ganha a seguinte formulação: “Quando Emílio aprender seu ofício, quero aprendê-lo junto com ele, pois estou convencido de que só aprenderá em o que aprendermos juntos. Entraremos, pois, os dois em aprendizado [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 271).

A proposição rousseauniana representa uma contraposição a uma orientação educacional tradicional de caráter religioso vigente no século XVIII; ela também fortalece a importância de se abordar os sentimentos e emoções como elementos constitutivos do fenômeno educativo e dignos de serem discutidos teoricamente. Em termos gerais, o tratamento que ele próprio confere a esse âmbito passa, pelo menos, por dois caminhos. Primeiro, o desenvolvimento racional e moral do ser humano tem como base a educação dos sentidos e dos sentimentos. Não por acaso, seu horizonte de formar um “ser amoroso e sensível” implica o “aperfeiçoar a razão pelo sentimento” (ROUSSEAU, 2004, p. 274). Segundo, esse objetivo final exige meios adequados; em outros termos, forma-se um ser amoroso e sensível por meio do exercício amoroso constante entre professor e aluno. Assim, Rousseau (2004, p. 33) assevera: “Quando, porém, consideram-se um ao outro como pessoas que devem passar os dias juntos, é importante para eles que se façam amar um pelo outro, e por isso mesmo se tornam queridos”.

É inegável que teses como essas inspiraram muitas gerações posteriores a Rousseau, ganhando especial destaque a Pedagogia Nova que surge no final do século XIX. Basta lembrarmos um dos deslocamentos apontados por Saviani

(1999, p. 20) que realiza essa perspectiva educacional: “da questão pedagógica do intelecto para o sentimento”.

Parece-me que, a despeito da distância histórica, quando problematizamos a relação sentimento e educação, ainda somos herdeiros dessa compreensão elaborada por Rousseau e propagada pela Escola Nova. Visto nessa ótica, relacionar paixão e processo educativo significa estabelecer sentimentos ou amor intenso entre os sujeitos imediatamente envolvidos no processo educativo. Propostas contemporâneas de pedagogia do amor, pedagogia do afeto, ilustram a defesa da constituição de relações interpessoais de amor e afeto em sala de aula como condição *sine qua non* da efetivação de uma boa educação.

Tal posição fomenta muitas dúvidas. Algumas motivadas pela minha trajetória pessoal como professora: será que fui capaz de amar todos os estudantes que passaram pelas minhas aulas? A resposta negativa já fomenta outras reflexões: então, não fui uma boa professora... ou será que só ensino/ensinei bem aqueles que amo/amei?

Pretendo, neste texto, reafirmar que o amor e a paixão são elementos essenciais da educação escolar e, portanto, da intervenção pedagógica do professor; o trabalho educativo possui uma dimensão amorosa; essa dimensão não implica necessariamente relações interpessoais diretas de amor – por mais desejáveis que elas sejam. Isso não significa abdicar do cultivo de valores como respeito, atenção, paciência, solidariedade entre os sujeitos envolvidos no trabalho educativo. A não existência de relações interpessoais diretas de amor, em tese, não compromete uma boa educação. Desse modo, pode-se ensinar bem inclusive a pessoas que

não se ama; pode-se aprender com professores dos quais não se gosta. Tornar o trabalho educativo completamente dependente do gostar de modo intenso ou da proximidade pessoal o submete aos traços de personalidade dos sujeitos envolvidos. Em um primeiro momento, isso pode parecer um exercício democrático (tendo em vista uma relação harmônica), contudo esse ideário contém um traço autoritário: o trabalho educativo escolar se submete ao arbítrio sentimental do professor ou do aluno. Além disso, permanece como um elemento externo ao próprio ato educativo à medida que poderia falar de uma relação amorosa intersubjetiva com outros sujeitos, como amigos, colegas etc. Portanto, tal amor não consegue definir e alcançar a especificidade do próprio trabalho educativo escolar.

Para corroborar a tese de que o amor e a paixão são elementos essenciais da educação escolar preciso responder: que tipo de amor é esse que cabe à educação escolar fomentar? Como ele pode se vincular à própria especificidade do processo educativo? Para desenvolver essa ideia, retomo aqui algumas reflexões elaboradas anteriormente construídas (DUARTE; DELLA FONTE, 2010) pelo diálogo entre a concepção de Platão sobre o amor (*Eros*) no clássico texto *O Banquete* e as considerações de Karl Marx sobre a paixão nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

Do *Eros* de Platão à paixão de Marx

Na reflexão platônica, o amor – Eros – é uma força cósmica que perpassa todos os seres. O amor remete a algo, sempre amor de alguma coisa. A relação amorosa se volta para algo do qual se carece. Portanto, o amor é desejo, e o desejo é carência e necessidade do que não se tem: “[...] o de que se carece; eis, precisamente, o objeto de desejo e do amor” (PLATÃO, 1987, p. 28).

O amor atravessa a condição humana à medida que ela se apresenta como incompletude e falta; esse caráter faz do ser humano um ser de desejo. Portanto, o amor é um movimento, visto que estabelece uma relação que se volta para o não-eu, ou seja, para aquilo do qual se necessita e em nós não se encontra. Além disso, ele também se dirige para os meios de sua aquisição, para a satisfação dessa carência. Eros parte da privação e almeja a plenitude. Nesse sentido, ele envolve, ao mesmo tempo, a passividade de ser afligido pela carência e a atividade desejante de saciar essa privação.

Ao recriar o mito de nascimento de Eros, Platão preserva o viés contraditório do amor da tradição grega e inova ao retirar desse deus sua aura divina. Para Platão, a natureza contraditória de Eros vem de sua própria origem: é filho, ao mesmo tempo, da riqueza, da fartura, da abundância e da pobreza, penúria e escassez. Eros não é nem belo, nem feio, não é bom nem mau, não sábio, nem ignorante; essa condição o permite trilhar o intervalo de um extremo ao outro. Assim, o Eros platônico é um grande gênio, um demônio que medeia a relação vertical entre deuses e mortais. O caráter demoníaco de Eros é ser mediador

entre desiguais e, como tal, cumprir a função de coesão do cosmo. Daí se fala de uma ascese erótica progressiva em Platão, ou seja, de caminhos ou graus do amor que unem a carência à completude, o mortal ao divino, a feiúra à beleza, a ignorância à sabedoria. A ascese erótica erige uma ponte da beleza múltipla e sensível à beleza ideal do mundo inteligível. Passa-se “[...] do plano das relações afetivas entre as pessoas para o plano da relação afetivo-intelectual entre sujeitos e verdade [...]” (PESSANHA, 1987, p. 85). Por isso, o Eros é um agente educativo. Ele não é sábio tampouco um completo ignorante, conhece o que ignora. Por reconhecer a sua carência de conhecimento, ele deseja o saber, ele é amante da sabedoria.

Por sua vez, a noção de paixão em Marx assume um lugar bastante específico na teorização dos escritos da juventude desse autor. Para mostrar isso, sintetizamos a sua argumentação central neste momento.

Para Marx, o ser humano possui uma natureza contraditória: é um ser natural e, ao mesmo tempo, social. Como ser natural, o ser humano compartilha com os outros seres existentes (inorgânicos e orgânicos) uma faceta de passividade e de carência: “[...] ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele [...]” (MARX, 2004, p. 127). Marx explica que ser objetivo é padecer por ter seu ser fora de si. O desdobramento essencial dessa proposição é que ser objetivo é também ser objeto para um outro ser. Em outros termos, sofrer a carência de um objeto implica ser um objeto de necessidade para um outro.

Por outro lado, o filósofo alemão sublinha que o ser humano é um ser natural humano. A tessitura do humano se dá por meio da sua atividade vital. No e pelo trabalho, o ser humano imprime na natureza seu próprio fim, originando uma nova objetividade: a natureza *humanizada*. Engendra, assim, um mundo de objetivações humanas externas a ele próprio, mas dele dependente: o patrimônio cultural. Pelo trabalho, o ser humano produz não só a si mesmo, mas se autoproduz como universalidade, como ser genérico de tal forma que sua vida individual só se constitui como vida genérica. Somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente que o indivíduo pode se constituir.

Ora, na constituição do indivíduo, os sentidos e sentimentos são socialmente engendrados e se distanciam da sensibilidade animal, constrangida pela necessidade imediata. Eles se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas e estas são apropriadas em meio a relações sociais determinadas. Por isso, um ouvido musical só assim se institui pela presença e apropriação dessa manifestação cultural: a música.

Caracterizar o ser humano como ser natural humano envolve, na acepção marxiana, uma dupla dimensão aparentemente excludente: revela o ser humano em seu padecimento como um ser de carências e em seu vigor rumo à satisfação de suas necessidades. Em Marx, a **paixão** condensa esse movimento humano de passividade e atividade: “Ser sensível é ser padecente. O homem enquanto ser objetivo sensível é, por conseguinte, um padecedor, e, porque é um ser que sente o seu tormento, um ser apaixonado. A paixão (*Leidenschaft, Passion*) é a força

humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objeto” (MARX, 2004, p. 128). A paixão possui, assim, uma dupla face: é “a dominação da essência objetiva em mim”, mas também “a atividade da minha essência” (MARX, 2004, p. 113). A paixão caracteriza a passividade e a atividade constitutiva do indivíduo ao se afirmar como ser social. A ele falta a determinação de seu ser materializada em objetivações historicamente produzidas; essa falta, no entanto, o impulsiona em direção a essa externalidade que, ao ser apropriada, cria condições para novas objetivações. Portanto, a paixão sinaliza a dinâmica da sociabilidade humana instaurada pelo trabalho.

Porém, em relações sociais onde vigora a propriedade privada, afirma Marx, o trabalho transforma-se em desefetivação da essência humana. O trabalho alienado estabelece uma relação de estranhamento com o produto e a atividade de produção, com o próprio gênero humano (que se transforma em meio para a vida individual) e consigo mesmo. Como resultado desse processo, para alguns, há o refinamento das carências, mas para os trabalhadores, o seu rebaixamento a limites grosseiros nos quais tudo o que ultrapassa a reprodução física se lhe apresenta como luxo (MARX, 2004, p. 141); as paixões e a sensibilidade se deterioram, transforma-se a “estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez” (MARX, 2004, p. 160).

Marx visualiza o comunismo como superação da alienação, possibilidade de emancipação completa das qualidades e sentidos humanos, *novo modo de produção*, de um novo *objeto* da produção e de um ser humano enriquecido: educado para usufruir a arte, apreciar a beleza,

agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor (MARX, 2004, p. 161).

A função demoníaca da educação escolar

A fim de pensar a relação entre escola e conhecimento e a partir de Platão, gostaria de sugerir que a educação escolar possui uma faceta erótica vinculada ao desejo do saber e que o Eros primordial da educação escolar se efetiva na própria especificidade do processo educativo. Todavia, examino o significado dessa proposição geral, isto é, o seu conteúdo substancial, a partir das reflexões marxianas elaboradas nos Manuscritos de 1844.

Dessa maneira, a educação escolar exerce uma função demoníaca (e, portanto, erótica na linguagem platônica), quando realiza algumas mediações organicamente relacionadas:

- Entre o ser humano e o conhecimento;
- Entre o indivíduo e o gênero humano (singularidade e universalidade);
- Entre o saber espontâneo e o saber erudito;
- Entre uma existência em-si e uma existência para-si;
- Entre carências mais simples e carências mais complexas.

Marx nos ensina que o ser humano aprende a se tornar humano e isso só é possível ao se apropriar das várias objetivações humanas produzidas historicamente. Em sentido amplo, a educação consiste na produção do indivíduo como ser social, ou seja, ela equivale ao próprio processo de aprender a ser humano. Desta forma, a educação porta uma dimensão amorosa, desejante, na qual o saber é, para o ser humano, uma ausência, uma necessidade que toca diretamente a sua condição de humano.

A dimensão erótica da educação se efetiva quando ela assume, como afirmava Platão, um papel demoníaco. Porém, trata-se de conceber, a partir de Marx, a relação vertical platônica do *daimon* em termos horizontais. A ascese erótico-educativa não é entre deuses e mortais, mas entre seres humanos. O amor educativo é demoníaco porque estabelece a mediação entre o ser humano e o saber produzido e acumulado historicamente. Em outras palavras, ele é mediador entre indivíduo e gênero humano, entre a singularidade e a universalidade referente ao conjunto da humanidade.

O erotismo da educação escolar ganha uma peculiaridade à medida que o papel primordial da instituição escolar consiste naquilo que Saviani (1991) define como socialização do saber sistematizado (conhecimento elaborado e não espontâneo, sistematizado e não fragmentado, erudito e não popular). O trabalho educativo escolar manifesta sua faceta erótica e, portanto, demoníaca quando é mediadora entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, erudito. Não se trata de mediação unilateral que aniquila o saber espontâneo. A dimensão erótica da prática educativa escolar é de

mão dupla: move-se da vida cotidiana para o universo das formas culturais elaboradas e vice-versa.

A função demoníaca e, portanto, erótica da educação escolar também possibilita uma nova relação do indivíduo com as objetivações genéricas mais elaboradas. O ser humano não é apenas um ser de carências, ele também é sabedor de suas necessidades e pode reconhecer a vida genérica como constitutiva da sua existência individual: “Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2004, p. 128).

Ser-para si implica que o ser humano se reconhece como ser apaixonado, acometido e tomado por carências e impulsionado a uma conduta ativa e criadora de satisfação de suas necessidades. A consciência de si aparece, portanto, como consciência da dimensão social e genérica de sua singularidade existencial.

Essa passagem de uma existência em-si (que surge espontaneamente na vida social) para a existência para-si exige do indivíduo o reconhecimento de que a generalidade humana é, para ele próprio, um carecimento, objeto de desejo. O forjar dessa relação enriquecida e consciente com o âmbito genérico do fazer-se humano demanda uma intervenção intencional e organizada. Também neste caso, a prática pedagógica escolar revela sua face amorosa ao ser, como defende Duarte (1993), mediadora entre a vivência espontânea e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o gênero humano. Desta forma, de

acordo com o autor a prática pedagógica escolar não apenas permite o acesso a objetivações genéricas elaboradas, mas as torna para o educando uma necessidade para o seu pleno desenvolvimento. A educação escolar, portanto, é “um processo criador de carecimentos”.

Ao responder ao desejo humano em relação ao saber, a educação escolar não apenas organiza maneiras que a permitam cumprir sua função demoníaca de mediar o acesso a formas culturais elaboradas, mas no fundo, acaba por reforçar essa condição desejante e passional do ser humano.

A ascese erótica que Marx nos autoriza a pensar representa um caminho que se move entre conhecimentos do âmbito cotidiano da esfera social e formas culturais elaboradas; entre a particularidade do indivíduo e a universalidade do gênero; entre a existência em-si e a para-si; entre a satisfação de carecimentos e a produção de novos desejos. Somente ao cumprir essa tarefa mediadora (e, portanto, demoníaca) é que a educação escolar afirma homens e mulheres como seres passionais e, assim, abre horizontes para novas objetivações que respondam a esses novos desejos e carecimentos.

Nos Manuscritos, Marx denuncia que a alienação rompe a relação de reconhecimento do indivíduo com a universalidade do gênero. O estranhamento corrói a vida humana em sua totalidade e destrói a função demoníaca da educação escolar ao tornar o acesso ao saber privatizado. Entretanto, a atmosfera ideológica contemporânea tende a encobrir esse fenômeno. Dissemina-se hoje a máxima de que se vive na “sociedade do conhecimento”, “sociedade do

conhecimento compartilhado”, no qual a transmissão e a difusão do conhecimento são funções vitais que garantem a sua sustentação.

O anúncio de que o padrão social contemporâneo tem no conhecimento seu núcleo estrutural e organizador convive com o fato de que, conforme dados da Organização das Nações Unidas, há aproximadamente 800 milhões de pessoas analfabetas no mundo. Segundo dados do Instituto de Estatística da UNESCO, a maioria dessas pessoas é meninas e mulheres.

Além disso, a suposta valorização do conhecimento expressa, de fato, a sedução de um conhecimento cativo à sua aplicação imediata, avaliado conforme sua capacidade de responder aos apelos da prática eficiente, conveniente aos interesses manipulatórios do capital.

Contudo, de fato, como observa Duarte (2000, p. 8), esvazia-se a educação escolar da maioria enquanto se aperfeiçoa e aprimora aquela dirigida para a educação das elites. Desta forma, a luta contra o estranhamento engendrado pelas relações capitalistas também se passa pela intolerância contra a desqualificação do saber e da educação escolar. Os resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC, divulgados em 2011, mostram que 57,2% dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental não conseguem resolver problemas básicos de matemática, como soma ou subtração. O estudo ainda revelou que 43,9% desses alunos não tiveram desempenho satisfatório em leitura.

Portanto, o estabelecimento de relações afetivas agradáveis e amistosas por parte do professor, mas sem o

compromisso de estimular uma atitude de padecimento e de vigor do aluno diante das ricas objetivações humanas, carrega um des-amor sutil. Contudo, aqui se abre um novo problema para nós, professores, já apontado por Rousseau (2004, p. 28) na obra citada no início deste texto: “Como é possível que uma criança seja educada por quem não tenha sido bem educado?”. Portanto, como conduzir nossos alunos ao desejo do conhecimento, ao amor ao saber, se nós próprios, não formos amantes do patrimônio humano-genérico?

Referências

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

PESSANHA, J. A. M. Platão: as várias faces do amor. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo; Rio de Janeiro: Companhia das Letras/Funarte, 1987. p. 77-103.

PLATÃO. O banquete. In: _____. **Os pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.



ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DOS SENTIDOS ESTÉTICOS

notas pedagógicas

Nathalia Botura de Paula Ferreira

“Vi, horrorizado, dirigir-se para
mim o miserável que tinha criado[...]
Maldito seja o dia em que viste a luz!
Malditas sejam as mãos,
as minhas, que te formaram!
Tornaste-me mais infeliz do que pode
exprimir-se.[...]Desaparece,
livra-me da tua presença horrível!”

Trecho de Frankenstein -
Mary Shelley, 2003.

O esforço deste texto será o de compreender a dimensão da arte na formação humana tomando por foco o baseamento ontológico de Marx como chave para seu pensamento estético. Em um segundo momento, traremos à baila a importância do processo de transmissão de experiência social humana, em outros termos, do processo educativo bem como suas implicações para a educação escolar sistematizada. Para tal, faremos uso dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 escritos por Marx aos 26 anos, porém tardiamente publicados em 1932, na URSS, 50 anos após sua morte. Lukács e também Riazanov foram os responsáveis pela restauração dos manuscritos. Para o

filósofo húngaro Lukács a descoberta e investigação acurada do texto influenciam seu pensamento para sempre. O fato é que sem esses escritos, tanto as decorrências filosóficas do pensamento marxiano quanto às considerações estéticas de sua obra ficariam obnubiladas.

Para as análises situadas no campo da educação e da educação estética, mais especificamente, utilizar-nos-emos dos legados teóricos de dois representativos educadores marxistas no cenário brasileiro, respectivamente Newton Duarte e Dermeval Saviani.

Iniciemos nossas análises pondo em relevo a categoria de alienação e suas repercussões à atividade educativa. É importante frisar que se trata de um fenômeno caro à sociedade capitalista, mas de nenhuma forma, parte constituinte ou inerente ao gênero humano. Essa verificação é imperativa para que compreendamos a alienação como fenômeno histórico passível de superação.

Sucedem que por meio da alienação o trabalho na sociedade capitalista torna-se elemento esvaziador do homem, exaurindo ou extinguindo cabalmente a humanidade de sua essência. Pois, “[...] quanto mais o trabalhador se gasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo que ele cria frente a si, tão mais pobre se torna ele mesmo, o seu mundo interior [...]” (MARX, 1989, p. 150). Dito com outras palavras, quanto mais enriquece o mundo material, tão mais pobre se torna seu mundo espiritual. Essa seria a grande moção contraditória que tem alavancado a história dos homens na sociedade capitalista: enriquecer o mundo depauperando o humano.

Mas não apenas aí repousa a teia de contradições na esfera do trabalho. Com a alienação do trabalho, o produto se apresenta como um ente alheio e estranho // *fremd* // cujo poder lhe será autonomamente assegurado. Deriva-se dessa premissa básica o fenômeno do fetichismo da mercadoria a partir do qual o capital atribui vida, poder e faculdades próprias à mercadoria objetivada. O produto torna-se senhor do trabalhador, gerando sujeição à mercadoria, um aprisionamento material e imaterial.

A metáfora gótico-literária de *Frankenstein* ou o *Moderno Prometeu*- de Mary Shelley- aludido na epígrafe acima- se faz pertinente, uma vez que na trama em questão, a criatura artificial e desprovida de “espírito” se volta contra seu criador tal qual o capital se volta inelutavelmente contra o homem que o criou. Vê-se, pois que “[...] no estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização” (MARX, 1989, p. 149).

Marx desenvolve críticas incisivas aos economistas burgueses por ele tão amplamente inspecionados e dissecados em suas análises. Para ele, as exegeses da economia política não transcendiam a aparência fenomênica, resguardando-se a mera constatação dos elementos formativos do modo de produção capitalista. Logo, Marx promove o desnudamento ou a desmistificação das relações sociais e considera que os economistas burgueses ocultam a “alienação na essência do trabalhador por não considerar a relação imediata entre o trabalhador, o trabalho e a produção” (MARX, 1989, p. 152).

De tal sorte, se o produto do trabalho é alienado, ou seja, se a síntese é alienada, então, a relação com a atividade do trabalho também o será, pois a alienação se funda nos interstícios da atividade produtiva em si. Sumariamente falando, poderíamos estabelecer dois solos vitais sobre os quais a alienação se estabelece suas relações. A primeira é a relação do trabalhador para com o produto de seu trabalho e a segunda, relação do trabalhador para com o próprio ato da produção. Na passagem que se segue, Marx põe em choque os vários registros de desigualdade se que consubstanciam a partir das relações alienadas na sociedade capitalista:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma boa parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotia, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 1989, p. 152).

Em contrapartida, o indivíduo livre e universal concretiza a riqueza e universalidade do gênero humano. Pois não há desenvolvimento humano sem o avanço irrevocável e inalheável da liberdade e da universalidade. Deriva-se dessa proposição a ideia de homem rico, de homem espiritualmente pleno e que carrega em sua essência a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, pois nos termos marxianos o homem rico é “[...] o homem provido de todos os sentidos em profundidade” (MARX, 1989, p.176).

Encontramos nos Manuscritos algumas meditações estéticas que não são apenas aforismos disseminados incidental e alheatoriamente. Na verdade, há em toda obra

de Marx vários assentamentos e registros que carregam uma unidade congruentemente articulada. Esses registros, além da fidelidade ao método, serviram de base para que o filósofo húngaro George Lukács (1966) confeccionasse a colossal, porém inacabada *Estética*; uma obra superlativa na história do marxismo. Nas reflexões de Marx que versam sobre a arte, de alguma forma, pode-se notar um duplo movimento. Suas notas trazem ementas essenciais para pensarmos criticamente a arte, a alienação dos sentidos e suas relações reificadas na atual sociedade capitalista, mas também promovem um movimento propositivo, uma vez que não se furtam a pesar o devir e a atuação da arte em uma sociedade livre e universal. Deve-se notar que para Marx a origem da unilateralidade humana é a propriedade privada, foi ela que nos fez tolos e unilaterais a ponto de pensarmos que um objeto só é, de fato, nosso quando o trazemos como privado, quando o capitalizamos. Sabemos que no capitalismo a produção artística tornar-se, não raro, uma objetivação alienada, pois a arte passa a viver sob a lei geral da produção.

Por isso, o indivíduo alienado não reconhece sua própria humanidade genérica na beleza realista dos quadros de Millet, na meditação absorvente d'O Pensador de Rodin, na plasticidade das frases de Chopin ou no herói epopéico de Homero.

Dá-se aí a primazia do sentido do ter e “no lugar de todos os sentidos espirituais e físicos, colocou-se a alienação simples de todos estes sentidos, o sentido do ter. O ser do homem teve que ser reduzido a esta pobreza absoluta a fim de que fizesse nascer de si a sua riqueza interior” (MARX, 1989, p. 174).

Não se trata de hierarquizar as diferentes objetivações humanas, hegemonzando a arte em detrimento de outras objetivações da vida humana, mesmo porque todas elas partem de uma gênese histórica comum, o trabalho. Todavia, é preciso reiterar a atividade artística humana em sua dimensão insubstituível e que carrega peculiarmente suas várias formas de reflexo.

A emancipação dos sentidos para Marx só é viável por meio do desvencilhamento das duras correntes da alienação social em sua totalidade de manifestações. Não se trata de promover um recuo romântico e ingênuo a um tempo pretérito, em busca de uma unidade original espontânea. Recuar em relação à universalidade seria um retrocesso. A emancipação dos sentidos, e a emancipação humana de maneira geral, não se realizarão por meio de um anacronismo histórico, mas com uma marcha contínua para frente no processo humano de objetivação das forças essenciais. O gênero humano precisa se objetivar, ainda que de forma alienada, pois somente assim seu desenvolvimento torna-se possível. Cabe salientar que a própria riqueza sensível da subjetividade não é um fenômeno inalterável, mas parte constituinte do processo de humanização, pois “a formação dos cinco sentidos é obra de toda a história passada” (MARX, 1989, p. 176).

Para a discussão aqui conduzida, interessa-nos igualmente a ideia de necessidade e suas variações semântico-lexicais. Marx faz usos distintos dos termos em alemão *Bedürfnis* e *Notwendigkeit*. De acordo com a nota do tradutor Victor von Ehrenreich, o termo *Bedürfnis*, embora seja traduzido indiscriminadamente por “necessidade”, carrega algumas características semânticas particulares. “*Bedürfnis*

é uma necessidade imposta pela condição biológica do ser humano, estando sempre ligada a uma falta ou carência e a um desejo”. Correspondentemente, há o verbo de mesmo radical: *bedürfen*. Em distinção, o vocábulo *Notwendigkeit* significa outra natureza de necessidade e expressa “uma necessidade lógica e/ou ontológica” (MARX, 1989 p. 153). Para Marx (1989 p. 178), “O homem rico é simultaneamente o homem necessitado de uma totalidade da manifestação humana da vida. O homem no qual a sua própria realização efetiva existe como necessidade // *Notwendigkeit* //, como carência”. Por consequência, para que a realização do “Ser-por-si-mesmo” se consubstancie, o ser humano deve ter total autonomia e controle de sua existência.

A arte, necessidade ontológica que é, está umbilicalmente ligada ao processo histórico de autoformação da humanidade, e nos termos de uma estética marxista não pode ser vista como contemplação desprendida e imparcial do todo social,⁷ tampouco como puro entretenimento deleitável e deslumbrado.

Ocorre que a ruptura entre a existência do homem e a sua essência, contradição essa semeada pela alienação, estorva a própria possibilidade de desenvolvimento dos

⁷ Vale ressaltar que para Lukács todos os romantismos são decadentes, pois refletem tão-somente os dilaceramentos do homem solitário, o indivíduo da contemplação. Para Lukács (e também para Hegel) o ideal estético será o épico uma vez que o herói épico nunca enfatizará suas características pessoais, mas fará parte de um todo coletivo. O herói lukacsiano é solidário e não solitário. Lukács defende um registro literário que demande e promova a ação, sem ceder aos sensualismos fenomênicos do naturalismo ou do romantismo revolucionário por ele tão condenados por serem leituras canhestras de Marx.

sentidos.⁸ O resultado será a alienação estética em todas as suas peculiaridades e manifestações: literária, plástica, musical, rítmica etc. O indivíduo, que em sua essência é ontologicamente necessitado, permanece apático ante o mais belo poema, ante a mais bela escultura, ante a mais bela música.

De tal modo, a arte não será elemento constitutivo na realização dessa essência, se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo. Como assegura Gramsci:

[...] a possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (GRAMSCI *apud* DUARTE, 1999, p. 61).

Os impedimentos sociais colocam-se ao homem e acanhando e amesquinhando os sentidos humanos. Contudo, a essência ontológica não é autogerada em um processo *a priori*, mas se desenvolve historicamente ao longo do processo de humanização do gênero humano no cerne de relações sociais contraditórias. A essência humana,

8 Gyorgy Markus (1974, p. 99) afirma que a alienação nada mais é do que “a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem”.

entendida como síntese das máximas possibilidades, não possui desenvolvimento espontâneo assegurado. Entendidos como atividade e como prática resultante do processo dialético de apropriação e objetivação, os sentidos dependem de uma constante educação. Por isso, para que se possa desfrutar da arte, é necessário que os sentidos se formem artisticamente, em um processo de apropriação.

Não só no pensar, por conseguinte, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, tomado subjetivamente: assim como primeiro a música desperta o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, [não] é objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas potências essenciais. (MARX, 1989, p. 175).

O psicólogo soviético Leontiev em sua obra magistral “O desenvolvimento do psiquismo” (1978) nos oferece com precisão a constatação de que o processo de formação do indivíduo e de sua subjetividade é, sobremaneira, um processo de apropriação, ou seja, de educação.

Nesse momento, cabe destacar que, na concepção histórico-social, esse processo formativo do indivíduo só é viabilizado por mediações, efetivadas por outros indivíduos. Essa verificação é fulcral para reconhecermos a função ontológica intransferível e impreterível exercida pelo educador na prática pedagógica escolar; trata-se de uma prática “de condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 1999, p. 46).

Duarte sustenta a tese de que o processo de formação humana, e portanto, também o processo de formação dos sentidos estéticos são, essencialmente, processos educativos movidos pela dinâmica geradora da historicidade do gênero humano de apropriação e objetivação. (DUARTE, 1999, p. 53). E adverte ainda que “o ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas através do processo de objetivação que, para realizar-se, necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhe antecederam” (DUARTE, 1999, p. 50).

Pensemos em um exemplo bastante conhecido na paisagem literária: Joaquim Maria de Machado de Assis (1839-1908), considerado o maior nome da literatura brasileira acompanhado de Guimarães Rosa. Machado era filho de um pintor de paredes descendente de escravos alforriados. Sua mãe, Maria Leopoldina Machado era uma lavadeira açoriana. Sua saúde era muito debilitada, além de gago, era epilético. Machado não frequentou a escola regular e, em 1851, com a morte do pai, emprega-se como doceiro num colégio do bairro. No colégio, Machadinho, como era chamado, toma contato com professores e alunos, e provavelmente chegou a assistir às aulas quando não estava trabalhando. Mas a interrogativa que nos salta aos olhos é: como foi possível que um mulato viesse a se tornar um dos maiores escritores da literatura mundial, dadas as situações tão adversas a que fora submetido?

É possível intuirmos as justificativas daqueles adeptos às concepções inatistas ou espiritualistas. Esses preterem a atividade social de transmissão cultural, legitimando a base biológica e, por consequência a ideia de dom, de talento divinamente atribuído ou de dote natural de genialidade.

Mas enganam-se completamente aqueles que pensam que a vida de Machado de Assis foi privada do contato com as maiores riquezas culturais do patrimônio humano-genérico. Muito jovem, morando em São Cristóvão, Machado conhece uma mulher francesa, dona de uma padaria, e lá passa a receber as primeiras lições de francês. Machado acabou por falar o idioma com fluência, tendo traduzido o romance *Os Trabalhadores do Mar*, de Victor Hugo, ainda muito jovem. Também aprendeu inglês, tomando contato direto com as obras de Shakespeare no original e chegando a traduzir poemas deste idioma com maestria poética, como *O Corvo*, de Allan Poe. Somente aos 40 anos passa a aprender alemão autodidaticamente.⁹

O fato é que Machado cita ou menciona ao longo de sua obra nomes já canonizados na literatura universal, autores da Antiguidade, franceses, espanhóis, portugueses, italianos. Dentre eles: Homero, Sófocles, Ésquilo, Montaigne, Molière, Xavier de Maistre, Balzac, Stendhal, Georg Sand, Flaubert, Shakespeare, Shelley, Poe, Dickens, Dante, Boccaccio, Petrarca, Gil Vicente, Camões, Teófilo Braga, etc. Além das referências expressamente mencionadas, Machado trabalhou com as literaturas que analisou como crítico literário e como tradutor. As fontes explicitadas em sua obra expressam sua inalienável grandeza e não sua fragilidade, pois Machado de Assis aproveita os modelos literários universais e deles vai além. O que vale ressaltar é

⁹ As fontes bibliográficas de Machado de Assis foram retiradas das anotações do curso de extensão universitária: “A obra de Machado de Assis”, realizado pela Unesp de Araraquara no ano de 2008. Além disso, fizemos uso de referências extraídas do site literário Releituras, Disponível em: <http://www.releituras.com/machadodeassis_bio.asp>. Acesso em: 14 jun. 2011.

que o campo de estudos de Machado perpassou inúmeras possibilidades oferecidas.¹⁰

No prefácio de seu primeiríssimo romance Ressurreição, Machado sinaliza que o depuramento da atividade de reflexão só se dá pela condição do estudo, da apropriação dos modelos:

Mas o tempo, que é bom mestre, vem diminuir tamanha confiança, deixando-nos apenas a que é indispensável a todo homem, e dissipando a outra, a confiança pífida e cega. Com o tempo, adquire a reflexão o seu império, e eu incluo **no tempo a condição do estudo, sem o qual o espírito fica em perpétua infância**. Dá-se então o contrário do que era dantes. **Quanto mais versamos os modelos, penetramos as leis do gosto e da arte, compreendemos a extensão da responsabilidade, tanto mais se nos acanham as mãos e o espírito, posto que isso mesmo nos esperte ambição, não já presunçosa, senão refletida**. (ASSIS, 1989, p. 12, grifo nosso).

O exemplo de Machado nos é bastante elucidativo por dois motivos centrais. O primeiro porque desmistifica a falsa ilusão do dom e da genialidade inata e o segundo porque reitera, contundentemente, a indissociabilidade dialética de apropriação e objetivação na formação do indivíduo. Ora, Machado de Assis, só tornou-se um clássico da literatura porque se apropriou em larga medida dos clássicos que os

¹⁰ Há uma produção recente que se dedicou a estudar não apenas a obra de Machado, mas, sobretudo sua biblioteca. O livro *A Biblioteca de Machado de Assis*, organizado por José Luiz Jobim, se presta a encontrar as relações de sua biblioteca com as obras literárias do escritor, através das citações diretas ou indiretas a autores que se encontram nessa fortuna que se encontra na Academia Brasileira de Letras.

precederam. Como afirma Newton Duarte: “O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 7)

Leontiev, psicólogo russo, estudou e caracterizou responsabilmente os processos de apropriação no campo da psicologia. Os trabalhos estão reunidos no livro “O desenvolvimento do psiquismo” (1978). Duarte (2004, p. 17, grifo nosso) sintetiza suas ideias da seguinte forma:

Leontiev rejeita energicamente qualquer tentativa de se atribuir a fatores biológicos as profundas diferenças produzidas pelas condições sociais de vida das pessoas. Ainda hoje não faltam pesquisadores e ideólogos de todo tipo tentando explicar as diferenças sociais como sendo consequência de processos biológicos internos aos indivíduos (herança genética, processos neurofisiológicos, hormônios etc.). Em termos de educação escolar, por exemplo, são bastante recorrentes as mais diversas formas de explicar a trajetória escolar dos indivíduos por referência a fatores primariamente orgânicos. Sem desconsiderar a necessidade do avanço do conhecimento sobre o nosso próprio organismo e sem desconsiderar a necessária base orgânica dos processos psicológicos, **Leontiev afirmava que não existem indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação da obras artísticas, científicas etc. é que cria nos indivíduos o talento correspondente àquele campo da atividade humana.**

Em face do exposto, faz-se necessária uma educação que seja pautada pelo rigor objetivo do ensino e que se preste, fundamentalmente, à transmissão dos conteúdos clássicos.¹¹ Saviani (1991) defende que não podemos negligenciar ou sonegar os componentes clássicos da educação; e que o clássico não pode ser confundido com tradicional. Clássico é aquilo que alcançou um estilo impecável e, ainda que produzido em um contexto histórico e socialmente delimitado, adquiriu o valor de perdurabilidade e se instituiu como obra modelar. Importante dizer que o clássico, além de não dever ser confundido com o tradicional, nem sempre se contrapõe ao conceito de moderno. Saviani (1991, p. 21) certifica que, sendo o clássico aquilo que se firmou como “fundamental e essencial”, pode se constituir como “critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. Essa tese é de fundamental importância para o que temos tentado demonstrar.

Sabemos que muito ainda tem de ser feito para que possamos alcançar uma educação estética à altura da riqueza estética historicamente acumulada pela humanidade. A relação entre o indivíduo e a obra de arte, não raro, acontece de forma reificada dada à pobreza e planura do cotidiano

11 O conceito de clássico, em Saviani, pode ser compreendido mais adequadamente à luz dos princípios fundamentais do método materialista histórico dialético. Um desses princípios foi enunciado por Marx, em *O Método da Economia Política* por meio da famosa sentença “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. De maneira metafórica, Marx sintetiza nessa sentença a ideia de que o estudo de qualquer fenômeno natural ou social deve ter como referência sua fase mais desenvolvida para, a partir dela, compreenderem-se as fases menos desenvolvidas do processo de evolução. Seja no estudo da sociedade, seja no estudo da formação humana pela via educativa, esse pressuposto tem validade e, portanto, aplica-se como fundamento filosófico e metodológico da pedagogia histórico-crítica. (Cf. DUARTE, 2003).

desestetizado. Poucos têm o privilégio de desfrutarem da comoção estética, do sentimento genuinamente catártico, condição para o redimensionamento da experiência emocional e social do sujeito histórico. É tão somente por meio da apreciação estética de qualidade que o sujeito poderá experimentar a genuína catarse artística, a síntese emocional.

Por fim, há de se dizer que a luta pela construção de uma sociedade emancipada insere-se, invariavelmente, no processo de luta por uma sociedade comunista na qual a emancipação não se restringirá à esfera política, ética ou científica, uma vez que pretende, na mesma proporção, libertar os sentidos do homem da deformidade e da dilaceração a ele impostos.

Referências

ASSIS, M. **Ressurreição**. São Paulo: Edigraf, 1989.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico: dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Traduzido por Viktor von Ehrenreich. In: FERNANDES, F (Org.). **Marx & Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181. (Coleção Grandes cientistas sociais).

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético: cuestiones preliminares y de principio**. Barcelona: Grijalbo, 1966. v. 1.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SHELLEY, M; **Frankenstein**. Trad. de João Costa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003. p. 119-120.

O “APRENDER A APRENDER” PEDAGÓGICO E A REPRODUÇÃO DA ALIENAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tiago Nicola Lavoura
Andrea Cunha Meireles

Este texto busca explicitar as relações entre as teorias pedagógicas do “aprender a aprender” e a formação dos indivíduos alienados para a reprodução da sociedade regida pelo modo do capital organizar a vida, bem como delinear as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a superação desta formação alienada e para a construção da sociedade comunista.

Com este intuito, desenvolvemos uma pesquisa que é parte integrante de um projeto matricial organizado pelo Grupo de Estudos Marxistas em Educação - CEPEHU da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), intitulado “As tendências pós-modernistas em educação, seus desdobramentos na formação do professor da educação básica e a perspectiva marxista do educar”. Com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”, suas aproximações com o universo ideológico apregoado pelo pós-modernismo e as consequências para a formação de professores e para o trabalho educativo na educação básica, a pesquisa que ora apresentamos teve como objeto de estudo os fundamentos da educação escolar de instituições públicas do sul da Bahia.

Estamos fazendo a defesa de que a pedagogia histórico-crítica tem se revelado como a teoria pedagógica capaz de contrapor este tipo de formação alienada, na medida em que a mesma defende a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, como forma de contribuir para a luta mais geral de superação das relações sociais alienadas e alienantes da sociedade capitalista.

Fizeram parte deste estudo sete escolas públicas da região sul da Bahia, compreendendo os municípios de Arataca, Santa Cruz de Cabrália, Una, Taboquinhas (distrito de Itacaré), Camacan e Almadina. Foram seis escolas municipais e uma escola estadual, tendo-se no conjunto delas a escolarização dos indivíduos no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados empíricos foram coletados por intermédio de análise documental (GIL, 1999) dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, sendo o conteúdo das fontes analisado por meio de análise de conteúdo temático (RICHARDSON, 1999), não obstante, sem a perspectiva do isolamento ou fragmentação de seus objetos de análise. Portanto, esta foi uma opção de natureza metodológica e didático-expositiva sem, no entanto, abandonar o sentido da unidade da totalidade.

Em busca da análise categorial para o levantamento das possíveis respostas acerca da pergunta problematizadora, delineou-se às seguintes categorias de conteúdo (KUENZER, 1998): objetivos do PPP, concepção de trabalho educativo, estratégias de ensino e teoria pedagógica.

Tal pesquisa evidenciou a presença hegemônica das pedagogias do “aprender a aprender” nos projetos políticos pedagógicos das sete escolas. Constatou-se a teoria pedagógica construtivista em seis projetos, dos quais dois se mesclam à pedagogia dos projetos e um possui inspiração freireana. Um sétimo projeto se fundamenta na pedagogia multiculturalista com ênfase em estratégias de ensino vinculadas à pedagogia dos projetos. O quadro a seguir permite a visualização da síntese dos resultados agrupados:

(Continua)

<u>Instituições de Ensino</u>	<u>Objetivos do PPP</u>	<u>Trabalho Educativo</u>	<u>Estratégias de Ensino</u>	<u>Teoria Pedagógica</u>
Escola 01	Uma educação que contribua para a reflexão e ação de uma nova realidade, mais justa, democrática e igualitária e promova a autonomia dos estudantes.	Este PPP trabalha dentro de uma concepção de educação construcionista que vê a educação como uma prática educativa com ênfase no aprender a aprender, no saber e no pensar, no criar e inovar.	O professor deve auxiliar os alunos na instrumentalização do próprio aprendizado, fazendo com que o educando crie os próprios métodos para a organização de sua aprendizagem.	Construivismo.
Escola 02	Modelo de educação autônoma e de qualidade, compreendendo a realidade para transformá-la, com o objetivo de preparar os alunos para exercerem criticamente seu papel de cidadãos, bem como retirar os alunos da passividade.	Práticas pedagógicas as quais devem atender as necessidades dos educandos, com base na igualdade de condições de acesso e permanência.	Professores não devem apenas repassar conteúdos e cumprir calendários. Não se pode ter o distanciamento entre teoria e prática, nem tornar o currículo fechado, distanciado da realidade escolar.	Construivismo com inspiração freireana.
Escola 03	Princípios contemplados nas teorias socio-interativas das concepções de aprendizagem e desenvolvimento, com base em uma concepção de homem bio-psico-sociocultural.	O aluno constrói seu conhecimento. O aprendizado deve estar inserido num contexto real e funcional. O aluno deve ser conscientizado de que ele é o principal responsável pelo seu próprio conhecimento.	A prática educativa se realiza na interação entre sujeito, ambiente social e objeto do conhecimento, realizada pelo, através e para o diálogo.	Construivismo.

(Continuação)

Escola 04	<p>Formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e atuar como agentes de mudança na superação das desigualdades e na busca do respeito mútuo. O PPP da escola hoje está inserido num cenário mundial marcado pela diversidade. A escola deve formar cidadãos que participem ativamente desta sociedade.</p>	<p>A escola é palco das diversidades culturais, sociais, econômicas e outras. O PPP da escola deve ser construído para atender esta nova sociedade pós-moderna. A escola se adequando ao mundo da informação, da diversidade e das práticas cotidianas.</p>	<p>Pedagogia dos projetos: Os projetos são fontes de fuga das velhas limitações do currículo. As atividades são mais criativas e os alunos aprendem fazendo, agindo e experimentando. Os projetos devem estar relacionados ao atendimento das necessidades dos alunos.</p>	Multiculturalismo pautado na Pedagogia dos Projetos.
Escola 05	<p>Pautado na teoria socioconstrutivista, com o objetivo de propor aos alunos atividades que permitam a construção permanente do conhecimento a partir de sua própria experiência no processo de interação com o meio.</p>	<p>O professor deve ser um mediador, facilitando o processo de interação do aluno com o meio. Jamais deve tornar-se o detentor do conhecimento.</p>	<p>Pedagogia de projetos: Subprojetos os quais explicitem a relação escola e comunidade, para acrescentar e levar os alunos a uma melhor informação e conhecimento para o desenvolvimento de cidadão.</p>	Construtivismo pautado na Pedagogia dos Projetos.

(Conclusão)

Escola 06	Tem como base o trabalho ressaltando as diferenças individuais e na consideração das peculiaridades das crianças, baseado na proposta construtivista e nas teorias de Jean Piaget.	A escola deve manter o respeito à diversidade dos alunos, privilegiar a aquisição do saber vinculado à realidade social baseando-se em relações diretas da experiência do aluno.	Pedagogia dos projetos, sobretudo aqueles que privilegiem o acolhimento no processo educativo e a construção do conhecimento pelos alunos buscado por eles mesmos a partir das necessidades de sua vida real.	Construtivismo pautado na Pedagogia dos Projetos.
Escola 07	Formar alunos capazes de identificar seus direitos e exercer seus deveres, participando da vida social de forma criativa, ativa e crítica, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e democrático.	Oportunidade de trocar experiências entre os alunos e professores.	Situações didáticas que envolvam resolução de problema e tomada de decisão, servindo como base para a reflexão e a tomada de consciência.	Construtivismo.

Quadro 1 – Síntese dos resultados referentes às teorias pedagógicas balizadoras dos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas da região sul da Bahia

Em seu texto “Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?”, Duarte (2008a) afirma que uma das tarefas dos educadores marxistas consiste em fazer a crítica a todas as pedagogias as quais integram o universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista.

É por esta razão que se põe a análise crítica do construtivismo, teoria pedagógica integrante da ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada de “aprender a aprender”, incluídas neste grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que, historicamente, é a origem do “aprender a aprender”: o escolanovismo.

Para o autor, a tarefa de construção de uma pedagogia marxista requer o esclarecimento de todas as diferenças entre essa pedagogia e outras teorias pedagógicas, sobretudo, distinguir a pedagogia marxista daquelas que se alimentam tanto do neoliberalismo quanto do pós-modernismo – tal como fazem as pedagogias do “aprender a aprender”.

O “aprender a aprender” vem se configurando enquanto perspectiva pedagógica hegemônica no meio educacional contemporâneo, presente, sobretudo, no relatório apresentado pela UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, por intermédio de sua Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, dirigida por Jacques Delors, não deixando dúvidas quanto às necessidades da educação transmitir, cada vez mais, um conjunto de saberes e fazeres para a adaptação dos

indivíduos ao meio social vigente, bem como, prepará-los para a incerteza do futuro:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS *et al.*, 1996, p. 89).

Pode-se, mais uma vez e assertivamente, constatar a resposta deste organismo quanto às “necessidades” da educação para o futuro:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et al.*, 1996, p. 90) (grifo do autor).

Duarte (2010) assinala que, desde meados da década de 90, o debate educacional vem se pautando em torno

da hegemonia das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”. Para o autor, aquilo que melhor as define é a negação das formas clássicas de educação escolar e de transmissão do conhecimento elaborado. Ao combaterem aquilo que denominam de “educação tradicional”, tais pedagogias carregam consigo uma atitude negativa com relação à escola, seus métodos e, sobretudo, seus conteúdos clássicos.

Exemplo disto pode ser facilmente constatado quando se identifica a base epistemológica de boa parte destas teorias fundamentadas pelos estudos do biólogo suíço Jean Piaget. Como se sabe, o núcleo fundamental do modelo interacionista-construtivista de Piaget adota o modelo biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por meio dos processos de assimilação e acomodação.

Piaget faz uma crítica aos métodos empregados pela pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, salienta que o fator principal de construção de conhecimentos é o equilíbrio por autorregulações. A construção é para ele uma tarefa solitária, na medida em que só pode ser efetuada pelo indivíduo e no interior dele mesmo. Piaget estabelecia uma relação direta deste processo de construção do conhecimento com os métodos ativos empregados pela escola nova, já que “[...] é naturalmente o recurso aos métodos ativos conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1998, p. 15).

Este autor se opunha de maneira radical aos métodos empregados na escola tradicional de transmissão do

conhecimento. Para ele, a transmissão oral e a autoridade do professor não possibilitariam a formação de indivíduos autônomos e livres. Não seria a transmissão do conhecimento a tarefa principal da escola, portanto, mas sim, a organização de atividades educativas as quais favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento (DUARTE, 2008b).

Existem quatro princípios valorativos no lema “aprender a aprender” os quais são explicitados por Duarte (2008b): aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos; toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; a educação escolar deve levar os alunos a aprender a aprender, por meio de quatro pilares básicos da educação do futuro: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

Conforme Duarte (2008b, p. 215):

A análise crítica desses quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” mostra que as pedagogias que o adotam como seu norte necessariamente assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Foram justamente essas pedagogias que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de noventa e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais.

A superação da educação escolar em suas formas burguesas, entretanto, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos os quais a humanidade já tenha produzido, implica, para Duarte (2010), no enfrentamento das principais ideias em comum destas teorias pedagógicas hegemônicas, quais sejam:

- A ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associada a uma concepção idealista de crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade;
- A negação da perspectiva da totalidade, em decorrência do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos os quais estão unidos não por relações determinadas por um conjunto de mediações da totalidade social, mas sim, por acontecimentos casuais e fortuitos;
- Presença de um relativismo epistemológico – cujo conhecimento seria sempre dependente do “ponto de vista” do sujeito – e um relativismo cultural – um mundo humano constituído por uma infinidade de culturas, incidindo, por exemplo, diretamente no currículo escolar, na sua fragmentação e, no limite, no seu desaparecimento – os quais possuem enquanto referências a própria ausência de referências;
- O utilitarismo e o pragmatismo na definição de conteúdos considerados significativos e relevantes para o aluno – a utilidade prática em seu cotidiano

e o princípio epistemológico pragmatista de valorização do conhecimento quando este é empregado para resolver problemas da prática cotidiana;

- A valorização do conhecimento tácito e correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, centralizando o aprendizado na experiência tácita, pessoal e subjetiva e desconfigurando o trabalho do professor de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos os quais a humanidade já construiu ao longo da história.

É preciso nunca perder de vista que um modelo epistemológico biologizante não é compatível com o modelo ontológico de uma concepção histórico-social da formação dos seres humanos. Assim, Duarte (2008b, p. 206) evidencia a complexidade da tarefa dos educadores marxistas comprometidos com a transformação social:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com as quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica

às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Como forma de contribuição ao “que fazer” destes desafios, assim se posiciona:

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem. Nem escola tradicional, nem escola nova, nem construtivismo. Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão [...] (DUARTE, 2008b, p. 210).

No sentido de enfrentar os problemas que a prática social, sobretudo a realidade educacional brasileira nos impõe, a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que mais vem avançando – num esforço coletivo – para tal. Vejamos como a mesma pode contribuir para a superação das relações alienadas e alienantes das relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista e reproduzidas na educação escolar.

A luta pela superação da sociedade alienada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na defesa da transmissão e do acesso ao saber sistematizado

A definição de trabalho educativo desenvolvida por Saviani (2008) possibilita compreender a importância do ato educativo para o processo de formação humana:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Para Saviani (2007), a apreensão da natureza da educação passa pela compreensão da própria natureza humana: a necessidade do homem produzir e reproduzir a sua própria existência. Com efeito, o que diferencia o homem de todos os outros seres animais é a capacidade de transformar a natureza conforme suas necessidades, e faz isto de maneira consciente e intencional.

Ao invés de uma adaptação de seu organismo às condições naturais do ambiente em que se encontra, o homem possui a capacidade de transformar a natureza, estabelecendo relações (as quais são históricas, portanto, se modificam historicamente) com a natureza e com

outros homens, construindo o mundo humano, a realidade humana, a cultura humana.

Vale à pena destacar a por demais conhecida definição de homem contida na obra “A Ideologia Alemã”, de Marx e Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Portanto, o ponto de distinção entre os seres humanos e os demais seres vivos é sua atividade social vital: o trabalho (capacidade de produzir e reproduzir suas condições de existência). Conforme Duarte (1993), ao produzir seus meios de existência, o homem produz uma realidade humanizada pela sua atividade, tanto objetiva quanto subjetiva, portanto, cria um mundo objetivo humanizado e se humaniza neste mesmo processo.

Para entender a complexidade deste processo de autocriação da atividade social humana – autocriação do homem e do mundo humano –, é necessário recorrer aos fundamentos filosóficos da relação dialética entre apropriação e objetivação presentes na obra de Marx e Engels, a qual expressa a dinâmica da autoprodução do homem pela sua atividade social. Com efeito, ao produzir suas condições sociais de existência – para que ele possa se objetivar –, é exigido do homem que ele se aproprie na

natureza e das próprias objetivações já existentes construídas historicamente. Conforme Duarte (2007, p. 23):

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação).

O desenvolvimento da história humana ocorre exatamente na medida em que a satisfação das necessidades humanas gera, no próprio homem, novas necessidades, as quais terão, também, que ser satisfeitas, sendo, portanto um processo sem fim. Desta forma é que Marx e Engels definirão os pressupostos da história humana presentes na obra já citada – *A Ideologia Alemã* – como, também, Marx definiu nos *Manuscritos de 44* a expressão “um ato de nascimento que se supera”.

Assim, é necessário afirmar que é exigido do homem um *processo educativo* para que ele possa satisfazer suas necessidades de existência. Portanto, a educação tem origem neste processo de trabalho. Os homens não nascem sabendo realizar trabalho, eles necessitam ser ensinados a trabalhar. Trabalho e educação são, portanto, fundamentos ontológicos. Não obstante, tanto trabalho quanto educação possuem, também, um fundamento histórico, fazendo com que ambos se caracterizem e se modifiquem conforme o modo de produção e as relações de produção estabelecidas ao longo da história humana.

Será no modo de produção capitalista que a educação escolar, antes restrita a poucos, tenderá a se generalizar e

se converter na forma principal e dominante de educação. Conforme apontado por Duarte (2007) e Saviani (2008, 2011), o processo de ascensão da classe burguesa ao poder e o desenvolvimento do modo de produção capitalista provocaram profundas alterações no processo de produção da vida, nas relações sociais de produção e, conseqüentemente, alterações no processo de produção e apropriação do saber e do conhecimento.

Em especial, o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em virtude dos processos produtivos desenvolvidos por meio da maquinaria e da grande indústria, exigiu a expansão dos níveis de letramento entre os indivíduos e a generalização do conhecimento sistematizado. O deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade e de grande parte da agricultura para a grande indústria implicou na exigência da universalização da educação escolar, possibilitando-a se tornar generalizada e dominante.

É desta forma que encontramos a especificidade da escola, aquilo que traduz a sua razão de existir e que, ao mesmo tempo, se torna seu papel principal: a socialização do saber sistematizado. Sua razão de ser e existir se justifica na medida em que é nela – na escola – que se poderá ter acesso a um conjunto de conhecimentos clássicos os quais são sistematizados, dosados e sequenciados tornando-se possível a sua transmissão e assimilação. Para compreender o significado da expressão saber sistematizado, recorreremos a Saviani (2008, p. 14), ao afirmar que: “[...] saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e

não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

É preciso entender que os conhecimentos clássicos são aqueles que resistem ao tempo, tal qual Victor Hugo é um clássico da literatura, Hegel e Marx são clássicos da filosofia e Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira. Clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, o qual foi constituído socialmente ao longo da história da humanidade e deve ser acessado por cada indivíduo singular para que este passe a constituir o gênero humano (SAVIANI, 2008, p. 14).

Cabe, portanto, compreender a educação escolar enquanto uma atividade mediadora no seio da prática social global pelo fato de a mesma possibilitar, no processo de formação dos indivíduos, a ultrapassagem da esfera da vida cotidiana para as esferas não-cotidianas da prática social, por meio do desenvolvimento de necessidades cada vez mais elevadas as quais não podem ser satisfeitas no plano da imediatez do cotidiano.

Tendo como referência a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida pela filósofa húngara – à época, marxista – Agnes Heller (1977) a qual, por sua vez, se fundamentava no pressuposto teórico-filosófico de Lukács (1982), sobretudo em sua obra intitulada “Estética”, Duarte (2007) afirma que a educação escolar deve formar nos indivíduos necessidades cada vez mais elevadas de formação e desenvolvimento, as quais devem ultrapassar as esferas da vida cotidiana e situarem-se nas esferas não-cotidianas da prática social.

Conforme Duarte (2007), o critério estabelecido por Heller para distinguir a esfera da vida cotidiana da vida não-cotidiana tem como referência as atividades as quais fazem parte da reprodução direta do indivíduo – as atividades da vida cotidiana – e aquelas as quais fazem parte da reprodução direta do gênero humano – as atividades não-cotidianas socialmente desenvolvidas.

O desenvolvimento histórico da produção da vida humana, sobretudo com o avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção, vai coincidindo com o processo de diferenciação das esferas da vida cotidiana e não-cotidiana, na medida em que, por intermédio da propriedade privada e da divisão social do trabalho, as esferas de objetivação do ser humano vão se diferenciando em objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si.

Duarte (1993, 2007) afirma que as objetivações genéricas em-si são aquelas que formam a base da vida cotidiana, correspondem às atividades circunscritas à esfera da vida cotidiana dos indivíduos, como a produção de objetos, a constituição da linguagem e usos e costumes em geral.

Não obstante, as objetivações genéricas para-si são aquelas que formam a base da vida não-cotidiana da atividade social, portanto, são as atividades relacionadas à esfera da vida não-cotidiana, como a ciência, a arte, a filosofia e a política.

No bojo desta discussão Duarte (2007) questiona a maneira como a educação escolar é encarada como uma atividade cotidiana dos seres humanos, associada a uma

atividade espontânea correspondente ao dia-a-dia dos indivíduos. A naturalidade com que o dia-a-dia escolar é encarado como uma atividade da vida cotidiana acaba por fazer com que a atividade de ensino se torne, também, algo espontâneo, demarcada pela ausência da reflexão e da criticidade, não possibilitando aos indivíduos o alcance das objetivações genéricas para-si.

Existe também outro conjunto de proposições as quais afirmam que a atividade escolar está muito afastada da vida cotidiana dos indivíduos, tomada como algo estranha e hostil. Assim, uma série de críticas a “forma escolar” é posta em evidência ao mesmo tempo em que são formuladas propostas pedagógicas as quais objetivam “[...] diminuir esta distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano” (DUARTE, 2007, p. 37).

Ora, não possibilitar aos indivíduos a apropriação do conjunto de objetivações já produzidas e acumuladas ao longo da história da humanidade – sabendo-se que estas não estão dadas nas relações imediatas do cotidiano vivido pelos indivíduos – significa aprisioná-los na imediaticidade e no pragmatismo da esfera da vida cotidiana, sem possibilidades nenhuma de consciência e superação das relações sociais de dominação e exploração.

Ainda que a esfera da vida cotidiana não seja essencialmente correlata ao fenômeno da alienação, tampouco a esfera da vida não-cotidiana seja plenamente humanizadora – pois há a necessidade de se considerar a dialética entre objetivação e apropriação no interior das

relações sociais concretas no modo de produção capitalista – “[...] o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isto ocorre é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada” (DUARTE, 2007, p. 38).

Uma das formas de manifestação da alienação na vida dos indivíduos se dá quando se reduz as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana à vida cotidiana. Com efeito:

Uma dessas formas é justamente quando a vida se reduz quase que inteiramente à esfera da vida cotidiana, isto é, quando os processos de apropriação e de objetivação se reduzem, para o indivíduo, ao nível da genericidade em-si, ao nível da sua reprodução espontânea enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho. Para Heller, se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade (DUARTE, 2007, p. 38).

Explicita-se, assim, a importância fundamental das objetivações genéricas para-si, pois, a elas são atribuídas as possibilidades de uma relação consciente do indivíduo para com sua vida cotidiana. De igual forma, delineamos o papel da educação escolar e sua importância para a formação do indivíduo, ao conceber a ela o papel de mediadora entre a esfera da vida cotidiana e não cotidiana.

Retomando Duarte (1993, p. 185): “[...] cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação

entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si)”.

Pautando-se nas afirmações de Marx expressas nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, cuja definição de riqueza humana assim se expressa: “O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem carente de uma totalidade de exteriorização de vida humana [...]” (MARX, 2004, p. 112-113) – Duarte (2007, p. 40) coloca em posição de destaque o processo educativo escolar, ao defender que esta prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo ao produzir neste um conjunto de carecimentos não-cotidianos, quais sejam, “[...] carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si [...]”. Portanto:

[...] o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo **criador de carecimentos**. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior (DUARTE, 1993, p. 189, grifo do autor).

É por conceber a formação do indivíduo enquanto parte do processo histórico e social de objetivação do gênero humano que Duarte afirma que a singularidade

de cada ser humano não é um dado biológico resultante da interação, adaptação e equilíbrio entre organismo e meio, mas sim, um processo social, concreto e histórico. Desta maneira é que se torna inadequada, para a análise do processo educativo do ser humano, o primado dos modelos biológicos como os pautados na relação espécie-espécime e a relação organismo-meio. Para ele:

Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. A concepção da formação do indivíduo que decorre do modelo da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre indivíduo e gênero humano contrapõe-se a essas correntes psicológicas e pedagógicas (DUARTE, 1993, p. 104).

Explicitamente, o modelo biológico de interação entre organismo-meio, cujas noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente estão implicadas, não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, a qual caracteriza a especificidade da constituição e do desenvolvimento do gênero humano, tal como, do indivíduo singular.

É por esta razão que uma teoria histórico-social da formação do indivíduo não se fundamenta – e não poderia ser diferente – em teorias psicológicas e pedagógicas com enfoques naturalistas e as quais se pautam no modelo biológico de interação entre organismo e meio, tal quais as teorias de Piaget, Skinner e Freud, mas sim, parte dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural cuja principal referência é a obra de Vigotski e sua escola, compondo

nomes como os de Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin e Davidov.

Não obstante, há que se considerar o caráter contraditório entre as relações de humanização e alienação as quais tem se efetivado ao longo da história humana, sobretudo, no modo de produção capitalista. Com efeito, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações universais capitalistas possibilitaram o avanço sem precedentes da constituição do gênero humano em sua universalidade. Porém, isto foi feito – e está sendo feito – sob às custas do definhamento do desenvolvimento do indivíduo singular. Tal qual alerta Duarte (2007, p. 23):

[...] a dialética entre objetivação e apropriação pode acabar sendo reduzida, numa teoria de formação do indivíduo, a uma mera relação entre processos de externalização e internalização (o que seria uma redução psicologizante daquela dialética), se não for compreendida no interior do processo histórico de *humanização* do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da *alienação*.

O atual momento em que se realiza a formação dos indivíduos nas condições sociais concretas da história humana se constitui nas possibilidades máximas de vida humana existentes na sociedade (basta pensar no avanço da ciência, das tecnologias, das forças produtivas, das ideias, das artes, da filosofia e da política), porém, sociedade esta a qual se estrutura em condições sociais que impedem ou, ao menos, cerceiam a realização dessas possibilidades na vida de grande parte dos indivíduos.

Por esta razão é que é preciso analisar os processos de objetivação e apropriação do ser humano no interior das relações sociais constitutivas do modo de produção capitalista, as quais expressam também a dinâmica contraditória entre a humanização e a alienação dos indivíduos. Conforme postulado por Duarte (1993, p. 59-60):

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade humana, enquanto atividade objetivadora, social e consciente, torne-se cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas às custas da alienação dos indivíduos [...].

Portanto, cabe salientar que as possibilidades de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos à luz dos processos de apropriação e objetivação das produções do gênero humano não podem estar desvinculadas da busca pela superação das relações sociais de alienação impostas pelo modo de produção capitalista.

O filósofo húngaro Markus (1974, p. 99) nos ajuda a compreender o processo de alienação na acepção marxista:

[...] a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade.

Em outras palavras, somente com a superação do modo de o capital organizar a vida, derrubando as barreiras alienadas e alienantes das relações sociais deste modo de produção, é que o desenvolvimento do indivíduo singular poderá corresponder ao desenvolvimento do gênero humano, de forma cada vez mais livre e universal e fazendo avançar o processo de humanização.

Conforme Marx (2004, p. 177, grifo do autor) expressou nos Manuscritos de 1844: “A superação da propriedade privada é por isso a **emancipação** total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente porque esta emancipação, porque todos os sentidos e qualidades se fizeram **humanos**, tanto objetiva quanto subjetivamente”. Assim:

Seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2007, p. 41).

É neste sentido que fazemos referência à importância do trabalho escolar e compreendemos a pedagogia histórico-crítica enquanto a teoria pedagógica a qual mais vem contribuindo, no campo da educação, efetivamente para a superação do atual modo de produção social.

Ao partir do pressuposto fundamental de que é papel da escola a transmissão e apropriação, aos filhos da classe

trabalhadora, da riqueza cultural e intelectual da humanidade construída socialmente e acumulada historicamente, demonstra ser a teoria pedagógica a qual expressa a luta pelo socialismo em termos educacionais, correspondendo à luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2008).

O trabalho educativo e o projeto histórico comunista

Conforme já discutido, a pedagogia histórico-crítica advoga a superação da sociedade de classes, a qual priva os indivíduos do seu pleno desenvolvimento e, ao mesmo tempo, defende uma educação escolar na qual dá centralidade à transmissão e apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal humana, incorporando a concepção marxista de comunismo a qual “[...] se trata de uma sociedade na qual as relações humanas e a vida humana são plenas de conteúdo, em oposição ao caráter unilateral, abstrato e vazio das relações humanas na sociedade capitalista” (DUARTE, 2011, p. 18). Logo:

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo. [...] nessa sociedade as relações entre os

indivíduos se mostram plenamente humanizadas (DUARTE, 2011, p. 19-20).

Ao discorrer sobre formação humana, educação escolar e revolução comunista, afirma Duarte (2011, p. 20):

A plena humanização das relações entre os indivíduos alcançada por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo é, a meu ver, ao mesmo tempo o horizonte e o fundamento da pedagogia histórico-crítica.

Está claro em Marx que a efetiva riqueza das relações humanas plenas de conteúdo, bem como, a individualidade livre e universal, só poderão se efetivar numa outra forma de sociedade para além do capital, quando o trabalho humano incorporar um caráter de autoatividade. E este é o horizonte histórico da pedagogia histórico-crítica.

Marx e Engels (2007) afirmam que a efetiva riqueza espiritual dos indivíduos somente virá à tona por intermédio da superação da propriedade privada, pois a riqueza espiritual depende da riqueza das relações reais. Assim:

Esta deve ser a linha mestra a conduzir as ações dos educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. A revolução comunista nasce desta contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos

não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 10-11).

Ao questionar as bases e os fundamentos das pedagogias burguesas, ao mesmo tempo em que formula uma proposta pedagógica a qual propicie a apreensão do real e o desenvolvimento da consciência crítica, bem como articula educação e sociedade por meio da transformação da prática social, defendendo o aprofundamento do conhecimento teórico por meio do ensino, a formação política, a organização revolucionária da classe trabalhadora e a superação do modo de produção capitalista, trata-se de uma pedagogia revolucionária.

Notadamente esta teoria pedagógica reconhece a estrutura de classes antagônicas da sociedade capitalista e, sobretudo, não visualiza possibilidades de conciliação de interesses entre as duas principais classes que a compõe. Coloca-se, portanto, na direção dos interesses da classe dominada, buscando possibilitar à classe trabalhadora a aquisição, a elevação e a estruturação de uma consciência revolucionária, bem como, a efetivação da prática social transformadora, sendo o objetivo último a ser alcançado o fim da divisão do trabalho característico da sociedade capitalista.

Referências

DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 1996.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 07-22.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 203-222.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

LUKÁCS, G. **Estética**. Traduzido do alemão por Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1982. 4 v. (Coleção Instrumentos).

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.



ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL

desafios e contribuições para as transformações da educação escolar

Oswaldo Rocha Vieira Filho
Cassiana Mendes dos Santos Almeida
Mirla Oliveira de Carvalho Barreto

A organização estudantil tem sido bastante incentivada nos últimos anos a fim de garantir a participação dos estudantes nas decisões acerca do ambiente escolar. Além de ser considerado um espaço de aprendizagem, ela é tida como a instância política que permite o envolvimento dos estudantes em diversos temas que lhe dizem respeito: atividades esportivas, palestras e até construção de regras no interior escolar.

Cada vez mais profissionais da educação impulsionam a organização dos estudantes na busca de melhorias, potencialidade nas discussões e politização nas decisões escolares. No entanto, é preciso se perguntar acerca da formação política desses estudantes e suas relações com a luta de classes.

O presente texto tem por objetivo apresentar a necessidade e a possibilidade da organização e formação política dos estudantes na educação escolar como uma forma de desenvolver experiências e incentivar a inserção dos mesmos nos processos de lutas sociais populares.

Para tanto, analisamos as formulações e proposições da Pedagogia Socialista acerca da importância da educação escolar para a luta de classes. Além disso, relataremos uma atividade realizada na Escola José Francisco Nunes, localizada no povoado de Itapicuru, zona rural do município de Irecê, semiárido baiano.

Pedagogia Socialista: concepção e contribuições à Educação

Para melhor compreender as contribuições da Pedagogia Socialista precisamos conhecer o que a fundamenta; o que a torna diferente da Pedagogia burguesa, pois assim como a necessidade do socialismo surge em contraposição à concepção burguesa de sociedade, a concepção socialista de pedagogia surge a partir da luta pela superação do modo de educação burguês, encontrando em sua estrutura contraditória o ponto de partida para o seu desenvolvimento.

No processo histórico de amadurecimento das formas de educação burguesa, essa classe concebeu e realizou uma educação dicotomizada que destinava à classe trabalhadora a formação para profissões manuais, as quais requeriam uma formação prático-utilitária, limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos. A outra orientação da educação burguesa estava (está) direcionada à formação para as profissões intelectuais, as quais se requeriam o domínio teórico amplo, a fim de preparar as

elites e representantes da classe dirigente para atuar em diferentes setores da sociedade.

No entanto, diante desses princípios limitados e limitantes reiteradamente anunciados pela educação burguesa, o pensamento pedagógico de esquerda desenvolve a crítica e procura formular perspectivas de formação humana que busquem superar essas concepções e práticas alienadas de educação.

Nair Casagrande explica a pedagogia socialista da seguinte forma:

Entendemos a pedagogia socialista enquanto uma pedagogia [teoria pedagógica] que tenha como base e horizonte um projeto de sociedade socialista [que supere as atuais relações de produção da vida sob base na produção coletiva e a apropriação privada] e que tem como objetivo em sua práxis pedagógica na instituição escolar, ou fora dela, tratar o conhecimento **sob novas relações entre homem-natureza, homem-homem, consigo mesmo e em atividade produtiva (o trabalho)** (CASAGRANDE, 2007, p. 131, grifo do autor).

Tal pedagogia busca resolver o “problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente” (SAVIANI, 2007, p. 8).

Como visto, a pedagogia socialista desempenha papel importante na organização de uma sociedade justa, em que todos os indivíduos acessam os bens produzidos pela humanidade, inclusive o conhecimento. A seguir veremos dois exemplos da tentativa de instalação de uma

pedagogia socialista e de que maneira eles contribuem para a organização estudantil.

A Pedagogia histórico-crítica e a organização política dos estudantes

A Pedagogia histórico-crítica (PHC) é uma teoria pedagógica que vem sendo construída coletivamente desde o final da década de 1970. O seu principal formulador é o professor Dermeval Saviani. Para este é preciso uma íntima articulação entre pedagogia e os interesses populares:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. **Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.** Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 69, grifo nosso).

A PHC baseia-se na possibilidade de articulação do processo pedagógico com o processo de prática e lutas sociais

reconhecendo na educação uma atividade fundamental na superação das relações sociais de dominação.

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método, identificar as questões suscitadas pela prática social (Problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263).

Algumas questões apresentadas no excerto acima merecem destaque para a discussão acerca da organização estudantil, a saber: a) a prática social é vista não como elemento estranho a prática educativa, mas como base fundamental para o desenvolvimento da teoria e prática pedagógica em direção à emancipação humana; b) a segunda questão diz respeito às posições ocupadas por professores e alunos na prática social: são posições distintas, mas não opostas. Eles se encontram num campo não antagonico. “É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando” (SAVIANI, 2008, p. 66). Essa discussão é importante no sentido de compreender que o que se opõe ao avanço educativo não é a má atuação de um profissional ou a má

vontade de um aluno e sim uma organização social que arrefece o verdadeiro sentido da educação para a classe trabalhadora; c) a terceira questão é a defesa da apropriação do conhecimento. Concordamos com Taffarel (2011), que vê na necessidade da consistência teórica e na organização revolucionária alguns dos princípios da formação humana na escola.

Diante desses pressupostos podemos dizer que “a pedagogia histórico-crítica deve estar articulada aos movimentos de superação da ordem capitalista, tendo por norte a superação da sociedade de classes” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 26), ou seja, esta teoria se alia à organização popular para dar um salto contra o Capital, unindo teoria e prática a fim de desvendar as bases, os fundamentos e, conseqüentemente, as práticas burguesas.

Com esses elementos apresentados acerca da PHC, a seguir tentaremos demonstrar em que medida ela pode contribuir para a organização estudantil, já que esse é um movimento que busca melhorias numa das esferas importantes da sociedade, qual seja, a escola.

A organização estudantil é entendida como um movimento para além dos limites da escola. Ou seja, é uma atividade social de extrema importância, já que busca melhorias na realidade em volta dela. Isso é importante para situar a escola na prática social global. Nela se manifesta a cultura, os saberes, a ciência e também a política. Considerar a escola como reprodutora mecânica das determinações da sociedade é ignorar a reciprocidade, ou seja, que

A Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na

forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 1991, p. 95).

Da mesma maneira em que a sociedade determina a situação escolar, a educação também pode modificar questões sociais. Uma dessas formas de intervenção na sociedade, por parte da educação, é a atuação estudantil pautada na crítica e na transformação. Esse movimento dentro da escola revela a presença de uma prática política na educação.

Sobre isso Saviani (2008) afirma que apesar de serem distintas, a educação e a política são inseparáveis. O referido autor vai dizer ainda que existe uma dimensão política na educação. Esta colabora para fazer avançar (ou recuar) o grau de compreensão da situação real dos educandos e educadores sobre a realidade concreta no sentido de enfrentar os antagônicos (os opositores do seu projeto político, de ocupação do poder). Como foi dito acima, professor e aluno não são adversários. Para estes o que define o ensino é a organização social. Nesse caso, a dimensão política da educação seria o conhecimento, pois o educando teria um olhar crítico, ou não, dos objetivos da política podendo intervir no processo político.

Pode ocorrer também a dimensão educativa da política. No caso da política estudantil a educação pode contribuir para duas coisas: a) o antagônico não é o professor, nem a escola, mas as forças que impedem o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, a própria classe dominante; b) ao se educarem, ao se apropriarem

ao máximo do conhecimento, os estudantes engajados no movimento estudantil terão sempre mais potencialidade de avançar no entendimento e intervenção da política.

A compreensão desses elementos é de suma importância para a construção de uma organização estudantil que defenda as lutas sociais também expressadas fora da escola.

As contribuições de Pistrak para a auto-organização estudantil

A proposição da necessidade de organização dos estudantes apresenta-se como uma importante formulação no enfrentamento às formas alienadas e manipuladoras de educação escolar burguesas. A experiência da organização dos coletivos escolares durante o processo de transição socialista ocorrido na União Soviética pós-revolução de 1917 é um exemplo do esforço por se construir processos educativos com vias a emancipação Humana.

Na busca de um projeto de educação que superasse o modelo de educação da antiga burguesia, os novos educadores que assumiram o projeto de educação socialista compreenderam que para fazer as transformações necessárias à nova escola, seria preciso que se fizesse uma mudança radical não apenas no objeto de estudo e nos programas escolares, mas em toda a estrutura de organização, de gestão e de participação. O pedagogo Moisey Mikhaylovich Pistrak foi um dos mais empenhados educadores russos a trabalhar com essa perspectiva.

Nesse processo, os antigos paradigmas burgueses e capitalistas deveriam ser substituídos por novas e eficientes práticas que contribuíssem de forma verdadeiramente significativa para a formação de um novo sujeito capaz de compreender o processo contínuo de mudança, e que se considerasse como membro de uma coletividade nacional/internacional em busca da superação das formas inúteis do capitalismo mundial.

Pistrak formulou ideias nas quais acreditava ser preciso questionar, a todo o momento, que tipo de sujeito formar na fase revolucionária. Segundo esse autor:

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e beneficia condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir (e isto exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento de três qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para encarar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização (PISTRAK, 2005, p. 41).

Pistrak (2005) entende o coletivo não como uma simples junção de pessoas. Para ele, o coletivo consiste em uma articulação orgânica e consciente de indivíduos em torno de objetivos comuns que devem avançar por transformar a quantidade em qualidade e vice-versa.

Contudo, a aptidão para trabalhar em coletividade, sem as mediações da lógica do trabalho coletivo burguês, no qual o motivo central é o salário ou a obrigação, só se

adquire no trabalho coletivo articulado à consciência política. Portanto, essa era uma importante tarefa que a escola deveria enfrentar: dar possibilidades conjuntas para a formação de coletivos escolares que seriam integrados por todos os membros da escola. Mas, para isso, todos os integrantes deveriam se sentir motivados para tal tarefa, pois “as crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência e que lhe são próximos” (PISTRAK, 2005, p. 177).

Para realizar esse ideário, Pistrak e seus colaboradores compreenderam que para chegar à máxima instância da organização escolar fazia-se necessário não só propor atividades coletivas aos estudantes. Era necessário instigar em cada estudante a aptidão para trabalhar em coletivo de forma realmente organizada. Seria preciso fomentar atividades para a auto-organização.

A experiência de auto-organização dos estudantes na União Soviética

Para a Pedagogia Soviética de então, anos 1920 e 1930, a auto-organização seria uma instância fundamental para a direção do processo de construção da nova escola e consequentemente da nova sociedade. Contudo, era preciso diferenciar a auto-organização socialista que se estrutura em uma teoria emancipadora e transformadora, da auto-organização burguesa.

Pistrak (2005) afirma que o objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas se configura em os estudantes auxiliarem o professor a manter sua autoridade e disciplina em sala de aula ou na escola. Segundo esse autor:

A auto-organização burguesa, em muitos casos, é muito desenvolvida, assumindo a forma de uma constituição sólida (escrita e revestindo todos os atributos exteriores dos atos administrativos) e visando as crianças nos sentimentos de estima pela lei, pelo documento que se chama “constituição do estado” e que foi concedido “de cima” pela graça divina ou então foi criado em tempos longínquos pelos heróis nacionais (PISTRAK, 2005, p. 170-177).

Ele ainda acrescenta:

De fato, como o estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos têm necessidades? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal (PISTRAK, 2005, p. 171).

A auto-organização proposta por Pistrak deveria ser totalmente contrária a do modelo burguês, pois a própria característica do regime soviético almejava, em sua primeira fase, a participação das massas trabalhadoras na organização do Estado. Se o objetivo era fazer com que as massas participassem ativamente e de forma organizada do processo de construção da nova sociabilidade, essa prática deveria ser suscitada também na escola.

Os educadores russos sabiam que para fazer a formação do novo homem e da nova mulher não bastaria

a vontade subjetiva. Era preciso construir um espírito de coletividade desde a infância. Para isso necessitava-se desenvolver esses interesses entre as crianças, suscitando-lhes interesses novos, por meio de um trabalho educativo dotado de métodos que corroborassem esse projeto. Desse modo,

A auto-organização deste tipo não pode ser introduzida bruscamente no momento em que a criança entra na escola; ela começará a nascer na medida em que aparecer sua necessidade, na prática de uma determinada ação (PISTRAK, 2005, p. 180).

Entendemos que o importante no princípio pistrakiano de auto-organização diz respeito à educação político-revolucionária dos jovens e o incentivo a iniciativas organizativas. Quanto a isso, o autor dá um exemplo que deixa muito claro como se configurava o verdadeiro processo de auto-organização.

Quatro grupos da escola (do 1º grau) começaram a funcionar; não havia nada antecipadamente determinado, principalmente do ponto de vista da higiene. Na prática do trabalho escolar, influenciados por um pequeno grupo de pioneiros, e por adultos, etc., uma parte das crianças começou séria e energicamente a enfrentar os problemas de higiene. Uma comissão sanitária apareceu; suas tarefas compreendiam não somente o trabalho sanitário, mas o ensino sanitário e a propaganda de ideias corretas. Assim, foi organizado um jornal sanitário com redação e colaboradores. Pouco a pouco, outras questões vão aparecendo no jornal, e ele se torna, afinal de contas, um jornal escolar geral. Passo a passo, graças ao jornal, outras preocupações se exprimem, referindo-se aos

problemas do ensino da atividade social, etc. um ano depois, a auto-organização já assumia formas bem desenvolvidas e tornara-se uma realidade (PISTRAK, 2005, p. 180-181).

A auto-organização dos alunos não implicava que todas as atividades deveriam ser realizadas sem a ajuda ou intervenção dos professores ou pessoas mais velhas. Pelo contrário, o papel do pedagogo era central, pois apesar das crianças se organizarem sozinhas, elas ainda não conseguem desenvolver amplamente seus interesses sociais, o que está na base da auto-organização. Porém o pedagogo deve evitar o esmagamento da iniciativa das crianças e procurar suscitar novas preocupações possibilitando às próprias crianças a procura das formas de organização. “Dar a possibilidade da juventude definir sua própria vontade para agir, ajudá-las nisso, sistematizando e individualizando seu trabalho e hábitos organizativos - eis a obrigação mais necessária da escola concretizando-se nas formas da auto-direção” (PISTRAK, 2005, p. 2).

Para Pistrak a aptidão para trabalhar coletivamente significa, também, saber dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir esse objetivo é preciso que todos, na medida do possível, ocupem alternadamente todos os postos, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas. A auto-organização proposta e desenvolvida por Pistrak, diferentemente do modelo burguês, deve levar as crianças ao mais elevado nível de autonomia escolar. Segundo Pistrak (2005, p. 117), “as crianças e também os homens em geral formam um “coletivo” quando estão unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência e que lhe são próximos”. Desta feita, “quem deve construir a

nova escola são os educadores junto com os educandos e suas comunidades” (PISTRAK, 2005, p. 15).

Diante dessas perspectivas socialistas de educação, seguiremos relatando e analisando uma experiência desenvolvida na Escola José Francisco Nunes.

A experiência de organização do coletivo estudantil da Escola José Francisco Nunes

A Escola Municipal José Francisco Nunes que se localiza no povoado de Itapicuru, zona Rural do município de Irecê-BA, enfrenta grandes problemas de ordem estrutural e pedagógica, assim como a maioria das escolas destinada aos filhos dos trabalhadores, em especial os que vivem no campo.

Considerando tais questões, os alunos, professores, comunidade e corpo administrativo escolar, juntamente com o Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU - UNEB), passaram a discutir possibilidades de intervenção coletiva frente aos problemas que atingiam tanto a escola quanto a comunidade. Buscando incentivar a organização dos estudantes e professores, iniciou-se um movimento de mobilização e organização no interior daquela unidade escolar visando à compreensão e ação da comunidade escolar para a busca de alternativas ao enfrentamento dos problemas de forma coletiva.

Foram realizados alguns encontros entre os grupos supracitados e ao final chegou-se ao consenso que era

necessário a realização de um evento que abordasse em profundidade os problemas da realidade vivida por todos e que tivesse continuidade. As ideias foram tomando forma e culminaram na realização do I Encontro de alunos, pais e professores da Escola José Francisco Nunes.

Após uma série de encontros, estudos e discussões coletivas, a ideia de construir um evento que tivesse por objetivo a compreensão e a ação da comunidade escolar tinha ganhado consistência sendo o mesmo realizado em dois dias com momentos distintos: 1) Abertura e momento cultural; 2) Debates e palestras; 3) Oficinas com o eixo temático: a escola que temos e a escola que queremos e; 4) Plenária para discutir com o coletivo as ideias abordadas e encaminhadas pelas oficinas.

Foram criadas comissões heterogêneas com os participantes do evento tendo cada um deles uma responsabilidade dividida em comissões: alimentação, comunicação, animação e organização. As comissões organizadoras ainda se dividiram em subcomissões e realizaram eventos preparatórios: Campeonatos esportivos e sorteios beneficentes, que além de levantar recursos para o evento fortaleceram os princípios de coletividade para o trabalho.

Nos dias 28 e 29 de julho de 2006 o pulsar das ideias e as necessidades materiais proporcionaram aos envolvidos a reflexão acerca do papel de todos e cada um no processo de transformação da escola e da sociedade.

Após a realização das oficinas e de uma plenária realizada no pátio da Escola foi redigido um documento reivindicatório assinado por mais de duzentos participantes.

O documento final do encontro exigia do poder público que fossem tomadas medidas urgentes visando à melhoria não só da escola como também do seu entorno.

Como resultados concretos da atividade foram criados a Associação de Pais e Mestres, o Colegiado da Escola, a fundação do Grêmio estudantil e um Infocentro. Medidas pontuais, mas de grande valor simbólico e político para os estudantes, professores, corpo administrativo e da localidade de Itapicuru.

Não é novidade afirmar que educar pensando em uma coletividade é uma tarefa bastante difícil, pois entre outros problemas torna-se muito mais cômodo ao professor educar para um individualismo que domina toda a sociedade do que propor uma forma de trabalho pedagógico que se baseie no trabalho coletivo visando à luta pela emancipação humana. As perspectivas da educação escolar na atualidade expressas na formação para a cidadania e nas pedagogias do “aprender a aprender”, conduzem a práticas educativas cada vez mais individualistas em detrimento da organização coletiva.

As tarefas mais difíceis em relação à experiência relatada na Escola José Francisco Nunes foi a de convencer e envolver os professores e estudantes e fazer-lhes acreditar que o trabalho coletivo e a atuação política poderiam contribuir para a resolução dos problemas existentes. Frases como “o que iremos ganhar com isso?” eram ouvidas reiteradamente, o que demonstra o quanto de trabalho se tem a desenvolver na construção de valores e ações políticas e coletivas.

O desânimo ou a desconfiança dos explorados em relação a sua capacidade e força de organização esconde questões complexas em que pese à formação da consciência crítica dos educadores de ontem e de hoje. Nesse sentido, Pistrak (2005) afirma ser imperativo que os professores assumam posturas críticas e emancipadoras em busca de uma educação que fortaleça a luta dos trabalhadores pela superação das formas inúteis de educação burguesa e a Pedagogia histórico-crítica insiste na necessidade de conhecer cientificamente o real.

A experiência da Escola José Francisco Nunes configurou-se como um exercício para a construção de propostas educativas emancipadoras em direção à socialização dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade a qual se realizará efetivamente com a superação da sociabilidade do capital.

Referências

BATISTA; E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAFFAREL, C. **Teoria pedagógica marxista e educação escolar no contexto da luta de classes contemporânea**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO, MARXISMO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 4., 2011, Irecê, BA, 2011. Palestra proferida. Disponível em: <www.cepehu.blogspot.com>. Acesso em: 21 maio 2012.

DESCENDO DOS OMBROS DOS GIGANTES

sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil

Cláudio Félix dos Santos

“Se eu vi mais longe foi por estar de pé
sobre ombros de gigantes.”

Isaac Newton

Em 1676, em carta a Robert Hooke, Isaac Newton elaborou a afirmação na epígrafe deste artigo, a qual expressa o valor e o respeito do mesmo pelo conhecimento. Os gigantes seriam os clássicos ou a produção científica, filosófica e artística que dariam o esteio para que novos conhecimentos sobre o mundo dos homens e da natureza pudessem ser desenvolvidos por aquele cientista.

Passados os séculos, chegamos aos anos 2000 e o que se observa nos documentos oficiais das políticas de educação escolar, e de formação docente em especial, é a orientação para a minimização da apropriação do conhecimento sistematizado, o recuo da teoria, a hipervalorização do cotidiano, a centralidade da formação por competências, a reflexão sobre a prática docente com o mínimo de teorização. Em suma, um convite para que os futuros professores, ou mesmo os professores em exercício, especialmente os que trabalham nas redes públicas, continuem “descendo dos

ombros dos gigantes”, ou seja, afastem-se dos clássicos,¹² desvalorizem o conteúdo e o ensino.

Nesse texto, tenho por objetivo discutir o esvaziamento teórico da formação docente tomando como fonte a legislação brasileira acerca da formação de professores, exclusivamente em dois documentos, a saber: o parecer CNE/CP de 08 de maio de 2001 e a resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002. Procuo ainda analisar o pensamento de alguns autores que dão fundamento a esse corpus legislativo e exercem influências sobre os educadores e pesquisadores.

A formação de professores no Brasil: um antigo problema

A ideia de organizar um conjunto amplo de escolas de forma padronizada, em grande escala, com um amplo quantitativo de professores começou a ser discutida no século XIX. O caminho encontrado foi a criação das escolas normais, de nível médio, para formar os professores primários e a formação no nível superior para o trabalho educativo no ensino secundário.

Nesse contexto dois modelos ganharam destaque: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Para o primeiro a formação restringia-se ao domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento referente a que o professor iria ensinar. O segundo modelo

12 Para maiores detalhes sobre o conceito de clássico ver o texto de Nathália Botura, nessa coletânea, intitulado “Alienação e emancipação dos sentidos estéticos: notas pedagógicas”.

se contrapunha ao anterior e considera que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico. (SAVIANI, 2008 a)

No Brasil, naquele século, a pouca e precária formação de professores para o ensino primário era realizada em algumas escolas normais, especialmente nas capitais das províncias, baseado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. A primeira escola normal foi implantada em Niterói no ano de 1835.

No século XX, pode-se dizer que a discussão acerca da formação de professores ganha outra direção, em especial a partir da década de 1930. A publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1932, assinado por personalidades como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Leme, foi uma expressão da efervescência e do otimismo pedagógico no Brasil. Dentre as várias questões ali tratadas, o “Manifesto introduz a análise do tema ‘A unidade de formação professores e a unidade de espírito’, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades.” (SAVIANI, 2007, p. 249).

Várias experiências foram realizadas visando a atingir o objetivo de oferecer formação universitária a estes profissionais. A partir dos anos 1930 instituiu-se o esquema de formação conhecido como “3+1” no qual o aluno cursava três anos numa área específica e um ano na sessão de didática, a fim de estudar as técnicas de aplicação das ciências ao trabalho na sala de aula. Esse foi por muito tempo a estrutura da organização curricular nas faculdades de licenciatura.

O período que se inicia no ano de 1969 e se estende até os dias atuais é classificado por Saviani (2007) como o da “configuração da concepção pedagógica produtivista”. Segundo esse autor, o pano de fundo desta tendência é a teoria do capital humano que tem na racionalidade, eficiência e produtividade os seus princípios. Alguns fatos demonstram o porquê deste marco. O primeiro deles foi o Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 que autorizou a reforma universitária instituída pela Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Por esta reforma instituiu-se o padrão de organização neste nível de educação com base no modelo Norte Americano. Esta regulamentação instituiu “[...] o sistema de créditos, matrículas por disciplinas, cursos semestrais, departamentalização, separação entre ensino, pesquisa e extensão. Essas são consequências sérias que dizem respeito a qualidades negativas, a meu ver, do ensino superior” (SAVIANI, 2008b, p. 643).

O Parecer CFE nº 77/69 regulamentou a pós-graduação. Foi no ano de 1969 que se deu a aprovação do parecer CFE nº 252 que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a tendência tecnicista¹³ foi assumida como fundamento teórico-metodológico nas proposições

13 **A concepção tecnicista baseava-se no trabalho fabril** pretendendo a objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, o trabalho é organizado de forma parcelada através da utilização de instrumentos necessários para atingir a produtividade, é a produtividade na escola. A pedagogia tecnicista tentava minimizar as inferências subjetivas, e, com a divisão do trabalho, surge na educação brasileira o especialista. Especializações de funções, e esses especialistas como orientadores dos professores executores de um processo planejado de forma neutra e objetiva para a garantia de sua eficácia (VIANA, 2010, p. 114).

e direção das políticas educacionais no Brasil (SAVIANI, 2007, p. 363).

O conjunto de medidas oficiais tomadas em relação à educação de um modo geral, e à formação de professores, em particular, foi se aprofundando nas décadas seguintes. Chegados os anos 1990, a universidade e a formação de professores já reorganizada para atender aos novos ordenamentos do imperialismo por meio do “neoliberalismo” e da “globalização”, consolida a visão tecnicista/produtivista em detrimento da qualidade social da educação preconizada em projetos de Lei de Diretrizes e Bases da educação anteriores à promulgação da Lei Darcy Ribeiro que foi adotada como a nova LDB.

Nas últimas décadas, esta tem sido a orientação da direção da educação e da formação de professores. Porém, é importante registrar a existência de organismos construídos por educadores a fim de intervir e propor outra direção para a formação docente.

Nos anos 1980 foi criado um movimento nacional de educadores denominado “Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” e que nos anos 1990 tornou-se a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação de Professores). Sua importância encontra-se na mobilização dos educadores; na articulação e socialização de experiências; na crítica e proposição de políticas educacionais e na busca de consensos entre os seus participantes sobre certas questões que sinalizassem na solução de determinados problemas no campo da formação de professores.

Em relação à proposição curricular na formação docente, os pontos básicos defendidos pela ANFOPE giram

em torno dos seguintes princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos; b) novas formas de relação teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática. Por esta perspectiva a ênfase no trabalho docente deve ser concebida como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria e prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias de ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação do profissional, revendo-se os estágios e sua relação com rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social; c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola; d) compromisso social do profissional da educação com ênfase na concepção sócio-histórica de educador; e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular (CONARCFE *apud* VIANA, 2011 p. 81-82).

Dermeval Saviani em uma de suas entrevistas teceu algumas críticas a determinadas posições da ANFOPE. Segundo ele,

O movimento pró-formação de professores ficou muito preso a problemas de ordem organizacional. Isto é, na formulação de uma proposta de como organizar um curso dentro dos parâmetros que estão aí. [...] Então, fala-se em reforma universitária, em reforma curricular, mas mantém-se a estrutura atual, sendo que essa

estrutura é um óbice sério para uma educação mais qualitativa e para o encaminhamento da formação numa outra direção. Entendo que o movimento pró-reformulação do campo de formação de educadores também teve sua marca na retomada de certos pontos, mas nunca se aprofundavam essas questões. O que eu estou querendo dizer com isso? O que é um docente bem formado, o que é uma docência sólida e o que isso implica? O que é base comum nacional? Esta era reiterada em todos os encontros, mas nunca se conseguiu uma definição efetiva. (SAVIANI, 2008b, p. 642-643).

No final da década de 1980 o movimento nacional de educadores entra em descenso, o que fica evidente com a dificuldade de organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais tinham periodicidade bianual. A última CBE ocorreu em 1991 e teve nos temas: “Estado e educação” e “trabalho e educação” a tônica dos debates como resposta ao clima político e cultural do período marcado pela ascensão das chamadas políticas neoliberais e a ampla penetração das formulações da agenda pós-moderna nos meios acadêmicos. Em termos de teoria e política educacional verifica-se o fortalecimento do ideário Neoprodutivista e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. Esses fatos impactaram e direcionaram a política de formação de professores no Brasil.

A reforma da formação de professores: o professor competente em atendimento às demandas educacionais postas pela gestão do capital contemporâneo

As primeiras formulações acerca da reforma da formação de professores e consolidada na resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002 têm início no ano de 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Campos (2002, p. 57), a referida reforma se realiza de várias maneiras: “[...] seja pelos dispositivos normativo-jurídicos [...], seja pelas práticas reais, cujas mediações nos diferentes contextos sociais acabam por impor modificações naquilo que foi prescrito.” No ano de 2000, uma comissão de consultores, nomeada pelo MEC, elaborou uma proposta de “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior”. Um ano mais tarde, o Conselho Nacional de Educação tomando por base aquele documento emite o parecer CNE/CP de 08 de maio de 2001. Em 2002 é homologada a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p. 1).

A lógica inerente aos documentos da reforma se encontra no argumento da exigência de mudanças profundas no processo de formação de professores que atenda as novas necessidades do mundo contemporâneo. Segundo o texto, as formas “tradicionais” são inadequadas para a preparação dos docentes em sua atuação profissional.

De acordo com os documentos analisados, os professores devem ser eficientes, operacionais, proativos. Não por acaso itens como *gestão, relação escola e desenvolvimento regional, pesquisa de sua prática, trabalho em equipe, competência* são bastante destacados.

Essas argumentações estão em sintonia fina com as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e de outras agências internacionais expressas desde o relatório Delors em seus já conhecidos quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Concordo com Campos (2002, p. 59), ao afirmar que o que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um “[...] tipo novo de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências de adaptabilidade e eficácia profissional.” (CAMPOS, 2002, p. 59). A seguir, analiso os referenciais epistemológicos e pedagógicos presentes nos documentos da reforma da formação de professores, os quais se configuram como uma das bases legais dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

No texto do Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, afirma-se que a centralidade da formação do professor não é o conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal, mas a concepção de competência como categoria “[...] nuclear na orientação do curso de formação de professores” (BRASIL, 2001, p. 29). Segundo este documento, o formato tradicional não “contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL,

2001, p. 4). Este formato tradicional corresponde ao caráter acadêmico disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades. Superar este modelo por outro que atenda a dinâmica de um mundo em rápidas transformações, exige um professor que aprenda a desenvolver determinadas competências tais como:

I - As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Defender os valores da democracia, compreender o “papel social da escola”, dominar conteúdos, dominar processos de investigação, aprender a autogestar o desenvolvimento profissional são orientações bastante sedutoras em momentos de crise da função social da educação escolar e da desvalorização do trabalho do professor. Além disso, a formação por competências permite, no entender dos pareceristas do MEC, “[...] a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas” (BRASIL, 2001, p. 30).

O esforço das políticas para efetivar o desenvolvimento das competências como teoria orientadora dos cursos de formação de professores deve “[...] se refletir nos objetos

da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.” (BRASIL, 2001, p. 29).

Há vários estudos críticos acerca da Pedagogia das Competências¹⁴ os quais trazem reflexões importantes e muito ricas. Deter-me-ei a análise de algumas questões voltadas ao conhecimento e ao ensino, a partir daquela referência teórica.

De acordo com essa teoria, as competências permitem enfrentar a complexidade do mundo e de suas tensões. Porém, este enfrentamento não tem por objetivo a superação da socialidade vigente em direção a outro modo de organização da existência na qual seja socializada a produção da riqueza material e intelectual entre todos os indivíduos. No fundo, o significado da mudança estaria na capacidade das pessoas em se adaptar às várias situações vivenciadas no decorrer de sua vida buscando serem eficazes na execução de suas atividades e na solução de seus problemas, como se pode perceber na seguinte afirmação: “[...] os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver” (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Por essa perspectiva, as competências devem ser construídas para que os indivíduos adaptem-se a “seu

14 Sobre a pedagogia das competências, ver Kuenzer (2002) e Campos (2002).

mundo”. O mundo dos ricos apresenta problemas diferentes do mundo dos pobres, assim como o dos negros diferentes dos brancos, os dos homossexuais dos heterossexuais. Os problemas podem até ter conexão, mas a análise dos mesmos e suas soluções encontram-se nos indivíduos, os quais por si sós ou em equipe, buscarão as respostas adequadas. Desse modo, é preciso conhecer a prática social (leia-se o cotidiano) das pessoas para saber que tipo de competências elas precisam desenvolver. Quanto a isto questiona Perrenoud (2000, p. 2), “O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?”.

Embora Perrenoud (1999, p. 13) não aceite a crítica de que esta referência educativa seja oriunda do âmbito profissional e de suas necessidades formativas, é muito difícil não associar a pedagogia das competências à dinâmica do movimento do capital na contemporaneidade. Tornou-se senso comum o discurso de formação humana com base no espírito proativo, dinâmico, empreendedor, aberto a mudanças, ao trabalho em equipe, ao aprender o que for necessário para se manter atualizado e produtivo. Se for “colaborador” – a palavra trabalhador é evitada nas empresas – este sujeito deve estar sempre preparado às variações nos “humores do mercado”, os quais podem alterar de súbito o funcionamento dos negócios gerando a necessidade de cortes de quadros. Em ocorrendo este fato, exige-se do indivíduo a competência para a empregabilidade ou então habilidades no desenvolvimento de “estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa.” (PERRENOUD, 2000). Desta feita, as instituições que se

ocupam da formação de pessoas, em especial a escola e as faculdades de educação precisam se atualizar. Para os que se filiam a estas concepções, as escolas não respondem mais as necessidades, expectativas e interesses dos estudantes. No entender de Perrenoud,

Qualquer adulto recorda que o que contava, durante a sua própria escolaridade, não era, certamente a gramática ou a geometria [...] Se é necessário repetir estas evidências, é sem dúvida porque, no debate pedagógico, a centração (sic) no programa, a avaliação, os métodos ou os meios de ensino **ofuscam a realidade da vida cotidiana** da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projectos, falar de si. (PERRENOUD, 1995, p. 29)

Diante de tantos problemas histórico-sociais enfrentados pela escola, bem como algumas experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar em relação a estudos, a convivência com os professores, as avaliações, as tensões, etc, uma argumentação deste tipo leva o leitor, e o próprio autor do texto acima, a ver nas aparências dos fenômenos o cerne do problema. A análise dos aspectos históricos, políticos, sociais e seus nexos e relações com a escola não são objeto de análise de Perrenoud em seu processo de formulação de crítica a esta instituição.

Segundo esse mesmo autor, estão ultrapassados aqueles que “pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio” (PERRENOUD, 2000, p. 23). A forma e o desenvolvimento de boas relações entre os indivíduos em direção à construção

de competências – e não o ensino e a aprendizagem de conteúdos para a compreensão a fundo da realidade – devem ser o prioritário na escola. Contudo, ele tem o cuidado de não rechaçar o conhecimento teórico como um todo da escola: é preciso outros métodos, porém, **com menos conteúdos**. Este seria o indício de uma mudança em profundidade (PERRENOUD, 2000). No seu entendimento, como a maioria das pessoas não passará um longo tempo estudando, se debruçando sobre livros e problemas do conhecimento, faz-se necessário “parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples.” (PERRENOUD, 2000, p. 2). Desse modo, necessita-se de uma educação que tenha por objetivo formar pessoas flexíveis, em conexão com as mudanças e treinadas em escolas cuja estrutura e professores atendam a essas exigências. Repensar a aprendizagem na formação de professores é um passo importante para alcançar os objetivos de uma “educação competente”.

No parecer CNE/CP 009/2001, as proposições acerca da aprendizagem competente para uma vida adaptada às incertezas expressam-se nitidamente na opção pelo construtivismo, como se pode constatar na seguinte passagem:

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo **construído**, mas apenas como algo a ser **transmitido**. [...]

Os indivíduos **constroem seus conhecimentos** em **interação** com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. (BRASIL, 2001, p. 31, grifos meus)

De acordo com o texto, a ideia de transmissão de conhecimento, por parte do professor, não deve ser tomada como o centro de seu trabalho, os “indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade.” Esta afirmação confirma a concepção de Perrenoud acerca do trabalho do professor na atualidade, qual seja: “os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.” (PERRENOUD, 2000, p. 4) Para este pesquisador, a verdadeira competência pedagógica consiste em relacionar os conteúdos a objetivos e promover situações de aprendizagem estimulando a aprendizagem pela prática e pelos interesses dos alunos, sem necessariamente se preocupar com o ensino. Afinal, os educandos “têm outros desafios, outros projetos, que os mobilizam muito mais e lhes parece bem mais significativo do que as fichas de matemática”. (PERRENOUD, 2000, p. 30).

Indubitavelmente a disciplina e o esforço por se apropriar de objetivações ainda não conhecidas pelos estudantes, muitas vezes, é enfadonha, principalmente em escolas não equipadas com bibliotecas, laboratórios, ateliês, estúdios e ginásios; além de professores exauridos por horas-aula de trabalho, mal remunerados e formados com base em teorias não-críticas. Contudo, estas questões de fundo também não são tratadas por Perrenoud nem pelos pareceristas do MEC.

Em outro texto o autor afirma:

O ensino em parte é *uma violência* cometida contra crianças e adolescentes pela sociedade adulta, da qual eles se defendem como podem. Um sistema de pedagogia de domínio parece convincente quando a aprendizagem é uma opção livre, na formação de adultos, em alguns cursos da escolaridade pós-obrigatória; porém, na idade da escolaridade obrigatória tem de enfrentar a resistência por parte dos alunos a aprender mais do que o estritamente necessário para que a vida possa ser suportável. Ora, para muitos alunos, a vida pode ser suportável com muito menos de 85% de domínio. (PERRENOUD, 2001, p. 110)

Nitidamente percebe-se uma visão negativa do ato de ensinar. O ensino seria uma violência por ser uma forma de imposição de informações que em sua maioria é inútil à vida das crianças e adolescentes. O mais curioso é a porcentagem proposta por Perrenoud acerca dos conteúdos a serem dominados pelos estudantes: menos de 85%. Caberia perguntar-lhe em que se baseou para chegar a esta conclusão? Para a classe trabalhadora no Brasil e em boa parte do planeta, o esvaziamento do ensino e da

apropriação dos conteúdos necessários à elevação do nível de compreensão e intervenção na realidade é infinitamente menor ao que ele propõe. Neste ínterim, os dados do relatório geral do UNICEF,¹⁵ no ano de 2009, demonstram que a vida não se tornou mais suportável pela redução dos conteúdos. De acordo com este órgão, sessenta milhões de jovens com mais de quinze anos não concluíram o ensino fundamental no Brasil. Uma em cada quatro crianças de 0 a 6 anos está fora da escola; 64% das crianças pobres não vão à escola na primeira infância neste país. O Brasil tem 660 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola, das quais 450 mil são negras. Nas regiões mais pobres como Norte e Nordeste somente 40% das crianças terminam a educação fundamental, nas regiões sul e sudeste a proporção se eleva para 70%; No Brasil, de cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, 59 terminam a 8ª série (9º ano) e apenas 40 o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, incluindo a violência e a gravidez na adolescência.

A verdadeira violência, portanto, são as condições objetivas gerais que se expressam na negação do acesso e permanência na escola, bem como na secundarização da apropriação do conhecimento pelas crianças e jovens da classe trabalhadora. Dos dados levantados e das análises realizadas até aqui, se pode inferir que em uma sociedade na qual o principal critério das relações é a forma e não o conteúdo, a pedagogia das competências e o construtivismo atendem sobremaneira aos fundamentos materiais e intelectuais da formação humana no capitalismo.

¹⁵ Dados disponíveis em: <www.unicef.org/brazil/pt/activitires.html>.

Concepção de conteúdo: a mínima apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas

No que diz respeito ao conhecimento e ao conteúdo, o parecer CNE/CP 009/2001 anuncia que:

[...] no seu conjunto, o currículo precisa conter conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma de saber fazer; e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 33).

O conhecimento teórico, como se pode observar, configura-se tão somente como um meio para construir competências. Há, portanto, uma inversão da lógica que tem orientado a formação de professores. Não se trata de partir de conhecimentos existentes e apropriar-se dos mesmos para o desenvolvimento do trabalho educativo. Em função das competências, das situações relacionadas à vida cotidiana ou ao trabalho, elegem-se os conhecimentos necessários para resolver os problemas. Desta feita, os conteúdos devem ser trabalhados considerando as várias dimensões para uma prática competente que correspondem ao domínio conceitual, procedimental e atitudinal do professor.

Importante registrar que os teóricos e divulgadores da pedagogia das competências não nega o conhecimento teórico; o secundariza. Portanto, o conteúdo será valorizado

desde que seja útil para orientar de forma eficaz a ação do profissional mediante os desafios postos. Por isso, mais importante do que teorizar, buscar explicações de fundo dos problemas, o profissional precisa aprender a “agir na urgência e decidir nas incertezas”, como expresso no título do livro de Philippe Perrenoud (2001).

Perrenoud (2001) entende ser desnecessária e impossível uma formação de professores com base na máxima apropriação do conhecimento. Isso “não é possível porque acrescentar uma formação didática e pedagógica, mesmo que superficial, a uma formação acadêmica de altíssimo nível, chegamos a formações iniciais com uma duração proibitiva para a maioria das pessoas e coletividades” (PERRENOUD, 2001, p. 16). Perrenoud não deixa claro porque não é necessária uma rica formação teórica na formação docente. Todavia, pelo conjunto de seus escritos, pode-se inferir que o referido autor não considera o conteúdo como algo importante, exceto como instrumento para construir competências.

Moraes (2003, p. 154-157) ao analisar o problema do conhecimento teórico na formação do professor, identifica algumas causas do que denomina de recuo da teoria e do aligeiramento na formação docente. Uma delas diz respeito à formação de mestres e doutores. A autora conclui que a política educacional (nacional e internacional) estimula a rápida formação destes quadros, na medida em que põe na quantidade de *papers*, no tempo de formação do pós-graduando sobre a pressão das bolsas dos programas, o critério da boa produção acadêmica. Outra causa desta retração teórica está no plano da produção e do combate das ideias que se expressa na desestruturação de tudo o

que se referencia a racionalidade. A burguesia, em tempos pretéritos, enquanto classe revolucionária, desenvolveu a razão iluminista que lhe permitia estabelecer a nítida demarcação entre racional e irracional, ciência e não-ciência munindo-se de elementos teóricos para enfrentar o irracionalismo e o misticismo medieval. A perda destes princípios, na época atual, desreferencializa os parâmetros epistemológicos, educacionais, éticos e políticos. Dessa forma, “instaurou-se um mal estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-“, os “anti-“ e termos tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias” (MORAES, 2003, p. 156).

Esse processo de esvaziamento é reforçado por uma teoria que vem ganhando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico internacional e nacional, qual seja: a teoria do professor reflexivo.

Os estudos na linha do professor reflexivo ou professores como pesquisadores (na educação básica) tiveram início nos anos 1960 na Inglaterra e em 1980 nos Estados Unidos. A motivação central era a crítica à concepção tecnocrática de professor. Nesta abordagem há divergências pontuais entre seus autores, o que dificulta precisar o significado do termo professor reflexivo. Facci (2004) anuncia três abordagens acerca da formação reflexiva do professor: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A abordagem narrativa vai ao encontro do que Schön (2000) caracteriza como dar “razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos, os conhecimentos tácitos e as reflexões realizadas pelos profissionais a partir

destes saberes. Na abordagem crítica, a ênfase é colocada no tipo de decisão tomada pelos professores. O pedagogo norte-americano Kenneth Zeichner é a principal referência. Esse pesquisador concebe a reflexão em um contexto sociopolítico mais amplo e leva em conta a diversidade cultural. A abordagem cognitivista concentra-se no papel do conhecimento no ensino e tem em Schulman seu principal formulador. (FACCI, 2004, p. 47-57). Aqui desenvolveremos algumas reflexões acerca da abordagem narrativa e da abordagem crítica.

Segundo Schön (2000, p. 24), assim como a formação artística se dá pela aprendizagem por meio do fazer; nas demais formações profissionais, “tudo deveria ser ensino prático”. Em sua concepção, o essencial é formar o profissional reflexivo com o foco deslocado das disciplinas científicas clássicas no sentido de enfatizar os problemas que os indivíduos enfrentarão na sua vida profissional. A partir disso, a rigidez do conhecimento científico é insuficiente para auxiliar na resolução dos problemas realmente enfrentados pelos profissionais em seu dia a dia. Deste modo, os conhecimentos tácitos e práticos são mais importantes do que os conhecimentos teóricos.

Zeichner (1997), por sua vez, propõe que os momentos estruturados da prática pedagógica na formação de professores (estágio, aula prática, tirocínio), a que ele denomina de *Practicum*, sejam realizados numa perspectiva do ensino como prática reflexiva. Com base em Donald Schön, afirma Zeichner (1997, p. 125):

Schön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-na-ação”, argu-

mentando que a racionalidade técnica dominante que descreve anteriormente – cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação académica – revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho de suas actividades (sic).

Tanto Zeichner quanto Schön fazem a crítica à racionalidade técnica como a principal responsável pela inadequação em proporcionar uma ação prática eficaz por parte dos profissionais. Esta racionalidade, segundo eles, se preocupa tão somente em aplicar teorias produzidas pela investigação académica sem considerar os problemas incertos e contingentes da vida profissional. O melhor a fazer seria os docentes exercitarem a reflexão de suas práticas e “estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

Em linhas gerais, a formação dos professores, desde a perspectiva das políticas oficiais no Brasil, fundamenta-se numa lógica e natureza teórica de base utilitarista buscando a implementação de um modelo de formação pontual e aligeirado. Segundo Campos (2002), as críticas dirigidas às práticas de formação consideradas “tradicionalistas”; a deslegitimação dos conteúdos disciplinares e a ênfase nos saberes da prática são alguns dos elementos que aproximam os documentos governamentais de uma perspectiva “profissionalizante, vinculadas de forma estreita aos contextos do trabalho e emprego, afastando-se sobremaneira de uma proposta de formação que vise à construção do professor como intelectual crítico” (CAMPOS, 2002).

Avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas. Portanto, recuperar, no contexto atual, a ideia de “estar sobre o ombro dos gigantes”, é uma discussão que se coloca na ordem do dia da formação humana e dos professores numa perspectiva marxista.

Referências

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado) – PPGE, CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB).

Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>. Acesso em: ago. 2007.

MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza:** saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p641/11439>>.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia**: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

desafios e perspectivas para uma educação emancipadora

Adriana D'Agostini

Mauro Tilton

A política de formação de professores é estratégica e de interesse nacional, seja ela pela via do projeto liberal e neoliberal implantado no Brasil, seja ela pela perspectiva de uma educação de classe voltada à emancipação humana.

Primeiramente queremos registrar nossa compreensão sobre educação, de que concepção de homem e sociedade nos fundamenta para a defesa de uma educação emancipadora. Compartilhamos da concepção teorizada por Saviani (2007, 2008) que acredita ser a educação a forma de produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens. O homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros, e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e não materiais produzidos por cada geração. Reivindicamos uma educação de classe por entender que no atual modelo de produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora, impedindo assim o avanço da luta de classes por falta dos elementos necessários que podem contribuir para pensar e compreender a realidade.

Concebemos o homem como sujeito histórico capaz de conhecer o mundo objetivo e de transformá-lo. Assim compreendemos que a história da humanidade está em constante movimento, contínuo e de rupturas/revoluções, portanto o homem organizou-se socialmente de uma forma, hoje se encontra na fase imperialista/destrutiva do sistema capital e pode transformar-se em outra sociabilidade. A forma de produzir a vida e as forças em disputa, ou seja, a luta de classes descreve a história da humanidade.

Diante do exposto reafirmamos como concepção o sujeito histórico, o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento e o projeto socialista como horizonte histórico tanto para a formação de professores e, portanto, conseqüentemente para as práticas pedagógicas em geral.

Dados da realidade e críticas a atual formação de professores

Atualmente a categoria dos professores encontra-se em linha decrescente devido à desvalorização do magistério. Estudos, como por exemplo, o de Freitas (2007), Facci (2004), Evangelista (2002, 2008), Bianchetti (2009) Bianchetti e Machado (2010), apontam que a categoria é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho, por problemas de exaustão. Esses estudos revelam ainda que entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão: os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula, entre outros fatores.

A Comissão Especial do CNE que elaborou um relatório sobre a categoria em 2007 vislumbrava possibilidades estruturais e emergenciais para reverter essa situação. Dentre as soluções propostas, encontram-se as seguintes: a) formação de professores em licenciaturas polivalentes; b) estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica; c) instituição de programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; d) elaboração de critério de qualidade na formação de professores por educação a distância; e) integração da Educação Básica ao ensino superior; f) incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica. Como soluções emergenciais, o relatório sugere a contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; concessão de bolsas de estudos para alunos carentes em instituições da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das tele-salas existentes (BRASIL, 2007, p. 17).

Consideramos que essas propostas são paliativas e que a longo prazo mais contribuíram para uma crise na formação de professores do que resolveram os problemas diagnosticados, pois evidencia-se claramente ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação com o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação docente, a flexibilização dos currículos, os cursos a distância, os cursos por área de conhecimento, enfim várias formas de aligeiramento desses processos e a redução de

investimentos, conforme dados e críticas da Associação Nacional pela Formação de Professores - ANFOPE (2008) das quais concordamos.

Com as reformas educacionais da década de 1990, em consonância com a reestruturação produtiva, ganham destaque concepções que adotam o conceito em voga de flexibilidade, autonomia e polivalência. Estes conceitos e as teorias pragmáticas como a pedagogia das competências, da qualidade total, educação corporativa as quais integram as “teorias do aprender-a-aprender” estão presentes nos documentos e discursos dos organismos multilaterais internacionais e regionais (MORAES, 2003).

Para a efetivação dessas políticas foram construídos dois momentos: no primeiro houve a criação de vários documentos, com diagnósticos, avaliações e propostas alinhadas às metas dos organismos internacionais, como por exemplo, as diretrizes tanto para a educação básica como para a formação de professores, o PDE, o PNE e outros documentos de base. No segundo momento, verifica-se uma intervenção por meio de políticas públicas dirigidas à organização escolar e práticas pedagógicas, inclusive através da formação inicial e continuada de professores.

Salientamos que as políticas de formação de professores do MEC hoje recebem estas orientações internacionais e assessoria de intelectuais como Morin, Cohn, Perreunod entre outros. Estas orientações estão pautadas em teorias pós-modernas e em teorias pedagógicas resultantes das concepções do “aprender a aprender”, também representadas pelo neoconstrutivismo, pelo neotecnicismo como a pedagogia das competências, da qualidade total e educação

corporativa. Estas pautadas na concepção de “aprender a fazer fazendo”, a partir da prática e da vida cotidiana de cada um. A educação precisa ser útil para o imediato, o que empobrece o processo de humanização desconsiderando o conhecimento científico, que nesta concepção se apresenta obsoleto e desnecessário, uma vez que o mundo gira em torno de informações e rápidas transformações.

Emerge, portanto, a necessidade de um professor reflexivo, com uma profissionalização pautada na formação reflexiva e pela competência de reconhecer e ser sensível ao cotidiano, de trabalhar as situações atuais, de refletir sobre sua própria prática. Os saberes surgem de um “saber-fazer” pedagógico, ou seja, a atuação do professor exige “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”.

Mazzeu (2011, p. 157) nos lembra que,

Embora admita a necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor, etc.), o documento atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões e aposta na incorporação de algumas tendências para a formação do “novo perfil profissional” do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de “qualidade” mesmo em condições adversas.

Conforme críticas de Duarte (2006), Facci (2004), Marsiglia (2011) e Santos (2011), as teorias que predominam nas políticas educacionais, no Brasil, se solidificam em ações cotidianas, pragmáticas e imediatas, o que não colabora para

a construção do pensamento crítico capaz de estabelecer relações e nexos entre o singular, particular e universal por estar sempre na esfera do singular. Nesta perspectiva, há uma desvalorização do professor e da escola, pois esta perde a sua função já que o indivíduo faz e aprende na escola as mesmas coisas/fenômenos que pode acessar em outro ambiente, o não escolar.

Na proposição de formação orientada pelas políticas educacionais atuais em torno da reflexão sobre a prática e a vida cotidiana não há lugar para um conhecimento efetivo da realidade que parte do senso comum e com a mediação dos conhecimentos científicos amplia as possibilidades de compreensão e intervenção na realidade concreta, através das múltiplas determinações que envolvem tanto o ato de aprender como o desenvolvimento do trabalho pedagógico para uma formação humana emancipatória.

Formação de professores e perspectivas para uma educação emancipadora

A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:

- Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral;
- Docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;

- Trabalho pedagógico como foco formativo;
- Sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- Ampla formação cultural;
- Criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- Incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- Possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- Desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- Reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho.

Os princípios norteadores para uma política de formação necessitam ser construídos a partir de uma compreensão de que a formação de professores deve ser um *continuum* – formação inicial e continuada –, fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação humana. Ou seja, exige-se uma sólida base teórica, domínio de conteúdos específicos da educação básica e da teoria educacional e pedagógica.

Diante de tais princípios e exigências defende-se uma base comum nacional consolidada em um sistema nacional de educação. A Base Comum Nacional deveria se constituir em um conjunto de eixos fundamentais e imprescindível

da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando no âmbito da formação inicial e formação continuada:

- 1) o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos científicos a serem ensinados pela escola (português, matemática, artes, ciências, história, geografia, química, física, educação física, entre outros);
- 2) compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, corporal, cultural, artística, ética nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- 3) a capacidade de conhecer a realidade, necessidade e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica;
- 4) a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica do trabalho docente no contexto do desenvolvimento atual da sociedade brasileira e da realidade educacional. Este princípio de

formação requer recuperar a importância do espaço de formação para análise da abrangência e delimitação do campo da Educação, dos métodos de estudo, do seu *status* epistemológico, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano.

A sólida formação teórica se contrapõe aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento e minimização da formação docente proposta pelas políticas de formação. Exemplo desse processo de desqualificação da formação profissional pode-se citar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esta experiência se dá por formação, por área de conhecimento. Ou seja, um licenciado em Educação do Campo formado para lecionar na área de “ciências da natureza e matemática” se prepara em quatro anos para dar conta, e assumir na escola básica, até quatro disciplinas: química, física, biologia e matemática. Nada mais flexível, aligeirado e econômico para o poder público.

Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério

A proposta mais avançada da construção de um sistema nacional vem sendo construído pela ANFOPE. Este movimento defende que para isso é fundamental considerar:

- a) o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente
- b) a articulação necessária entre a teoria e a prática na sua formação
- c) a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual se inserem a escola e os estudantes
- d) a necessidade da valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos adultos que nela se encontram
- e) a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento
- f) a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros
- g) reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério.

É imprescindível, nesse processo, explicitar e traduzir para a nossa realidade brasileira aquilo que é necessário

para a materialização de uma formação que tenha como referência a prática educativa para uma sociedade justa e igualitária. É importante lembrar-se de que a definição de uma base comum de formação tem sido reivindicada reiteradamente, não no sentido de uma unidade curricular para todas as instituições ou de ações indiferenciadas para todas as situações, mas na direção de assegurar a construção de perfis de formação e de qualidade de ensino.

Entende-se que uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Professores que vise a contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica de qualidade socialmente referenciada terá de buscar no par dialético teoria-prática um de seus principais direcionamentos. Isto requer a valorização do trabalho docente e do seu entendimento como momento de construção e ampliação do conhecimento. É preciso, insistir que não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, que se encontra a referência de um processo qualificado de formação, como é preconizado nas políticas educacionais em voga. O conhecimento teórico e científico é fundamental para a tão desejada práxis pedagógica.

A formação teórica de excelência deve ser assegurada a todos os profissionais da educação. Estes precisam, para dar conta de atuar com responsabilidade no campo da educação, aprender, desenvolver e ampliar durante a formação a capacidade de refletir sobre todo o processo educativo que se desenvolve. A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais

e, compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação.

Nesse sentido a ANFOPE chama a atenção para que a formação e a valorização dos profissionais da educação por meio de um sistema nacional de formação necessita também da organização de um sistema nacional de educação que promova, de forma articulada a formação de professores, a qualidade de ensino, o financiamento e o controle social da educação.

Perspectiva de uma educação emancipadoras

A Pedagogia, enquanto ciência prática que tem por objeto de estudo a educação, reflete em suas diferentes concepções e correntes uma disputa que tem sua origem na própria maneira de interpretar e explicar o mundo, ou seja, está diretamente vinculada à luta travada no desenvolvimento do pensamento e do conhecimento humano e suas explicações, que por sua vez vinculam-se ao desenvolvimento do homem ao longo da história, que até então é a história das lutas de classes. Disso decorre a necessidade de explicitarmos, ao falarmos em Pedagogia Socialista, qual é a compreensão de mundo e como o explicamos, para permitir compreender por que a necessidade de uma Pedagogia de fundamentação Marxista, ou dito de outra forma, uma Pedagogia concreta.

Nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” Marx (2004) irá delinear, pela primeira vez de forma sistemática,

a compreensão do homem enquanto ser da natureza que cria e recria pela sua atividade vital – o trabalho – a sua própria existência, diferenciando-se dos demais animais, que para garantir sua vida adaptam-se a natureza, pois já nascem regulados para dar um mesmo padrão de respostas aos diferentes estímulos e necessidades que se apresentam ao longo da vida. Já o homem, ao transformar a natureza cria um mundo humanizado – que Lessa (2002) irá chamar de o “mundo dos homens”. Colocando, portanto, nas mãos do homem o processo pelo qual ele próprio, por sua práxis, se constrói como homem, Marx (1983) irá em *O Capital* demonstrar de forma mais clara que a história humana é produto da ação humana intencional, confrontando-se com uma larga tradição que via a história e o mundo como expressão de vontades alheias ao homem.

Com esta compreensão de mundo – aberto, em que a história é feita pelos homens, e não teleologicamente guiada, já que o trabalho é a ação que projeta teleologicamente o futuro humano – fica claro que o homem necessita de um longo processo de apropriação dos elementos culturais que foi construindo ao longo da história para garantir sua vida, ou dito de outra forma, necessita ser educado para desenvolver-se como ser humano. Nas sociedades primitivas, como demonstra Ponce (2003), esse processo de educação dava-se no próprio processo de trabalho. Porém, com a divisão da sociedade em classes, e com a divisão social e técnica do trabalho, haverá uma separação também do processo de educação do processo de trabalho, e pela primeira vez serão criadas instituições sociais específicas para isso. Saviani (2003) irá demonstrar que com o surgimento de uma classe que vive do trabalho alheio, apropriando-se, para viver, do

que é produzido por outros, ou seja, vive no ócio, surge também a escola, palavra que irá denominar a instituição que se encarregará da educação dos que não trabalham, e que em grego significa exatamente o lugar do ócio. Portanto, se antes a educação do homem era definida pelo próprio processo de trabalho, com a divisão da sociedade em classes irá dividir-se entre aquela destinada aos proprietários e aquela destinada aos não proprietários dos meios de produção. Ora, como ciência prática que estuda a educação, é nesse momento que à Pedagogia caberá responder como instituir o processo educativo relacionando-o aos interesses de uma determinada classe.

Entretanto, ao longo da história, desde a Grécia antiga, passando por Roma, pela Idade Média e chegando ao período inicial de instituição da sociedade burguesa, não havia sido colocado claramente tal problema nesses termos: a necessidade de respostas às questões educacionais do ponto de vista de uma determinada classe, ainda que o fizesse sempre em referência a uma. Será com o desenvolvimento da teoria marxista que o problema será formulado nestes termos, e se buscará articular o processo educacional realizado em instituições formais às lutas sociais de uma determinada classe, no caso da tradição marxista, a classe trabalhadora.

O desenvolvimento da Pedagogia, no último período, teve influência marcante da teoria marxista, quando não sendo desenvolvida nesta perspectiva, pelo envolvimento das demais teorias na contraposição às ideias marxistas. Porém, será no campo da pedagogia marxista – com o avanço e o aporte das demais ciências da educação fundamentadas no marxismo – que teremos contribuições

extremamente significativas, sobretudo pelas experiências realizadas durante os períodos revolucionários dos séculos XIX e XX.

Segundo Dangeville (1978), a característica marcante da pedagogia marxista é que seu desenvolvimento no ocidente se deve à busca de uma educação contra a educação instituída nas sociedades capitalistas, enquanto nos países socialistas do leste europeu pelo desenvolvimento, sistematização e reflexão das experiências de articulação da educação e trabalho.

É imprescindível reconhecer que atualmente as pedagogias do capital estão inscritas nas teorias pedagógicas neoprodutivista, neotecnicista e neoconstrutivistas, as pedagogias do “aprender a aprender”, que negam ou secundarizam tais relações. Estas pedagogias hegemônicas são formuladas, divulgadas e defendidas pelos Organismos Internacionais do capital com a finalidade de formar o trabalhador necessário a manutenção de seu sistema sociometabólico.

Para nós, o avanço da Pedagogia Socialista fundamentada na perspectiva marxista-leninista tem alguns pressupostos essenciais. Partindo da compreensão de mundo e de homem já delineadas acima, e tendo sempre como referência que o desenvolvimento de uma pedagogia marxista nas sociedades capitalistas se dá por contradição, e, portanto, *contra* a educação burguesa e suas pedagogias, outro elemento imprescindível a ser destacado, e que está na base de intensa polêmica no campo marxista, mas que pela negação ou pela afirmação fundamentam as proposições é a relação educação e trabalho. Realizar uma profunda crítica das re-

lações sociais próprias da realidade atual é indispensável se a intenção for de apreender os elementos essenciais de uma proposição pedagógica articulada à luta pela superação do capital.

A compreensão do trabalho como a atividade fundante do ser social – em sua dimensão ontocriativa – é imprescindível, porém, insuficiente. Como nos alerta Kopnin (1978) toda categoria tem um conteúdo lógico e histórico, logo, ao refletir sobre as relações trabalho e educação na atualidade, a forma que o trabalho assume sob o domínio do capital não pode ser esquecida. Pelo trabalho, o homem vai respondendo aos desafios e necessidades, construindo novas necessidades e impulsionando o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, num processo incessante. É neste processo que desenvolvem-se a técnica, a ciência e a tecnologia, que permitem aumentar a produtividade do trabalho e, virtualmente, liberar progressivamente o homem do tempo despendido no reino da necessidade para o reino da liberdade. Porém, sob as relações de produção atuais, há uma potencialização do aspecto desumanizador do trabalho quando se incorporam os produtos humanos, como a ciência, a técnica e a tecnologia aos processos produtivos, ampliando a alienação.

Com isso, a pedagogia não pode deixar de questionar como educar em tempos de aprofundamento da barbárie, de profunda alienação decorrente da subsunção real do trabalho ao capital. A teoria pedagógica, portanto, sofre os impactos do processo de alienação. Freitas (1987) irá demonstrar que se a realidade é dialética, não há esferas da vida humana que fiquem “isoladas” da totalidade de relações em que os homens produzem sua vida, e portanto,

à Pedagogia cabe identificar na totalidade dos processos educativos as regularidades que permitem avançar na elaboração da teoria pedagógica e contribuir para a atividade educacional desenvolvida numa instituição social inserida na sociedade cindida em classes, sem perder do horizonte um projeto histórico claramente explicitado.

Quando tomamos fatos concretos em sociedades que buscaram empreender a superação do capital, há maior clareza de como a articulação da totalidade social com a vida escolar, e com o desenvolvimento da Pedagogia, permitiram avanços que não podem ser alcançados em sociedades de sociabilidade subsumida de maneira formal e real ao capital. Exemplo mais contundente pode vir de regiões que ainda hoje estão na luta contra o capital, onde formalmente não há o domínio de seu sistema social, e que apesar de serem pobres, tem alcançado enormes avanços nas ciências, como é o caso de Cuba. Apesar do longo enfrentamento com o imperialismo, houve avanços impensáveis em uma sociedade pobre como a cubana em áreas das ciências que nos países capitalistas estão integradas e subordinadas à produção tipicamente capitalista.

As ciências da educação, e em especial a Pedagogia, sofrem diretamente o impacto do desenvolvimento das demais ciências, pois se é possível “separar” o conhecimento sistematizado por áreas, a realidade é uma totalidade complexa de mediações e relações que não pode ser separada. O desenvolvimento da Pedagogia marxista, ao buscar identificar a relação entre as particularidades, a singularidade e a totalidade dos fenômenos e referi-los a um projeto educacional, o faz sustentada pelo avanço geral do conhecimento, dando seu importante aporte ao permitir

realizar o processo educacional com uma intencionalidade dirigida.

Portanto, partindo de uma concepção que compreende o sujeito histórico, o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento e o projeto socialista como horizonte histórico, defende-se uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar como princípios essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

Os elementos fundamentais da pedagogia socialista e que necessitam de atualização são: a necessidade de construção de uma nova escola, crítica ao sistema social e a escola capitalista, currículo pautado pela realidade atual, a relação trabalho e estudo, o objetivo de formação *omnilateral*.

Para que a educação se caracterize como uma educação para emancipação é necessário uma reorganização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. Aponta-se para a possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento da educação através de elementos acumulados pela classe trabalhadora como: organização curricular pautado na prática social/ conteúdos científicos e clássicos e ciclos de aprendizagem; gestão democrática através da autodeterminação e auto-organização dos sujeitos; o projeto socialista como horizonte histórico.

Portanto, uma pedagogia pode ser reconhecida como emancipatória quando a educação é pensada e praticada a partir de uma lógica materialista dialética, que leva em conta o desenvolvimento histórico do homem, da sociedade e da educação e se propõem a pensar teleologicamente a educação tendo como referência o projeto histórico socialista e a crítica e a explicitação das contradições da educação e da sociedade capitalista.

Referências

[ANFOPE] ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **A Anfope e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 14., 2008, Goiânia. Documento final.

BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 263-285, jan./mar. 2010.

_____; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?!. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. v. 1, p. 49-91.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Relatório Anual**. Brasília, DF, 2007.

DANGEVILLE, R. Introdução e notas. MARX. K.; ENGELS, F. **Crítica da Educação e do ensino**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7.; SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE “NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA”, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 2008.

EVANGELISTA, O. *et al.* A saúde dos docentes da UFSC. **Boletim da APUFSC**, Florianópolis, v. 412, p. 3-6, 15 jul. 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, número especial, p. 1203-1230, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, tomo 1.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexão sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PONCE, L. **Educação e luta de classes**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 268 f. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/relativismo-e-escolanovismo-na-formacao-do-educador-uma-analise>>

historico-critica-da-licenciatura-em-educacao-do-campo/
view>.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.**
Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas,
SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 8. ed. Campinas, SP:
Autores Associados, 2003.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

afinal, qual o lugar da prática na formação de professores?

Marta Loula Dourado Viana

A discussão sobre a relação teoria e prática na formação de professores tem sido objeto de preocupação ao longo dos anos, sobretudo por educadores que defendem uma formação crítica. Esta preocupação tem se ampliado a partir da divulgação no atual contexto da sociedade capitalista de uma diversidade de pedagogias que, segundo Duarte (2003), assumem novas roupagens de acordo com as formas específicas do capital, mas que, em sua essência, correspondem ao ideário escolanovista o qual se desdobra nas pedagogias do “aprender a aprender”.¹⁶ Este ideário se fundamenta na concepção pragmática¹⁷ e liberal, a qual circunscreve o pensamento aos limites da utilidade da ação secundarizando o conhecimento científico.

16 As pedagogias do “aprender a aprender”, assim denominadas por Newton Duarte (2003) se expressam na pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia de projetos, construtivismo, multiculturalismo, entre outras.

17 A verdade objetiva deixa de ter espaço na filosofia pragmática em prol das verdades, no plural, e no sentido subjetivo contando “com as experiências mais pessoais e mais humildes”, pois, mesmo uma experiência mística se tiver consequências práticas, o pragmatismo não pode ver sentido em tratar como não verdadeira (JAMES, 1979, p. 30).

Assim, nas últimas décadas a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, as quais apresentam quatro princípios fundamentais: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante adquirir método científico do que o conhecimento científico já existente, este posicionamento não se separa do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método por meio de uma atividade autônoma; 3) para que a atividade seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelo interesse do indivíduo; e 4) preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade capitalista em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2003).

As pedagogias do “aprender a aprender” tem se destacado no espaço acadêmico como uma inovação por fazer a “crítica” ao intelectualismo acadêmico e ao tecnicismo, tomando a prática educativa como o principal referencial para a produção do conhecimento, bem como para a formação profissional. Por isso, se torna comum nos cursos de formação de professores nas universidades, disciplinas ou componentes curriculares com créditos práticos, buscando desde os primeiros anos de formação o contato prático, empírico, de seu campo de atuação, não mais restritos aos estágios supervisionados no final da formação (BRASIL, 2002a).

Essa ênfase na prática educativa, desde os primeiros anos de formação na universidade para a construção do conhecimento pelo indivíduo, se tornou uma possibilidade de se efetivar a relação entre teoria e prática. Nesta

perspectiva, o conhecimento deve ser construído pelo indivíduo em formação inicial de forma autônoma em contato com a prática, assim, o que se busca é fazer o estudante construir seu conhecimento, secundarizando os conhecimentos já existentes e o entendimento da educação como um processo não imediato.

A partir disso, questionamos: a formação de professores com ênfase na prática possibilita verdadeiramente uma relação coerente e qualitativa com o conhecimento teórico-científico? Para discutir tal questionamento buscaremos na acepção marxista a compreensão da unidade teoria e prática, tomando o conceito de prática como práxis, a qual se apresenta como atividade material, transformadora e adequada a fins que se consignam de uma correspondência teórica, objetiva, histórica e universal.

A cisão teoria e prática na sociedade capitalista e a formação de professores com ênfase na Prática

O homem para garantir suas condições de existência necessita produzir sua própria vida. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza a si, transformando-a para atender as suas necessidades, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso significa que o homem não nasce homem, mas se forma homem. Esta formação se dá através do trabalho, da produção da vida humana, que para garantir a sua existência necessita reproduzir, isto é, produzir nas novas gerações a humanidade produzida historicamente

pelo conjunto dos homens. Por isso, o processo educativo coincide com o processo de atividade humana vital.

Os conhecimentos do homem existiram inicialmente sob a forma de experiência. Esta experiência era passada de geração a geração de forma espontânea. Segundo Saviani (2005b), antes da sociedade de classes, a educação coincidia com o próprio processo de existência, pois no próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. O surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho possibilitou a divisão de classes e com ela a cisão entre o conhecimento e as atividades práticas, entre os que deveriam pensar e os que deveriam realizar as atividades manuais do trabalho. Mas foi na sociedade capitalista que se ampliou a cisão entre o conhecimento e a experiência dos grupos humanos, aprofundando a separação entre educação e trabalho.

Marx e Engels (1998) ressaltam que antes de se chegar à consolidação do sistema capitalista no século XVIII e, portanto, da divisão do trabalho na forma mais desenvolvida, a divisão social do trabalho passou por uma evolução histórica. A princípio, no modo de produção comunal, a divisão do trabalho por sexo e idade caracterizava aquele período. Com o surgimento da propriedade privada na era antiga, a divisão do trabalho se dava a partir da separação entre as atividades manuais e intelectuais. No processo de constituição da sociedade capitalista, essa divisão passou por estágios, os quais se iniciam com as corporações medievais. Posteriormente, são constituídas as formas manufatureiras de produção até o estabelecimento da grande indústria como paradigma produtivo. Desse modo, no período manufatureiro, as relações laborais passaram a

ser mediadas pela compra e venda da força de trabalho o que se cristaliza definitivamente com a grande indústria. O maquinário passa a ser a mediação fundamental na divisão social com o formato exclusivamente unilateral, no qual o trabalhador, privado dos meios e da produção, não se reconhece no produto e sua própria ação se torna uma força estranha e hostil, tornando o trabalho apenas uma questão de obtenção de meios para sua sobrevivência.

Atualmente, as ilusões em torno das novas técnicas e formas de trabalho que usam como argumento a criatividade, a proatividade, a adaptabilidade do trabalhador às novas formas de produção são apenas expressões renovadas e inovadoras do antigo conteúdo da produção capitalista centrada na contradição fundamental capitalista, isto é: a produção é coletiva, mas a apropriação é privada. Essas ocorrências ampliam a divisão do trabalho com repercussões profundas no pensamento social. Quanto a essa questão, afirma Konder (2009, p. 79):

Como conquista da maior independência do homem em face da natureza não se pôde fazer senão através da divisão do trabalho, ao desenvolvimento do conhecimento humano correspondeu, em contrapartida, uma cisão entre o homem e ele mesmo, uma separação entre o ser individual e o ser genérico, uma dilaceração no interior do homem. O pensamento humano, que começava a se libertar das formas toscamente empíricas de apreensão do real e empreendia a conquista do raciocínio abstrato, passou desde logo a se ressentir desta dilaceração, dando lugar a um rompimento entre teoria e prática.

Segundo Marx e Engels (1998, p. 27-28), a divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas, pois, “na primeira se anuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é anunciado em relação ao produto dessa atividade”, ou seja, a divisão do trabalho é determinada pela propriedade privada ao mesmo tempo em que determina a desigual apropriação dos meios de produção e do próprio produto do trabalho, o que leva a apropriação privada da ciência pela classe dominante.

A divisão social do trabalho, na sua forma historicamente definida na sociedade capitalista, se traduz na cisão aprofundada entre o trabalho intelectual e o trabalho material, entre teoria e prática, entre educação e trabalho. Desta sorte, a educação passava a sistematizar o acúmulo histórico de conhecimento elaborado enquanto que o trabalho se reduzia à mera atividade prática, físico-manual desprovido do movimento lógico. Isso aponta para a existência de dois tipos de educação: uma educação onde a formação militar e acesso à ciência sejam garantidos, outra onde a formação para o trabalho e para vida seja privilegiada.

Enquanto a humanidade produz uma abundância de conhecimentos científicos correspondentes a uma elevação do nível de consciência, os indivíduos da classe subalterna permanecem prisioneiros no mundo empírico, cotidiano, no praticismo. Esta ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo denomina-se alienação (MARKUS, 1974).

No modo de produção capitalista, a ciência, assim como outros meios de elaboração e transmissão do conhecimento, torna-se alienada e alienadora. Alienada

na medida em que o saber científico, enquanto produto do gênero humano se constitui sob uma esfera independente, estranha e contraposta ao indivíduo; e alienadora na medida em que o processo resulta na não apropriação da ciência de forma consciente e universal, e sim na forma limitada e ideológica.

Sob esta égide promove-se o esvaziamento dos indivíduos e empobrecimento de suas relações sociais. Na realidade educacional a formação de professores expressa este esvaziamento teórico no que se refere tanto aos fundamentos filosóficos e científicos da educação, quanto aos conhecimentos pedagógicos. Segundo Moraes (2003, p. 153) este esvaziamento corresponde à celebração do fim da teoria, isto é:

[...] a celebração do ‘fim da teoria’ - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimenta de um indigesto pragmatismo. Em tal utopia, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

O esvaziamento ou celebração do “fim da teoria” se expressa nas políticas educacionais as quais se fundamentam nas pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” caracterizadas pela ausência da perspectiva de totalidade e de confrontação com o modo de produção capitalista, pelo relativismo epistemológico e cultural, bem como pelo

pragmatismo, secundarizando o papel do professor e a transmissão do conhecimento elaborado (SANTOS, 2011).

Nessa perspectiva, no que se refere às discussões e implementações de currículos de formação de professores no Brasil, pode-se dizer que, hegemonicamente, dois modelos se fizeram presentes: um voltado para a aplicação prática de conhecimentos que serão úteis ao trabalho docente em determinadas situações; e outro que define a prática como referencial não somente para a aplicação, mas para o desenvolvimento profissional e a construção do conhecimento no sentido experimental e subjetivo de modo imediato.

Trata-se, portanto, de duas perspectivas que operam na defesa de uma “teoria sem prática”, bem como numa “prática sem teoria”. No primeiro caso, tem-se a ausência de conhecimentos teóricos referentes à prática educativa, isto é, estruturados a partir e em função desta. Isso torna a prática um mero campo de aplicação das teorias, muitas vezes, sem conectividade com os reais problemas e as necessidades dos indivíduos concretos. No segundo a “prática sem teoria”, que define que é na e pela atividade prática que se dá a construção de conhecimentos sem a necessidade de ultrapassar o campo empírico. Portanto, esta cisão entre teoria e prática, na formação de professores, se apresenta ora na estrutura dos cursos que situam os estágios supervisionados ou as primeiras experiências práticas apenas no final da formação; ora na estrutura dos cursos, onde a prática, desde os primeiros anos de formação, ocupa um lugar privilegiado.

Essa lógica assinala uma secundarização da apropriação dos conhecimentos filosóficos e científicos referentes aos fundamentos da educação, ao campo pedagógico na formação de professores, bem como uma compreensão do ensino como um ato negativo da função docente por conferir a atividade de ensino um status inferior. A partir disso, busca-se o entendimento do professor enquanto aquele que pesquisa para aprender e construir seu próprio conhecimento na e pela prática.

A questão de conferir ao professor status inferior foi observada em pesquisa publicada pelo MEC organizada por Gatti e Barreto (2011, p. 153) que apontam a seguinte síntese em relação aos cursos de formação inicial de professores no Brasil:

[...] Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência). [...] As licenciaturas [...] ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, enquanto que a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Nos últimos anos, as reconfigurações curriculares dos cursos de formação de professores reduziram os componentes referentes aos fundamentos educacionais. Os poucos componentes referentes aos fundamentos

pedagógicos que permanecem priorizam a prática, como se esses conhecimentos fossem construídos na própria prática do graduando ou prática profissional o que traduz os princípios do escolanovismo e de seus desdobramentos nas pedagogias do “aprender a aprender”. Essas perspectivas defendem serem mais interessantes as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, não tornando possível a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos. Nesse sentido, o que os graduandos dos cursos de licenciaturas precisam, segundo as orientações vigentes, é saber como construir os seus próprios conhecimentos na e pela prática, priorizando mais o método do que o conhecimento científico já existente.

Isso incide nos denominados créditos práticos das disciplinas ou componentes curriculares dos cursos de formação de professores atendendo à Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, a qual determina 400 (quatrocentas) horas de prática nos componentes curriculares ao longo do curso (BRASIL, 2002b). Estas horas práticas distribuídas nos componentes curriculares pedagógicos de formação de professores, designa a necessidade do campo prático para observação, reflexão e construção do conhecimento acerca da realidade educacional a que se depara sem, contudo, atentar a necessidade de ultrapassar os limites do campo empírico.

Contrariando essa determinação que institui a iniciativa de colocar os sujeitos em formação nos cursos de licenciaturas desde o início em contato direto com a prática nas escolas, Saviani nos alerta que quando estes sujeitos ingressam nos cursos,

[...] eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Neste momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação (SAVIANI, 2008, p. 153).

É dessa forma que os futuros professores “estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhe permitirão analisar a escola para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar” (SAVIANI, 2008, p. 154). A teoria em face da realidade objetiva busca uma atitude de propiciar a compreensão, bem como a sua realização prática, como plano de ação do homem sobre esta realidade. Por isso, a necessidade de apropriação das ferramentas teóricas.

Considerando que a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade capitalista se circunscrevem no terreno da alienação, questionamos: seria possível a efetiva relação entre teoria e prática?

Partimos do entendimento de que a unidade teoria e prática somente se concretizaria noutra forma de sociedade, pois a separação entre ciência e trabalho é uma importante característica da sociedade dividida em classes. No entanto, ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista impõe os limites, também cria as condições para sua superação tornando inevitável a existência da reciprocidade entre ciência e trabalho, entre teoria e prática para o próprio desenvolvimento histórico da existência da humanidade. Manacorda (1996, p. 75) já destacava que:

[...] a propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, próprio da limitada produção artesanal, mas criou por sua vez as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção.

Disso entendemos que embora a sociedade capitalista amplie a cisão entre teoria e prática, bem como o pensamento abstrato do histórico-objetivo, ela vincula teoria e prática sob uma forma específica – estreita e contraditória – estreita porque, de acordo com Vásquez (2007, p. 248), “o enorme aumento das forças produtivas de nosso século seria inconcebível sem o correspondente progresso científico”, e, contraditoriamente, esse desenvolvimento da ciência e das forças produtivas se afasta da classe trabalhadora. Portanto, a apropriação da ciência pela classe trabalhadora se torna necessária e fundamental nos processos de lutas dessa classe na medida em que o pensamento mediado pela forma científica de raciocinar é do maior interesse dos subalternizados.

Em busca da unidade teoria e prática na formação do professor

Diante dos limites e das possibilidades de articulação teoria e prática na sociedade capitalista e a partir da discussão até aqui alavancada sobre o predomínio da prática em detrimento do teórico-científico na formação de professores, defendemos a necessidade histórica da apropriação do conhecimento científico como forma de contribuir na luta para a superação da sociedade capitalista. Mas então, qual seria o lugar da prática na formação de professores? Como a unidade teoria-prática se concretizaria na formação do professor?

A atual formação de professores com ênfase na prática coloca-se como possibilidade de se efetivar a superação cisão entre teoria e prática. No entanto, interessa-nos contestar esta possibilidade partindo da compreensão da unidade teoria e prática na acepção marxista.

Vale ratificar que se encontra na base da conexão entre pensamento e trabalho, entre teoria e prática, uma reciprocidade, pois

[...] o pensamento surge à base do trabalho e, em certo sentido, é análogo ao trabalho: repete-o de maneira original. Em realidade, o trabalho pressupõe um objeto da natureza que deve ser substituído para que ele atenda às necessidades do homem; os instrumentos, com os quais o homem atua sobre o objeto; a atividade do homem, que põe em movimento seus instrumentos. O pensamento tem objeto, ao qual está dirigido com a finalidade de concebê-lo (KOPNIN, 1972, p. 39).

O trabalho acarretou o desenvolvimento do domínio consciente sobre a realidade, da mesma forma que este domínio consciente também conduziu ao desenvolvimento do trabalho. Podemos afirmar, portanto, que o conhecimento do real é o reflexo da realidade no pensamento, mas não se trata de um reflexo passivo como um reflexo no espelho. “O conhecimento é um processo mediante o qual transforma os dados empíricos iniciais em um sistema de conceitos (nível teórico)” (VAZQUEZ, 2007, p. 207). Assim, o conhecimento não é algo imediato, no nível das sensações. Ele é um resultado que se alcança na fase do pensamento, por uma série de operações abstratas. O “reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade. Existe entre a realidade e o seu reflexo certa forma de ligação pela qual, e ao mesmo tempo, ambos se opõem e coincidem” (KOPNIN *apud* MARTINS, 2007, p. 63). Assim, a consciência define-se como um sistema de conhecimentos que se formam na medida em que o homem apreende a realidade objetiva: uma realidade independente da vontade. Contudo, o contexto cultural e de classe do sujeito não deve ser negligenciado quando se trata de compreender esta realidade objetiva. Por essa perspectiva, busca-se a objetividade, que significa capturar a realidade social como obra dos próprios homens. Mas esse processo depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do quanto o indivíduo tenha se apropriado das objetivações humanas.

Dessa forma, para se pensar a realidade educacional pondo os futuros professores em formação inicial em contato direto com a prática, antes se faz necessário a apropriação do conhecimento científico. Este conhecimento científico aproximará o indivíduo da realidade de forma

enriquecedora lhe possibilitando a validade e realização prática da teoria, assim, quanto “mais próximo estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens [...] Mas para a realização prática, o conhecimento deve, em sua evolução, atingir determinado grau de maturidade” (KOPNIN, 1978, p. 309).

Esse pensar sobre a realidade não se processa de maneira imediata, como supõem muitos componentes curriculares com créditos práticos na formação de professores. Entendemos que a necessidade do grau de maturidade do conhecimento para a sua elaboração, verificação e/ou realização prática depende da quantidade e da qualidade das apropriações dos conhecimentos científicos pelos professores.

Entretanto, vale ressaltar que o conhecimento científico por si não transforma o mundo. Marx (2006, p. 120) na XI tese sobre Feuerbach, afirmava: “os filósofos limitam-se a interpretar o mundo de distintos modos: do que se trata é de transformá-lo”. Há aqui uma ênfase na prática como transformação da sociedade e se refere ao papel decisivo da prática na solução de problemas teóricos, pois sua solução não pode ser apenas, de modo algum, um problema de conhecimento, mas uma tarefa real, de vida (VAZQUEZ, 2007).

O conhecimento não pode se limitar a contemplação ou interpretação. Mas, também a prática não pode ser tomada apenas como um que fazer utilitário, pragmático. Desse modo,

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que

se verifica a validade de um pensamento, que é a posição característica de certo pragmatismo. Marx fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem. Esta alusão ao caráter não individualista, mas social e “genericamente” humano do pensamento de Marx é o quanto basta para distinguir claramente da tese pragmática. Para Marx, não se trata apenas de coincidência de uma determinada hipótese da análise, entre pensamento e um determinado resultado prático, mas, sobretudo, de não fazer do pensamento uma “ideologia”, isto é, um pensamento alienado; verificar a validade de um pensamento no plano genericamente humano e social, como capacidade de transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos (MANACORDA, 1996, p. 126-127).

Não se trata da eficácia da teoria na prática, pois o critério de verdade para o pragmatismo é “a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Para o marxismo é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora e social” (VAZQUEZ, 2007, p. 242).

Assim, como princípio para o desenvolvimento de uma prática transformadora se torna indispensável à apropriação do conhecimento elaborado, no sentido de qualificar a intervenção prática sobre a realidade. Como Abrantes e Martins (2007) destacam: um “mergulho” do indivíduo na prática sem apoio dos conceitos que sintetizem a experiência histórica do ser humano corre o risco dele se afogar numa

imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizarem avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

É claro que a relação entre teórica e prática não se dá harmoniosamente. Ela pressupõe uma unidade contraditória entre o empírico e o concreto, o subjetivo e o objetivo. Entretanto, as contradições subjetivas, em relação às dificuldades de apreensão da realidade, não podem ser confundidas com as contradições da realidade objetiva. Esta unidade contraditória da relação sujeito e objeto considera a necessidade de apropriação do conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade para o desenvolvimento do pensamento, pois esta apropriação é primordial tanto para garantir a existência humana, quanto para se produzir um novo conhecimento e para uma interferência qualitativa na realidade.

Esse entendimento se contrapõe ao que o artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 01/2002 expõe em relação à prática no processo de formação de professores. De acordo com o parágrafo primeiro do referido documento, “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”. Neste trecho, fica evidente que a ênfase na prática para a observação e reflexão com o objetivo de resolver as situações – problemas imprime uma concepção pragmática e imediatista traduzida ora na aplicação de teorias eficazes na prática, ora na construção da teoria na e pela prática sem ultrapassar os limites do campo empírico e subjetivo.

Segundo Saviani (2008) teoria e prática são atividades distintas, porém inseparáveis. A teoria representa a experiência prática do homem no sentido mais elaborado, pois o conhecimento teórico-científico se estrutura a partir e em função da prática.

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2008, p. 126).

Considerando que os problemas que a teoria trata são postos pela prática e que a teoria, para se tornar científica, necessita de certo grau de maturidade, questionamos: haveria a necessidade de colocar o indivíduo em contato direto com a prática desde os primeiros anos de formação na universidade para que ele possa pensar sobre a mesma e construir conhecimentos?

Somos do entendimento de que o conhecimento científico já existente possibilita gradativamente pensar sobre a prática, ainda no sentido mais complexo, já que se trata de apreender no nível do pensamento a prática de modo mediato.

Ao contrário desse entendimento, quando os futuros professores são inseridos no seu campo de atuação profissional sem o domínio do que fazer, de como tornar os conteúdos específicos de sua licenciatura mais acessíveis ao aluno, compreendendo as teorias pedagógicas e os fundamentos filosóficos e científicos da educação, isso acaba por aprofundar o confronto da teoria e prática que opõe professor e aluno. Essa forma de proceder, antes de buscar a articulação efetiva entre teoria e prática, pode levar os professores em formação a pensar que a teoria se opõe a prática. A entender que o pensamento teórico pouco contribui no desenvolvimento do seu trabalho educativo e que teoria se trata de um discurso vazio e vazio. Na verdade, Saviani (2008, p. 127) esclarece que “no interior da oposição teoria-prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo”, assim:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de forma excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é, o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p. 128).

Faz-se necessário superar esta oposição entre teoria e prática sob outra lógica de compreensão da formação do professor e de seu trabalho educativo. Para Saviani (2005a) articular teoria-prática é articular professor-aluno, ensino-aprendizagem, articular a escola às necessidades da classe trabalhadora, que é a apropriação do conhecimento

elaborado como forma de instrumentalizá-la para sua inserção na luta contra as imposições do capital. Assim, o “trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2005b, p. 13)

O trabalho educativo se torna o meio de selecionar dentre as produções do gênero humano o que é essencialmente humano.¹⁸ Em suma, o trabalho educativo “situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica” (DUARTE, 2003, p. 36). O conceito de trabalho educativo formulado por Saviani busca na diversidade das produções do gênero humano o que é essencial para o indivíduo singular se apropriar e, conseqüentemente, desenvolver a genericidade humana, de forma a não considerar a essência humana como mera cultura abstrata, idealista, estática, última e pragmática, e sim uma cultura fruto das relações sociais concretas na história.

18 O conceito de essência humana expressa, portanto, uma direção do processo histórico de humanização, o que equivale a dizer que esse conceito traduz um posicionamento sobre o que se entende por ser humano, por humanização (DUARTE, 1999, p. 69). Em suma, podemos dizer que de tudo que o ser humano produz sócio-historicamente (gênero humano) a essência humana corresponde aquilo que lhe é mais humanizadora. Isto é, o essencial refere-se ao fato que entre as forças (materiais e não materiais) que o homem vai produzindo, algumas se tornam essenciais, embora algumas forças não estivessem presentes em toda a história, mesmo em se tratando de uma força recente como, por exemplo, a ciência, esta se torna essencial para o ser humano.

No curso da relação teoria e prática, “a prática é fonte, impulso e sanção da teoria” (MARX, 1998, p. 32). Portanto, a unidade da teoria e prática compreende-se numa forma dialética, do movimento dinâmico da prática e dos indivíduos como produtos e produtores de sua história. Trata-se de uma dialética histórica da filosofia da práxis, a qual Saviani afirma:

[...] entendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Em outros termos, vejo a filosofia da práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2005a, p. 141-142).

Nesse sentido, para o professor desenvolver o trabalho educativo,¹⁹ um dos critérios fundamentais é em sua formação se apropriar dos conhecimentos científicos que se referem aos conteúdos específicos da sua área, as teorias pedagógicas e aos fundamentos científicos e filosóficos da educação, acumulados historicamente e produzido coletivamente pelos homens no seio das relações contraditórias entre capital e trabalho. Os conhecimentos científicos são os resultados mais elaborados da experiência humana e são imprescindíveis para a compreensão da realidade educativa no sentido do agir adequadamente, no sentido de saber o que fazer com o conhecimento elaborado tornando-o acessível e conectado aos interesses das classes sociais menos favorecidas.

Em suma, se não for priorizada a apropriação do conhecimento elaborado na formação do professor a consequência é o esvaziamento, o empobrecimento de seu trabalho e de si mesmo. Não podendo se realizar em sua atividade, sua atividade de trabalho se torna cada vez mais alienada e alienante, e isso provoca consequência trágica porque, diferentemente, “da alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística que não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, a alienação do trabalho do professor interfere decisivamente na qualidade de seu produto de trabalho” (MARTINS, 2007, p. 5). Isso porque o produto do trabalho do professor é a promo-

19 O trabalho educativo é considerado um trabalho não material, embora se diferencie de um trabalho não material, pois, neste o produto se separa do produtor, ou seja, a produção e o consumo se dão em tempos distantes. No trabalho educativo o produto não se separa do produtor, a aula que é produzida pelo professor é consumida pelo aluno, ao mesmo tempo em que é produzida (SAVIANI, 2008).

ção da humanização dos homens, por meio da transmissão da cultura humana nas formas mais desenvolvidas.

Como vimos, a separação entre teoria e prática foi asseverada pela divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista. Assim sendo, a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente que propõe uma desigual formação para as diferentes classes sociais. Então, se na aparência esta perspectiva do “aprender a aprender” designa uma formação com ênfase na prática fazendo apologia a uma suposta formação teórica e prática, na essência esta perspectiva reproduz as bases do sistema capitalista, da negação histórica da apropriação da ciência pela classe trabalhadora.

Referências

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N. 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N. 2 de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GATTI, B.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros ensaios**. Traduzido por Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KONDER, L. **Marxismo e alienação**: contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX, K. Teses ad Feuerbach. In MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006. Tradução Frank Müller.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: _____. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Histedbr; Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura e educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradutora Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



SOBRE OS AUTORES

Adriana D'agostini

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com estágio de Doutorado-Sanduiche na Universidad de Pinar Del Río/Cuba em 2008. Mestre em Educação e graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora adjunto do curso de Licenciatura em Educação do Campo - EED/CED/UFSC. Seus interesses de pesquisa são: Trabalho e Educação, Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

E-mail: adridago@yahoo.com.br

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara). Graduada em Pedagogia (UNESP). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e membro do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho (NET-UFES) e líder do grupo de pesquisa pedagogia histórico-crítica e educação escolar (UFES).

E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com.

Andrea Cunha Meireles

Pós-graduada em metodologia do ensino da Educação Física e do esporte escolar pela Universidade Estadual de Santa Cruz e licenciada em Educação Física pela UFV. Professora do Colégio Estadual do Salobrinho - CES, Ilhéus-BA e pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UESC).

E-mail: acunha_cm@hotmail.com

Celi Nelza Zulke Taffarel

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora titular da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa LEPEL - Linha de Estudos em Educação Física, Esporte e Lazer. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. Nas áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas trabalho pedagógico, formação de professores, produção do conhecimento, políticas públicas de educação física e esporte. A ênfase na Educação é com currículos específicos para níveis e tipos de Educação, atuando principalmente na Educação do Campo.

E-mail:Taffarel@ufba.br

Cassiana Mendes dos Santos Almeida

Mestranda em educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Especialista em educação do campo e desenvolvimento territorial do semiárido Brasileiro (UFRB). Licenciada em pedagogia Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU/UNEB).

E-mail: cmsa_cassiana@yahoo.com.br

Cláudio Félix dos Santos

Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco. Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); professor do mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Pesquisador do CEPEHU/UNEB; do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP) e do Museu Pedagógico: Estudos Histórico-Críticos em Educação (UESB).

E-mail: cefelix2@gmail.com

Marta Loula Dourado Viana

Mestre em educação pela Universidade Federal de Sergipe; licenciada em Pedagogia pela UNEB; professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade

Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). Coordenadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UESC) e pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP).

E-mail: mldviana@yahoo.com.br

Mauro Titon

Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com doutorado Sanduíche na Universidad de Pinar del Río, Cuba. Mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia e graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e professor colaborador do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, e em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho e educação, ensino/pesquisa/extensão, políticas públicas e movimentos sociais.

E-mail: mautitton@yahoo.com.br

Mirla Oliveira de Carvalho Barreto

Especialista em Psicopedagogia; Licenciada em Pedagogia pela UNEB. Técnica do Centro de Assessoria do Assuruá. Pesquisadora do CEPEHU/UNEB.

E-mail: mirla_oliveira@yahoo.com.br

Nathália Botura de Paula Ferreira

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP (Araraquara), com doutorado sanduíche na University of Kent em Canterbury (Reino Unido), junto ao departamento de Filosofia. Graduada em Ciências Sociais e em Letras pela UNESP. Trabalha como revisora de periódicos acadêmicos e é tradutora de inglês e espanhol.

E-mail: nathaliabotura@ig.com.br

Oswaldo Rocha Vieira Filho

Especialista em educação e contextualização pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); licenciado em pedagogia (UNEB); coordenador Pedagógico da rede municipal de ensino de Irecê, BA. Membro do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU/UNEB).

E-mail: orochavieirafilho@yahoo.com.br

Sandra Soares della Fonte

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de doutoramento na School of Education da University of Nottingham (Inglaterra). Fez mestrado em Educação (linha Filosofia da Educação) pela Universidade Metodista de Piracicaba. É graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Educação Física pela mesma universidade. É professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: sdellafonte@uol.com.br

Tiago Nicola Lavoura

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e coordenador do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UESC). Desenvolve pesquisas na área de educação e Educação Física, com ênfase em trabalho e educação, fundamentos pedagógicos da educação escolar, formação de professores e pedagogia histórico-crítica.

E-mail: nicolalavoura@uol.com.br



Formato: 150 x 210 mm
Tipologia: Minion Pro
Papel Miolo: Pólen Soft, 80 g/m²
Papel Capa: Cartão Supremo, 250 g/m²
Impressão: Setembro/2013