

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Isis de Azevedo Chaves

**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**

Campo Grande, MS

2021

ISIS DE AZEVEDO CHAVES

**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos formativos, Práticas educativas e Diferenças. Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE).

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

Campo Grande, MS

2021

Isis de Azevedo Chaves

**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Rossi (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente

Prof. Dr. Diovany Doffinger Ramos
Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho a todas as mulheres que, assim como eu, conciliam trabalho, filhos e estudo. A todas as mulheres que, assim como eu, pararam de estudar e retornaram após os 50 anos de idade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro, aos meus pais, Mário Chaves (*in memoriam*) e Magnólia Souza. Notadamente ao meu pai, que mesmo sendo da classe trabalhadora sempre deu o seu melhor para que os seus nove filhos tivessem uma educação de qualidade. Pelo exemplo de honestidade, esforço e perseverança, ao conseguir se formar em Direito após os 40 anos de idade, pagando a faculdade com a escrita “batida a máquina” e impressões de textos no mimeógrafo para professores da rede particular de ensino. Sinto-me orgulhosa de ter contribuído com muitas giradas da manivela do mimeógrafo na minha infância. Agradeço de maneira especial a minha mãe pelo amor e cuidados que me ajudaram a chegar aonde estou, e por me incentivar a ir mais além. Este trabalho é a prova de que o exemplo e os esforços deles pela minha educação não foram em vão. Valeu, está valendo e sempre valerá a pena.

Sou grata aos demais membros da minha família pelo incentivo traduzido em gestos e palavras e por compreenderem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho. Especialmente ao meu sobrinho, Mateus Correia, pelas dicas preciosas para a minha escrita e caminhada acadêmica que serviram de base e estímulo para que eu pudesse percorrer o caminho da pesquisa científica. Também agradeço a minha irmã, Ana Suely Chaves, por ter sido a primeira pessoa a acreditar neste projeto, pelas lágrimas acolhidas, palavras e atitudes que acalmaram o meu coração durante as grandes e pequenas tempestades que atravessei. Agradeço a minha filha, Daniele Azevedo, que é o meu bem maior, minha maior motivação para ser melhor a cada dia, um bom exemplo para a minha geração e posteridade. Pelo amor, carinho, por me honrar, valorizar e celebrar comigo cada uma das conquistas.

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Rossi, que dedicou inúmeras horas para ouvir e tratar as minhas questões; pela paciência com minhas limitações, por sempre estar presente para distinguir a direção correta que o trabalho deveria adotar, esticando a minha capacidade cognitiva, sempre me conduzindo rumo a minha melhor versão; pelo incentivo, contribuições essenciais, confiança e oportunidade de fazer parte de um projeto de tamanha relevância social/humana.

Quero agradecer aos Professores Doutores Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Diovany Doffinger Ramos, pelas sugestões significativas que preencheram lacunas, enriqueceram muito este trabalho e contribuíram para a minha constituição como pesquisadora.

Agradeço a todos que acreditaram que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentou, pela amizade, apoio e cuidado quando precisei. Principalmente a meus amigos, Ernesto Soares e Joelsa Soares, pelas contribuições expressas em olhares, palavras e gestos que trouxeram leveza aos momentos mais difíceis. Agradeço, ainda, a Yara Pereira pelo auxílio nos primeiros ensaios e por acreditar na minha aprovação.

Também quero agradecer a Edilson Reis, pelo auxílio desde a gestação deste trabalho, e a Yara Ferro, pela compreensão, incentivo aos estudos e apoio demonstrados durante a construção da pesquisa.

Agradeço a Fabrícia Júbrica, cuja amizade e atenção foram fundamentais para que este trabalho fosse realizado de maneira satisfatória; por sempre estar ao meu lado, me ajudando com sua ampla experiência desde o início do projeto de pesquisa, por todo o esforço investido em mim e por ter contribuído com muito mais do que o seu tempo.

Sou grata a todas as minhas colegas do curso de pós-graduação que compartilharam dos numerosos desafios que enfrentamos, sempre com o espírito cooperativo. Especialmente às “Mosqueteiras” Naiady Martins e Tania Servim, pela grande atenção dispensada que muito contribuiu para que o projeto fosse concretizado, pela paciência e empatia expressas em disposição para responder as minhas dúvidas de principiante e por me manterem motivada durante todo o processo.

Agradeço especialmente a minha amiga Edina Cardoso pela sensibilidade em perceber quando eu pensei em desistir do processo seletivo, pela confiança no meu progresso e pelo apoio emocional.

Quero agradecer ao PPGEdU/UFMS, pelo Programa QUALIFICA 2020, que me deu a oportunidade de avanço acadêmico e a todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino oferecido.

“[...] Para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. (SAVIANI, 2011, p. 65, grifo nosso).

RESUMO

CHAVES, Isis de Azevedo. **A importância do conhecimento científico na educação escolar:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

Neste trabalho, socializa-se uma reflexão acerca da origem, função social e natureza do conhecimento científico e sua importância para a educação escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Problematiza-se a desvalorização do conhecimento científico e explicita-se que este tipo de conhecimento muito pode contribuir com a função social da educação escolar, ou seja, permitir aos alunos uma compreensão sólida a respeito da realidade social, numa perspectiva para além das aparências. Tendo como base o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica de que o trabalho educativo é o ato de produzir o humano no homem, definiram-se três objetivos específicos: primeiro, elucidar sobre a origem e a formação humana e a especificidade do conhecimento científico para a humanidade; segundo, demonstrar a origem e função social da educação escolar sob uma perspectiva histórico-crítica; e, terceiro, apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica como a pedagogia que defende o desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos, e obstina provar a indissociabilidade humanista entre a ciência e a escola e defender o direito de a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos clássicos, das ciências, artes e filosofia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho teórico. Os procedimentos metodológicos adotados foram revisão bibliográfica e leitura imanente. Busca-se conceituar e ressaltar a importância do conhecimento científico, assim como da educação escolar. Por conseguinte, pretende-se contribuir para a compreensão de que as apropriações do conhecimento científico, especificamente escolar, possibilitam o desenvolvimento do psiquismo humano, que, por seu turno, faz referência a possibilidades de efetivação da autonomia humana, à formação do sujeito concreto, crítico, capaz de avaliar e transformar as próprias condições objetivas. Este desenvolvimento qualitativo é o que deve ser proporcionado ao sujeito, na educação escolar, a fim de o conhecimento ser convertido em aprendizagem com intenção de humanização.

Palavras-chave: Educação Escolar. Conhecimento Científico. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

In this work, a reflection on the origin, social function and nature of scientific knowledge and its importance for school education in the light of Historical-Critical Pedagogy is socialized. The devaluation of scientific knowledge is problematized and it is explained that this type of knowledge can greatly contribute to the social function of school education, that is, allow students to have a solid understanding of social reality, in a perspective that goes beyond appearances. Based on the understanding of Historical-Critical Pedagogy that educational work is the act of producing the human in man, three specific objectives were defined: first, to elucidate the origin and human formation and the specificity of scientific knowledge for humanity; second, to demonstrate the origin and social function of school education under a historical-critical perspective; and, third, to present Historical-Critical Pedagogy as the pedagogy that defends the intellectual and human development of individuals, and insists on proving the humanist inseparability between science and school and defending the right of the working class to have access to classical knowledge, sciences, arts and philosophy. It is a research with a qualitative approach, of a theoretical nature. The methodological procedures adopted were literature review and immanent reading. It seeks to conceptualize and emphasize the importance of scientific knowledge, as well as school education. Therefore, it is intended to contribute to the understanding that the appropriations of scientific knowledge, specifically school, enable the development of the human psyche, which, in turn, refers to possibilities for the realization of human autonomy, the formation of the concrete subject, critical, capable of evaluating and transforming their own objective conditions. This qualitative development is what must be provided to the subject, in school education, in order for knowledge to be converted into learning with the intention of humanization.

Keywords: School Education. Scientific knowledge. Historical-Critical Pedagogy

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL.....	20
2.1	Trabalho: origem histórica da formação humana	21
2.2	A particularidade do conhecimento científico	33
3	SOCIEDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	47
3.1	Origem da sociedade capitalista.....	48
3.2	Origem da educação escolar e sua função social	66
4	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DO SER HUMANO	79
4.1	Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogias do “Aprender a Aprender”: Teorias Dominantes.....	80
4.2	Pedagogia Histórico-Crítica: Do que se trata?	96
4.3	A relação entre o conhecimento científico e o desenvolvimento do psiquismo humano na Educação Escolar	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação objetiva demonstrar a origem, a função social e a natureza do conhecimento científico e a sua importância para a educação escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Sua problemática baseia-se no esvaziamento científico da educação escolar, tendo sido ela formulada segundo o questionamento sobre como o conhecimento científico está inserido na educação escolar e como ele tem sido visto pela sociedade, cuja maioria o considera insignificante na constituição do homem¹ social.

[...] O ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. (MARTINS, 2013, p. 240).

Com base na afirmação acima, entendemos que “[...] esvaziar significa tornar vazio, tirar a importância, a significação, o conteúdo, a razão de ser algo” (SANTOS, 2013, p. 13). No significado abrangente da palavra, é precisamente o que tem acontecido na educação escolar quanto aos conhecimentos científicos, que não têm recebido o devido valor quanto aos investimentos educacionais. Muitas vezes, em diversos locais, ouvimos a expressão “o que se aprende na escola não é importante para a vida” ou a indagação “para quê estudar isso?”. Diante disso, nos dispusemos a refletir sobre tais questões.

Entendemos que a educação escolar passa por um processo de esvaziamento dos conteúdos científicos, o que tem resultado na inoperância e no distanciamento do seu propósito inicial de transmissão desses conteúdos aos indivíduos, com a finalidade de assimilação, dos conhecimentos oriundos das ciências humanas, exatas, biológicas, junto com a arte, a filosofia, dentre outros conhecimentos genéricos.

Compreendendo a escola como “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14), nesta Dissertação advogamos em causa da escola pública, espaço-tempo que é o único acesso dos filhos dos trabalhadores ao saber elaborado e sistematizado e que viabiliza o desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores, mudança da visão de si mesmo, do mundo e da sua inserção na prática social.

¹ Escolhemos a referência homem para o ser humanizado, de forma genérica, independente de sexo.

Podemos afirmar que, apesar das camadas superficiais da realidade – ou seja, o que é amplamente divulgado baseado nos interesses e intenções da classe dominante, sem passar por uma análise crítica (quando os dados apresentados são confrontados com a objetividade) – comunicarem que a educação escolar está cumprindo o seu papel de humanização² dos indivíduos, isso faz parte das aparências. Muitos podem se perguntar se há mesmo um esvaziamento do conhecimento científico na educação escolar. Resposta afirmativa a essa questão fica explícita quando analisamos algumas contradições que começam pela inversão de prioridades presente nos currículos escolares que potencializa as demandas de mercado negligenciando as necessidades formativas humanas.

Com isso, ganham espaço os currículos pós-modernos que não consideram a ciência importante para o desenvolvimento dos indivíduos, descaracterizando, assim, a especificidade da educação escolar de transmitir os elementos clássicos (científicos, estéticos e filosóficos) para que haja a garantia do alargamento das possibilidades de enriquecimento cultural e intelectual das novas gerações (SANTOS, 2013).

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Para Saviani (2011), as apropriações dos conteúdos na escola estimulam o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, contribuindo, assim, para a formação do sujeito crítico, capaz de se perceber dentro da realidade objetiva. Porém, a maneira como o conhecimento científico tem se estabelecido nos currículos escolares não prioriza tais necessidades distintivas humanas e não é aleatória. Há interesse por parte dos proprietários dos meios de produção em manter os não-proprietários e trabalhadores com acesso mínimo ao conhecimento científico e, por consequência, à reflexão histórica e à crítica dos processos sociais.

Para alcançarmos os objetivos postos, utilizamos como aporte teórico fundamental a Pedagogia Histórico-Crítica, recorrendo a uma abordagem qualitativa. A pesquisa é caracterizada como teórica com implicações práticas. Buscamos informações capazes de alcançar os objetivos geral e específicos referidos, esquadrinhando o objeto

² Humanização aqui foi compreendida como processo de evolução intelectual, social, qualitativa do ser humano.

para além das aparências, até a máxima aproximação com a sua essência. Nesse sentido, recebemos aportes de Netto (2011) ao afirmar que:

A teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). [...] O objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. [...] na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...] e esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 21-22).

Os procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e as análises concentram-se em pesquisas e estudos teóricos que abordam a importância do conhecimento científico na educação escolar pública dos filhos dos trabalhadores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

O referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica levantado em bancos de dados virtuais³ e materiais impressos, foi revisado, estudado e analisado. O trabalho consistiu na conceituação do objeto de pesquisa, a saber, o conhecimento científico na educação escolar à luz do referencial teórico adotado. Realizamos a leitura imanente sobre o tema, elaborando um estudo sistemático e profundo tendo como objetivo não apenas ler, mas apreender o conteúdo.

Elegemos a Teoria da educação idealizada por Dermeval Saviani por entendermos que ela contribui com a temática do combate ao esvaziamento dos conhecimentos na escola ao afirmar claramente a importância da ciência na educação escolar. Ela também concebe o ato educativo com vistas ao entendimento da relevância do papel do professor na educação escolar e da sua formação, mantém o foco no processo

³ Banco de Dissertações e Teses do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – Oasis Ibict. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.

de ensino e aprendizagem, como fator preponderante para a ampliação da visão de mundo e o desenvolvimento intelectual e científico dos alunos.

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 9).

O posicionamento de Saviani (2011) evidencia o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica em resgatar o valor da escola e dos clássicos científicos, artísticos e filosóficos, defendendo o processo educativo que aponta para ações ontológicas e desenvolvimento máximo da capacidade intelectual dos alunos para uma vida em sociedade.

Entendemos que Pedagogia é a ciência que aborda a educação, sua natureza, sua especificidade, suas dificuldades quanto ao cumprimento de seu papel, buscando garantir o processo de ensino-aprendizagem, compreendido aqui como o trabalho de humanização do e pelo homem. Para a Pedagogia Histórico-Crítica:

Pedagogia, como é sabido, significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido alterou-se. No entanto, a *paideia* entre os gregos não significava apenas infância, *paideia* significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim, a palavra *pedagogia*, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura. A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. No discurso de formatura, distingi entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. (SAVIANI, 2011, p. 65, grifo do autor).

A Pedagogia Histórico-Crítica demonstra de forma clara e objetiva a sua luta pela transformação da sociedade, entendendo que a educação escolar é resultado de um

processo histórico-social e não de ações isoladas. Assim, quando debatemos o que ensinar na escola, advogamos a favor dos elementos que possibilitem o desenvolvimento máximo da capacidade do gênero humano e de uma visão de mundo definida, favorável ao conhecimento da realidade mais autêntica possível (SAVIANI, 2011).

Inferimos que até mesmo o nome da referida teoria pedagógica é no sentido de posicionar a educação como uma dimensão humana constituída historicamente, e por isso pode e deve ser criticada e renovada constantemente, contribuindo, assim, para a emancipação do indivíduo objetivando a mudança societária. Nessa direção, a educação humanista, isto é, preocupada com as reais necessidades constitutivas humanas, pode contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da autonomia dos indivíduos quanto aos seus aspectos intelectuais e culturais e à conquista de cidadania com visão crítica.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, toda atividade humana de transformação da natureza é uma atividade intencional, por isso, teleológica. Quando isso ocorre, os seres humanos produzem conhecimentos, habilidades, valores, conceitos e ideias a respeito da realidade. Todos estes elementos, por sua vez, permitem transformações da natureza de modo elaborado, dando início, assim, à história humana. No mundo animal há sempre a reposição do mesmo: as abelhas se comportam da mesma forma, também as formigas e outros insetos, assim como os animais mamíferos, exceto os seres humanos. Já no mundo social, humano, o que ocorre é sempre a produção do novo: novos conhecimentos, novas habilidades, novos desafios, novos aprendizados, novas concepções de mundo, dentre outras (ROSSI; ROSSI, 2020).

O propósito da educação na Pedagogia Histórico-Crítica é elevar o nível intelectual e cultural do aluno, promover a mudança de sua concepção de mundo e, conseqüentemente, gerar a liberdade de escolha e o desenvolvimento de sua consciência de maneira crítica e reflexiva. Essa ação deve ser mediada pelo professor de maneira teleológica, isto é, com uma finalidade bem definida, por meio da escolha de conteúdos coerentes, objetivos claros e método adequado para a transmissão-assimilação do que é proposto. Para tanto, ocorre o processo denominado “por teleológico”.

De acordo com o desenvolvimento do trabalho, ainda que de forma rudimentar, novos pores teleológicos irão surgir, exigindo mais do que a transformação da natureza de forma imediata. A esta nova condição chamamos de “posição teleológica secundária” em que encontraremos os fundamentos ontológicos da educação, por exemplo, ou de qualquer outra dimensão social. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 51).

Segundo Rossi e Rossi (2020, p. 51), Lukács entende que “[...] o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento – falando em termos muito gerais e abstratos -, é, no entanto, a tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas”. Os processos e interações sociais que constituem o ser humano desde seu nascimento até o fim de sua vida acontecem de maneira simultânea e intensa e, em muitos casos, parecem ser “automáticos”, mas não o são; todo o trabalho realizado pelo homem é apreendido de forma coletiva e intencional por meio de relações sociais educativas.

Nesse mesmo aspecto, os autores mencionados asseveram que o trabalho deve ser inserido como categoria fundante do ser social, haja vista ter permitido o salto ontológico do ser meramente biológico para o ser social, quer dizer, “[...] em seu sentido amplo e ontológico, isto é: o trabalho presente em todas as formações sociais” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 48). Sendo assim, o trabalho está presente em todas as atividades do e para o homem e é importante para a sua constituição e convivência social.

Para abordarmos a origem histórica e formação humana pelo trabalho, utilizamos os pressupostos ontológicos eleitos pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esta escolha não intenciona julgar a fé de ninguém. Por isso, esclarecemos que, tendo a taxonomia – ramo da Biologia que categoriza e nomeia os seres vivos de acordo com o grau de semelhança – inserido o homem no reino animal, quando fazemos comparação entre o homem e os animais, não estamos rebaixando o ser humano, mas apresentando dados científicos dentro de um trabalho acadêmico de cunho científico.

Conforme o entendimento ontológico de Leontiev (2004) e Saviani (2011), os indivíduos nascem dentro da espécie humana, com características biológicas humanas, mas não do gênero humano, com possibilidades da espécie homo para viver em sociedade e humanizar-se. Em outros termos, no sentido biológico, já nascem humanos, mas não humanizados; para o serem, devem se apropriar da cultura construída pelo gênero humano. Em decorrência disto, Rossi e Rossi (2020) entendem que o pertencimento do homem ao gênero humano

[...] não é “dado” ao homem por meio de uma herança genética, mas sim mediante a interação de um processo histórico-social, incorporado por meio de objetivações pertencentes ao patrimônio cultural e intelectual do gênero humano”. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 51).

Com essa constatação, compreendemos que o homem passa a ser humanizado desde o seu nascimento até conquistar os mais diversos processos de socialização que acontecem em sua vida, durante o seu tempo de existência. Ninguém nasce sabendo ler, escrever, com habilidades sociais, emocionais, intelectuais, com discernimento do que contribui para o desenvolvimento e o que destrói a humanidade.

Em suma, ninguém nasce predestinado à miséria, ao fracasso escolar ou a comportamentos que transgridam as regras da vida em sociedade. O comportamento humano é apreendido nas relações sociais. A humanização ocorre dentro de um processo histórico coletivo determinado por apropriações individuais dos determinantes sociais (SAVIANI, 2011). Por outro lado, a insuficiência de elementos constitutivos que desenvolvem as capacidades intelectuais humanas, a falta de convivência social, pode ser extremamente prejudicial para a humanização. Um exemplo disso podemos perceber na história de Oxana Malaya⁴, a criança ucraniana que conviveu com os cães e se apropriou mais do comportamento animal do que do humano.

Por isso, os seres humanos passarão a sua vida num processo coletivo de apropriação e transmissão de conhecimentos, ideias, valores, conceitos, etc. O trabalho educativo é, pois, também um processo de humanização intencional e sistematizado por conhecimentos historicamente acumulados pelos homens (SAVIANI, 2011).

A educação escolar contemporânea sofre consequências decorrentes do tempo histórico do escravismo. A concepção de desigualdade advém do sistema socioeconômico instituído e imposto pelos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários e trabalhadores, criando uma divergência entre trabalho e educação. Saviani (2007a) afirma:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos

⁴ Oxana Malaya começou a conviver com os cães aos 3 anos de idade, após ser abandonada pelos pais alcoólatras. Como não tinha interações com humanos, a falta de contato fez com que esquecesse que era humana; todos os seus gestos eram copiados dos animais. Uma vez que os cachorros não respondiam com palavras, ela foi deixando de lado a sintaxe humana, e a substituiu por latidos. Andava de quatro na grama da fazenda onde morava, arqueada, correndo desse jeito e com a língua de fora. Malaya foi resgatada após 5 anos, mas os estragos já eram grandes e foi internada em clínica psiquiátrica. Anos após o retorno a convivência social. Especialistas acreditam que ela não irá se desenvolver intelectualmente diante dos anos perdidos enquanto vivia com os cachorros. Porém, tendo em mente outros casos de crianças selvagens, o saldo da vida da ucraniana pode ser considerado positivo. Aos 36 anos de idade, ela ainda cuida de vacas e da fazenda que a acolheu de verdade (TORTAMANO, 2020).

exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola. (SAVIANI, 2007a, p. 155).

As palavras de Saviani (2007a) são importantes para a compreensão de que a educação escolar emergiu de uma contradição que, atualmente, nutre “dois pesos e duas medidas”: de um lado, a classe trabalhadora que precisa obter as formas mais elaboradas do conhecimento, imprescindíveis à constituição da própria humanidade; de outro, a educação escolar que prioriza as necessidades e interesses da classe dominante.

Desde 1990, as reformas educacionais têm promovido menos investimentos e desvalorizado o processo de desenvolvimento cultural numa direção crítica, ocasionando o surgimento de concepções pedagógicas que se prolongam até os dias atuais, supervalorizando o cotidiano e a empregabilidade, favorecendo o esvaziamento da educação escolar dos conteúdos fundamentais e humanizadores, e revelando

[...] a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697).

A temática que prevalece e estimula a efetivação desse projeto é o crescente esvaziamento científico, ao mesmo tempo que ocorre a desvalorização da função do professor e da educação escolar na atualidade.

Importante destacar que o conhecimento científico nesse processo de esvaziamento não está sendo trabalhado de uma maneira abrangente, perdendo, então, o seu protagonismo e valor constitutivo do humano para tornar-se uma simples figuração curricular. Isto significa que os currículos escolares de conteúdos humanizadores têm sido substituídos pelos que preparam os indivíduos para o trabalho assalariado, desconsiderando o fato de que os filhos desses trabalhadores só possuem o espaço escolar público como possibilidade de acesso a conhecimentos elaborados pelas ciências, artes e filosofia, que são de suma importância para a vida em sociedade. Contradição, portanto.

Contrapondo-se às pedagogias contemporâneas que desvalorizam o papel humanizador da escola, a Pedagogia Histórico-Crítica trabalha no sentido de distinguir os elementos fundamentais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, atendendo às profundas e autênticas necessidades formativas humanas. Esta concepção pedagógica

aponta para a seleção dos conteúdos mais elaborados que a humanidade já produziu: os conhecimentos científicos no grau máximo da evolução da humanidade.

Tais elementos cooperam para a ampliação da capacidade do indivíduo compreender objetivamente a realidade na qual está inserido. Somente os conhecimentos científicos contêm os elementos aptos para dilatar, transformar nossa concepção de mundo e, a partir disso, nos equipar para lutar contra as injustiças socialmente produzidas. Sabemos, porém, que numa sociedade de classes as condições de humanização e o processo de aquisição de conhecimentos, valores e habilidades dela decorrentes não estão acessíveis a todos de forma igualitária (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

São essas algumas reflexões que nos impulsionam a fazer esta pesquisa, não por mera curiosidade, mas porque entendemos que o desenvolvimento intelectual e humano, a transformação da concepção de mundo individual e a autorreinvenção, podem contribuir para a transformação da sociedade em direção à humanização, com possibilidades de uma educação escolar menos segregadora e mais esperançosa para as futuras gerações.

Diante disso, conceituamos e ressaltamos a importância do conhecimento científico e da educação escolar, elucidando a função social de ambos, a partir das elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica. Pretendemos, assim, contribuir para a indissociabilidade humanista entre a ciência e a escola na perspectiva de encontrar um caminho para combater o esvaziamento de conteúdos da educação escolar.

A educação equânime, que promove a socialização de todos os conhecimentos clássicos universais nas escolas, é uma impossibilidade no contexto capitalista. Todavia, lutar para que a educação escolar exerça a sua função é uma atitude que conecta à emancipação humana. Nessa vertente, demonstramos como a Pedagogia Histórico-Crítica pode cooperar para a efetivação do trabalho educativo que possibilita ao indivíduo o seu desenvolvimento, mediante a apropriação das propriedades dos condicionantes sociais, de ampliação intelectual e qualitativo humano. Enfatizamos que, segundo Martins (2013), na ausência desses constituintes, a humanização se torna impossível.

Entendemos que, ao apresentarmos a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta que resgata e reestabelece a especificidade da educação, a humanização dos indivíduos, resgatamos a importância dos conteúdos escolares clássicos científicos, estéticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas e do papel do professor na transmissão desses conteúdos na educação escolar. Com a compreensão do caráter histórico, crítico e ontológico dessa teoria, contribuimos para que novas proposições

surjam pautadas na realidade e assim seja possível uma abrangência cada vez maior quanto a constituição do humano no homem e da sociedade em todas as suas dimensões.

Importa a produção e socialização de textos elucidativos quanto o engajamento da Pedagogia Histórico-Crítica em direção ao desenvolvimento intelectual e humano dos indivíduos da classe trabalhadora na educação escolar. Consequentemente, a mudança na sua concepção de mundo, fato que possibilita a transformação da sua inserção na prática social. Caso contrário, contribuiremos para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais vigentes.

Para desenvolver este estudo, sua estrutura foi elaborada em três capítulos.

No capítulo 1, analisamos o trabalho como categoria fundante do ser social, e abordamos a natureza, a formação humana e a especificidade do conhecimento científico, bem como sua importância no desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas.

Em sequência, no capítulo 2, tratamos da decadência e queda do Feudalismo e da origem da Sociedade Capitalista e suas implicações na gênese e contradições da Educação Escolar.

Já no capítulo 3, elucidamos o papel da Pedagogia Histórico-Crítica em defesa do Ser Humano. Inicialmente, problematizamos a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e Pedagogias do “Aprender a Aprender”, e como essas Teorias Dominantes fragmentam e/ou desvalorizam a função social da escola, do professor e da ciência. Em seguida, baseados na compreensão da especificidade da educação, a humanização produzida no processo intencional de transmissão-assimilação dos conteúdos humanizadores, apresentamos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, formulados em defesa da formação e desenvolvimento humanos. Por fim, refletimos sobre as implicações da natureza científica dos conteúdos escolares em direção ao desenvolvimento do psiquismo humano, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL

O trabalho⁵ é uma categoria exclusivamente humana e fundante do ser social humano. Este pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia o raciocínio segundo o qual podemos apreender que a relação da atividade do homem com a natureza é fundamental para a compreensão do processo de autoconstrução humana. Segundo Saviani (2011), o homem trabalha transformando a natureza para suprir as suas necessidades biológicas, físicas e sociais (incluindo os conhecimentos), ao mesmo tempo que transforma a sua natureza. Em outros termos, o trabalho institui a humanidade no ser natural, elevando-o ao grau de ser social, com habilidades intelectuais e sociais, apto a *com-viver*, viver com o outro.

Com os atos de trabalho surgem novos conhecimentos, habilidades, ideias, instrumentos, linguagem e consciência: o germe do conhecimento científico, que se torna mais desenvolvido a cada ação de trabalho. Seguindo esse viés, é plausível a ideia de que para demonstrarmos a gênese, a constituição ontológica e a especificidade do conhecimento científico é necessário discutirmos sobre o processo de autoconstrução humana.

Por isso, neste capítulo, iniciamos com a reflexão sobre os atos de trabalho, já que é a partir dessa prática social que os indivíduos se formam e se transformam enquanto seres humanos. Em seguida, esclarecemos que o conhecimento científico, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é o conhecimento teórico que possui respaldo na realidade, isto é, não diz respeito às aparências fenomênicas objetivas, mas ao seu movimento essencial histórico e social.

A ciência nos mostra aquilo que realmente é, sem interferência dos julgamentos, ideologias, e permite a expansão da capacidade humana de dominar e compreender racional e metodologicamente os fatos reais que existem, mas que ainda são desconhecidos ou conhecidos apenas na sua superficialidade. A função social da ciência é aprofundar o conhecimento da realidade de forma racional e objetivamente, não a submetendo a desejos e vontades, e, assim, nos fazer compreender, da forma mais fidedigna possível, a essência do objeto pesquisado. Concomitantemente, objetiva

⁵ “Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens” (LESSA, 2012, p. 25).

contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores de quem a produz e de quem dela se apropria.

2.1 Trabalho: Origem histórica da Formação Humana

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que o ser humano tem sua gênese e desenvolvimento por meio do trabalho. “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007a, p. 154). O homem é constituído pela transformação da natureza e pelas relações estabelecidas com os outros homens. É por meio da apropriação do conhecimento humano produzido pelas experiências e dos atos de trabalho historicamente acumulado que o homem incorpora determinações histórico-ontológicas, fato que o distancia progressivamente do ser meramente biológico e irracional, e estabelece a natureza humana.

Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Para abordarmos sobre a gênese do trabalho, é fundamental discorrermos sobre esse processo intrínseco do ser humano partindo de uma teoria ontológica, inscrita na Pedagogia Histórico-crítica, para elucidar os processos históricos e ontológicos que perpassam a humanidade desde a sua origem e que, de forma contínua, exercem influência direta e intencional sobre qualquer atividade humana. Para tanto, nomeamos Lukács (2013) como referência principal considerando suas contribuições significativas no campo da ontologia, pois produz conteúdos esclarecedores quanto à origem humana a partir da constituição biológica do ser natural.

Tomamos também as reflexões de Sérgio Lessa (2012; 2015) por ser ele estudioso de Lukács (2013), seguir a mesma linha de entendimento científico e nos possibilitar aprofundamento sobre o tema de nossa pesquisa, além de realizar a adequação do patrimônio intelectual do filósofo húngaro à língua portuguesa.

Leontiev (2004) torna-se referência importante por adentrar a temática do desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas e sua relação com o trabalho e produção de objetos culturais, e, Martins (2013), por fundamentar a análise e a compreensão das implicações das propriedades dos conteúdos escolares no desenvolvimento do psiquismo humano. Tomamos, ainda, a obra de Andery et al. (1996), intitulada “Para compreender a ciência”, como complementar às nossas reflexões teórico-filosóficas, históricas e metodológicas para a efetivação desta Dissertação.

Acompanhando as ideias propostas por Lukács (2013), ressaltamos que a perspectiva ontológica diz respeito a obedecer ao objeto investigado como ele é, sem colocar nossas vontades, anseios ou desejos acima daquilo que o próprio objeto demonstra em suas várias articulações ao longo do processo histórico real. Ainda segundo o autor, considerando a forma concreta de ser, a ontologia está estabelecida sobre três esferas: a inorgânica (mineral), a orgânica (biológica) e o ser social. Cada esfera possui características próprias quanto à constituição, transformação e função inerente ao ser.

O ser da esfera inorgânica não possui vida e o produto de sua transformação é distinto quanto à forma, mas igual quanto ao conteúdo inorgânico, ou seja, a função é a reprodução *do mesmo*, ainda que com configuração diferente. “A pedra se converte em terra, a montanha em vale, a força mecânica em calor, etc.” (LESSA, 2015, p. 14). O processo é semelhante na esfera orgânica. “Pensemos numa goiabeira. Ela produz goiabas, que produzirão sementes, as quais, por sua vez, ao produzirem mais goiabeiras, reporão o mesmo processo de reprodução biológica” (LESSA, 2015, p. 14). Quanto ao ser social, a função é sempre a reprodução do novo a partir do mundo humano.

Durante a transformação da natureza do e pelo homem, ocorre um salto ontológico, uma transição, e o ser natural, orgânico, simplesmente biológico, incorpora alterações constitutivas expressivas e se eleva ao grau de ser social.

Todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino ou gradual, ao longo do tempo, da nova forma de ser. (LUKÁCS, 2013, p. 36).

O salto é imperativo para a quebra do ciclo da “reposição/reprodução do mesmo”, que limitava o processo evolutivo do ser, cujas características eram

estabelecidas somente biologicamente, quer dizer, por transferência genética. Lukács (2013) prossegue expondo que o ser social continua com suas características biológicas, após o salto e todas as mudanças ontológicas significativas.

O homem, membro ativo da sociedade, motor das suas transformações e dos seus avanços, permanece em sentido biológico ineliminavelmente um ente natural: em sentido biológico, a sua consciência – não obstante todas as mudanças de função mais decisivas no plano ontológico – está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo; dado o fato mais geral de tal ligação, a base biológica da vida permanece intacta também na sociedade”. (LUKÁCS, 2013, p.95)

Independente do quanto o ser social sofra alterações qualitativas, a sua constituição biológica não é o fator que define esse desenvolvimento ontológico em qualquer estágio evolutivo e dimensão social que ele esteja inserido. Este entendimento ontológico de Lukács (2013) é muito importante para a compreensão de que não são as transformações biológicas que determinam a formação e transformação do ser social, mas o trabalho e as interações entre os homens. Sobre isso abordamos posteriormente.

Neste momento, faz-se necessário prosseguirmos com o esclarecimento sobre questões que podem gerar confusão quanto à relação entre as esferas ontológicas:

Tais momentos de diferenciação do modo de ser das três esferas ontológicas não devem velar, contudo, um outro fato fundamental. Apesar de distintas, as três esferas ontológicas estão indissoluvelmente articuladas: sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. Isto ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social. Essa processualidade evolutiva é responsável pelos traços de continuidade que articulam as três esferas entre si. (LESSA, 2015, p. 16).

A afirmação acima elucida qualquer indagação sobre o entendimento de que homem e natureza são indissociáveis. “O homem é um ser natural, isto é, um ser que faz parte integrante da natureza; não se poderia conceber o conjunto da natureza sem nela inserir a espécie humana” (ANDERY et al., 1996, p. 9). O processo evolutivo de ser e reproduzir do homem depende da transformação da natureza, que, por sua vez, acontece continuamente por meio da ação do homem pelo trabalho.

O momento predominante da interrupção do *processo de repor o mesmo* do ser biológico, o salto qualitativo que faz surgir o ser social (humano), é concretizado pelo trabalho. “É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a

níveis cada vez mais desenvolvidos de socialidade” (LESSA, 2012, p. 26). Para Lukács (2013, p. 36), “A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser”. Diante disso, podemos afirmar que o trabalho é o condicionante da existência humana e da sociedade (LESSA, 2015).

A abordagem de Lessa (2015) reforça o pressuposto de Lukács (2013), que compreende a categoria do trabalho como a camada mais profunda da historicidade⁶ e da formação do ser humano, a *protoforma (forma inicial)* do ser social. “Ser fundante não significa ser cronologicamente anterior, mas, sim, portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza” (LESSA, 2012, p. 34-35). O trabalho transporta a semente da humanização primeiramente idealizada e posteriormente objetivada de forma intencional e teleológica.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, [...], mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35).

Entendemos que o processo histórico e ontológico possui informações fulcrais para a compreensão da essência e formação do ser humano e que para expormos em “termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 33). Só podemos compreender as categorias e características do ser social, por exemplo, a reprodução social, a ciência e a educação, se analisarmos a origem da totalidade social: o trabalho.

O trabalho tem sua origem na necessidade humana e consiste em transformar a natureza pelo homem, construindo e utilizando instrumentos necessários para produzir o que não é dado por ela, engendrando um novo modo de ser, outra interação homem-homem e homem-natureza.

⁶ Historicidade deve ser compreendida aqui, como o conjunto de elementos que constituem a realidade de um acontecimento e atividades humanas, em um determinado contexto histórico. Demonstra a totalidade, seguindo uma postura de factualidade, autenticidade e fidelidade quanto a estrutura e dinâmica objetivas.

À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma relação mediada entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um instrumento (ou conjunto de instrumentos) que torna mediada a relação entre ambos. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha. A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o problema dos meios e dos fins (finalidades) e, com ele, o problema das escolhas: se um machado mais longo ou mais curto é ou não adequado (útil, bom) ao fim que se destina (a caça, a autodefesa etc.). (NETTO; BRAZ, 2006, p. 32).

A citação de Netto e Braz (2006) contribui para o esclarecimento de que a partir da ação sobre a natureza por meio do trabalho, de forma intencional, teleologicamente orientada, o homem transforma a natureza e a si mesmo. Toda atividade de trabalho requer um sujeito consciente que em processo de transformação da natureza, idealiza um objeto com fins determinados, escolhe os *instrumentos* adequados para executar o planejado com vistas à concretização do objeto que foi imaginado. Este momento predominante da transformação de um pensamento em objeto, Lukács denomina objetivação, que permite o ser humano entrar em contato com a natureza, e ao transformá-la, construir o produto do trabalho.

Tal forma de interação humana com a natureza não pode ser confundida com a atividade do animal. “A atuação do homem diferencia-se da do animal porque, ao alterar a natureza por meio da sua ação, ele a torna humanizada; em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana” (ANDERY et al., 1996, p. 10). À medida que o homem trabalha, altera sua própria substância social e supera cada vez mais, evolutivamente, a limitação do ser meramente biológico, distanciando-se progressivamente dos animais, num processo constante de recíproca transformação homem-natureza.

Em primeiro lugar, o trabalho (e toda atividade social que, em última análise, parte dele e volta a desembocar nele) confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades; em segundo lugar, os produtos do trabalho satisfazem as necessidades humanas de uma maneira nova, que se afasta cada vez mais da satisfação biológica das necessidades, mas sem jamais dissociar-se totalmente dela; de fato, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida necessidades sempre novas e até ali desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las. Em suma: tornando a reprodução da vida cada vez mais multiforme, cada vez mais complexa,

distanciando-a cada vez mais da reprodução meramente biológica, eles transformam simultaneamente também os homens que efetuam a práxis, afastam-no cada vez mais da reprodução meramente biológica de sua vida. (LUKACS, 2013, p. 210).

Portanto, o que constitui a humanidade no indivíduo e a distinção entre os demais seres é o trabalho. Mas não é toda e qualquer atividade que pode ser considerada trabalho. Os animais também transformam a natureza, mas isso não significa que eles estejam trabalhando. A atividade dos animais não resulta em seu desenvolvimento qualitativo, não tem o mesmo significado e implicação histórica e ontológica como a atividade dos seres humanos. Diferentemente dos animais, o ser humano, ao transformar a natureza para criar os bens materiais necessários à sua sobrevivência, transforma a natureza externa (ambiente) e a natureza interna (a si mesmo), num processo de autoconstrução, ou seja, é constituído pelas suas próprias atividades.

[...] A relação homem-natureza diferencia-se da interação animal-natureza [...] biologicamente determinada [...] com base em sua adaptação ao meio. O animal limita-se ao imediatismo das situações, atuando de forma a permitir a sobrevivência de si próprio e de sua prole; isso se repete, com mínimas alterações, em cada nova geração. [...] Assim, se a atuação do animal sobre a natureza permite a sobrevivência da espécie, isso se dá em função de características biológicas, o que estabelece os limites da possibilidade de modificações que a atuação do animal provoca tanto na natureza quanto em si próprio. O homem também atua sobre a natureza em função de suas necessidades, e o faz para sobreviver enquanto espécie. No entanto, diferentemente de outros animais, o homem não se limita ao imediatismo das situações com que se depara; ele ultrapassa limites, já que produz universalmente (para além de sua sobrevivência pessoal e de sua prole), não se restringindo às necessidades que se revelam no aqui e agora. (ANDERY et al., 1996, p. 9).

O homem, orientado pela consciência de maneira teleológica (com finalidade posta), visualiza mentalmente a ação e suas implicações no processo de trabalho e, a partir desse projeto mental, conhece e escolhe os instrumentos pertinentes para a efetivação do trabalho. Todo processo teleológico implica definir uma finalidade (ponto de partida e ponto de chegada) a ser concretizada e um autor consciente, ou seja, é uma atividade intencional.

A esse momento de planejamento que antecede e dirige a ação, Lukács denominou prévia-ideação. Pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é

idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática. (LESSA, 2015, p.22).

Apesar do período da prévia-ideação no processo de trabalho ser subjetivo, ele cumpre função sólida e determinante nos atos sociais. A prévia ideação permanece apenas no campo das ideias, é um fator exclusivamente interno, mas que direciona todas as atividades externas. O ser humano idealiza e busca concretizar as suas finalidades postas por meio do trabalho e, concomitantemente, transforma a sua própria constituição humana. Ou seja, ele constrói objetos (materiais e espirituais), se constrói nesse processo e antecipa mentalmente o produto do seu trabalho. O pensamento é engendrado por meio da linguagem e relações sociais no trabalho coletivo de transformação da natureza. Mas, a imagem mental de forma isolada, sem a atividade humana, o trabalho, pode ser uma simples divagação, um idealismo que jamais se tornará realidade, materializado.

Toda teleologia tem sua origem nas necessidades concretas em uma determinada circunstância. O caráter teleológico refere-se à capacidade de avaliar consequências antes da ação, ponderar o que contribui para a concretização do que foi pensado, de atribuir finalidade conscientemente. Considerando que os animais agem sobre a natureza por instinto de sobrevivência, por impulso genético e/ou reação aos estímulos do ambiente, podemos entender que a atividade teleológica é consciente, por isso, exclusivamente humana. Ora, o trabalho coletivo de transformação da natureza e a construção da linguagem criam as condições para a constituição da consciência humana, conferindo a inclusão de uma atividade na categoria trabalho. A ação se torna consciente e teleológica no processo de trabalho. Na ausência deste, não há formação da consciência que, desenvolvida, orienta a ação. Consequentemente, não há produção/reprodução do novo, do ser social.

Os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos. Enquanto as tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reproduções no sentido estrito, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa. O fato de que as etapas singulares do estágio inicial muitas vezes levaram dezenas de milhares de anos para acontecer não deve nos desviar do rumo nesse tocante. No curso de cada uma delas, verificam-se mudanças constantes, embora mínimas, nas ferramentas, no processo do trabalho etc., cujas consequências se evidenciam abruptamente, em

certos pontos nodais, como mudanças qualitativas. (LUKÁCS, 2013, p.118-119).

O trabalho não se esgota em si mesmo. Ao contrário, o trabalho tem a característica de reestruturar o que estava posto, introduzir o novo e aumentar o universo das possibilidades e perspectivas de futuro. Em outras palavras, o trabalho acarreta novas necessidades, novas ideias, novos conhecimentos, novas perguntas que precisam ser respondidas por meio de novos atos de trabalho; conseqüentemente, surgem novas categorias, novos seres sociais e uma sociedade, configurando, pois, uma dependência ontológica de todas as novas dimensões, toda a totalidade social em relação ao trabalho.

A alteração, no entanto, não se limita à transformação de velhas necessidades: o homem cria novas necessidades, que passam a ser tão fundamentais quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência. É o processo de produção da existência humana porque o homem não só cria artefatos, instrumentos, como também desenvolve ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para a sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...). A criação de instrumentos, a formulação de ideias e formas específicas de elaborá-los características identificadas como eminentemente humanas são fruto da interação homem-natureza. (ANDERY et al., 1996, p. 10).

As apropriações contribuem para a mudança na configuração da natureza e da formação humana. O ser social institui a própria transformação qualitativa por meio dos movimentos dialéticos entre o que extrai da natureza e o que devolve a ela como produto do trabalho estabelecendo um novo circuito evolutivo: o ser biológico/natural, pelas apropriações das objetivações do trabalho, desenvolve novas qualidades, reproduz o novo ser que carrega os germes modificados, potencialmente humanizadores, a cada nova atividade de trabalho e são transferidos de geração em geração num processo de mútua interação.

O desenvolvimento do ser social não dá origem a uma crescente fragmentação do gênero, mas sim a um gênero cada vez mais socialmente articulado e, por isso, portador de uma unidade social cada vez mais rica e articulada. Por esse processo, o ser social se expressa, enquanto gênero, de forma cada vez mais complexa, rica e mediada – humana, enfim. (LESSA, 2015, p. 57).

O trabalho não é simplesmente a categoria fundante, mas participante ativo e constante de todos os processos histórico-sociais, e exerce o papel fundamental:

No trabalho estão gravadas in nuce (em germe) todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35).

Lukács (2013) já tem anunciado o trabalho, em seu sentido ontológico, como base e estruturador de uma nova configuração de ser:

Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham. Já por esse motivo – mas, antes de mais nada, porque se altera adaptação passiva meramente reativa do processo de reprodução ao mundo circundante, já que esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa –, o trabalho se torna não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário, precisamente no plano ontológico, também se converte no modelo de toda a nova forma de ser. (LUKÁCS, 2013, p. 230).

O trabalho é a categoria original do ser social, que exerce a função constitutiva humana, mas não é a única que promove a concretização da sociedade. “A essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 34). Com isso, Lukács (2013) quer dizer que o trabalho é a atividade matriz de autoconstrução humana, mas que à medida que surgem novas realidades (e com elas novas necessidades e novos pores teleológicos), o ser social se complexifica requerendo, para sua própria efetivação, a intervenção de outras categorias como linguagem, socialidade, conhecimento, educação.

Lessa (2015) retoma as palavras de Lukács e relembra que “a reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não os especificamente de trabalho” (LESSA, 2015, p. 22). Partindo desse pressuposto, compreendemos que as diversas e inúmeras formas de atividade humana, as dimensões sociais, não existiriam sem o trabalho, mas não se resumem ao trabalho. Importante destacar que a interdependência dessas categorias formativas do ser social implica em constante renovação das relações de consciência com a totalidade social (LUKÁCS, 2013).

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social

contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. (LESSA, 2015, p. 25).

O salto ontológico mediado pelo trabalho proporcionou ao ser social o desenvolvimento de capacidades materiais (começando pelo próprio corpo) e intelectuais (espirituais) exclusivamente humanas que se intensificam na mesma proporção que surgem necessidades sociais. Melhor dizendo, o ser humano está sempre produzindo algo que supera a produção anterior para suprir suas necessidades. Diante disso, a criação/renovação dos instrumentos, das habilidades e o aprimoramento das capacidades intelectuais requeridas pelas novas objetivações estão em constante alteração.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 280).

A linguagem surge para suprir a necessidade de comunicação e como meio de transmissão das objetivações do ser social. Tais transformações humanas não foram imediatas, obedeceram a milenares processos evolutivos biológicos *a priori* e histórico-sociais a partir da constituição do ser social.

Como ocorre com o trabalho, também com a linguagem se consumou um salto do ser natural para o social; também aqui esse salto é um processo lento, cujos primeiros começos permanecerão desconhecidos para sempre, ao passo que, com a ajuda do desenvolvimento das ferramentas, podemos estudar e, dentro de certos limites, abarcar em seu conjunto a orientação de desenvolvimento, com um conhecimento *post festum*. Naturalmente, inclusive os mais velhos monumentos linguísticos que a etnografia pode nos fornecer são muito mais recentes do que as primeiras ferramentas. (LUKÁCS, 2013, p. 95).

O homem como produtor da sua própria existência é concebido por Leontiev (2004) nos seguintes termos:

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis

biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Essa citação de Leontiev (2004) confirma o que mencionamos anteriormente no sentido do homem e a humanização não se resumirem a características biológicas, mas ao intercâmbio homem-natureza e homem-homem. Apesar de as informações genéticas fazerem parte do estágio inicial do ser natural, isto é, o homem nascer biologicamente homem, não é garantia de que a humanidade já esteja estabelecida. A humanização é um processo que consiste em apropriações dos elementos culturais produzidos pelos atos de trabalho historicamente acumulados. O trabalho é, pois, um ato intencional e social, ou seja, trabalho e sociedade são interdependentes.

Toda produção intencional teleologicamente orientada, realizada pelo homem para suprir suas necessidades físicas e biológicas, como alimentação e proteção, as experiências vividas, os erros e acertos, as aptidões, as capacidades intelectuais, o conhecimento adquirido, enfim, toda atividade humana, Lukács considera como cultura. A cultura é o principal efeito produzido pelo trabalho, começa ao mesmo tempo que os atos mais elementares de escolhas que o ser humano faz ao transformar a natureza por meio do trabalho (LUKÁCS, 2013), tanto as escolhas materiais como o tipo de madeira útil para fazer o cabo do machado quanto as espirituais (mentais) como a prévia-ideação.

Para complementar a nossa reflexão, faz-se necessária a compreensão de que, cultura, para Leontiev (2004), é a dimensão material e espiritual constituída pelos instrumentos, linguagem, habilidades, conhecimentos, valores, conceitos, ideias, instituída pela atividade humana. É o resultado do desenvolvimento sócio-histórico dos seres humanos, das experiências sociais que são transferidas de geração em geração nas relações sociais educativas. Para ele, no decurso de um processo histórico, com as novas objetivações, a cultura torna-se cada vez mais elaborada, possibilitando ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades intelectuais, motoras e de articulação.

Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes³. Seria preciso não uma vida,

mas mil. De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Com base em Leontiev (2004), percebemos que o trabalho é a atividade fundamental, criadora e produtiva, que só ocorre nas relações humanas, e desempenha a função de fixar e transmitir de geração a geração, as aquisições da evolução da cultura material e intelectual produzida pelo conjunto de homens. Cada geração se apropria do que a geração precedente produziu, participando das diversas atividades sociais, transformando gradativamente os conhecimentos, conceitos, ideias, valores e habilidades, prosseguindo com as atividades de trabalho que introduzem a essência humana no mundo dos homens.

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (LEONTIEV, 2004, p. 279).

A transmissão dos elementos culturais só pode ser efetivada na prática social, pois, requer capacidades cognitivas e motoras especificamente humanas. A atividade historicamente acumulada é incorporada nos objetos e fenômenos, e estes requerem a aquisição do instrumento para a realização da apropriação.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Ao contrário do que ocorre com os animais que não acumulam habilidades nem evoluem com os atos de trabalho devido às limitações biológicas (não existe a produção do novo), o instrumento não é tão-somente um objeto para o homem. Considerando que passa a fazer parte da sociedade, exerce um papel específico e tem um significado conferido pelos indivíduos na prática social. Ocorre, “ao mesmo tempo, um processo de

formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Ao adquirir o instrumento, o homem se apropria de todas as intervenções motoras nele historicamente acumuladas, a cultura material.

O processo é semelhante nos fenômenos da cultura intelectual:

Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra. (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Para a efetivação dos atos de trabalho, que consiste em atividades cerebrais desenvolvidas, surge uma relação inteiramente nova entre a consciência e a realidade. A consciência do ser humano primitivo na busca pelos instrumentos de trabalho, uma lança para abater um determinado animal para saciar a fome por exemplo, tem que conhecer a realidade da natureza o mais corretamente possível para poder transformá-la. Melhor dizendo, conhecer a realidade o mais fidedignamente possível, considerando que seria impossível abarcá-la em absoluto, haja vista o fato de que a realidade é muito mais dinâmica que o conhecimento.

As objetivações dos atos de trabalho permitem ao homem, o momento da *exteriorização*, que consiste em avaliar os resultados obtidos, ou seja, comparar a *prévia-ideação* com a concretização, e buscar novos meios de produção que requerem conhecimentos, habilidades, ideias, conceitos, valores que transportam em sua essência o que Lukács (2013) considera o germe do conhecimento científico, o princípio da ciência. A perspectiva Lukacsiana justifica o fato de que, para compreendermos a especificidade do conhecimento científico, nosso momento seguinte, foi necessário iniciarmos pela compreensão do trabalho como atividade formadora, de autoconstrução humana.

2.2 A particularidade do conhecimento científico

Partimos da categoria do trabalho, fundamentados no fato de que ele exerce função mediadora no contexto histórico da origem e formação humana, assim como da gênese da ciência. Assim, tal compreensão permite nosso avanço para a explicitação do que é específico do conhecimento científico, representante da cultura intelectual e humana, engendrada pelos atos de trabalho.

Conhecimento é o produto do ato de conhecer, ter ideias e informações em relação a um objeto, e contém em si definições, teorias, proposições, valores e métodos. O conhecimento produzido pelos atos de trabalho, quando o homem produz a sua própria existência, é constituído pelos elementos que abrangem a natureza e o processo de autoconstrução humana: o conhecimento humano. Nesta investigação, natureza deve ser compreendida no sentido de tudo que abarca a universalidade do que o ser humano pode trabalhar, o conjunto de elementos que existem em estado inalterado, natural, cuja existência não depende da intervenção humana⁷.

O conhecimento que foi gerado pelo trabalho, isto é, o conhecimento humano, é historicamente acumulado. Cada geração se apropria do conhecimento da geração anterior para produzir novos objetos, valores, conceitos, aprendizados etc. A Pedagogia Histórico-Crítica classifica três tipos de conhecimento, conforme indica Saviani (2011):

A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (Σοφία) e episteme (Επιστήμη) do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2011, p. 14).

O conhecimento que reproduz ideologias, experiências pessoais, místicas/religiosas, o popular, cotidiano, não é a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que a sua finalidade é o desenvolvimento qualitativo crítico do ser humano, considerando as legítimas necessidades formativas em direção à humanização. Não negamos que cada uma dessas formas de conhecimento tem sua função e grau de importância de acordo com as relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. No entanto, o conhecimento científico apresenta característica diferenciada no processo de desenvolvimento da consciência crítica humana.

Consideramos que os demais conhecimentos referidos não são descartáveis, inúteis, mas já são amplamente socializados nos respectivos ambientes cotidianos de

⁷ A natureza pode ser transformada pelo homem, mas o seu estado original não procede de ação humana. O que é inverso quando entendemos que o homem se constrói modificando a natureza, ou seja, é produto da transformação dela.

aprendizagem presentes no contexto social, quais sejam: relações familiares, templos, igrejas, comunidades como um todo. Portanto, esses conhecimentos da vida, do cotidiano, não precisam da escola para a sua socialização, haja vista ser esta instituição o lócus de socialização dos conhecimentos elaborados, científicos, estéticos e filosóficos produzidos pela humanidade por meio do trabalho educativo do professor.

Assim, nossa intenção é abordar as características que tornam o conhecimento científico distinto dos já presentes no cotidiano, a sua particularidade. Considerando que finalizamos o capítulo anterior discorrendo sobre o surgimento da ciência, acreditamos que podemos avançar para o entendimento da sua natureza e função social. Natureza aqui é compreendida como a constituição ontológica e como base do processo de reprodução humana, conforme as palavras de Lukács (2013):

À medida que a experiência de um trabalho concreto é utilizada em outro trabalho, se produz gradualmente uma sua – relativa – autonomização, o que quer dizer que são generalizadas e fixadas determinadas observações que não mais se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas adquirem, ao invés, um certo caráter de generalidade como observações que dizem respeito a eventos da natureza em geral. São estas as generalizações que fornecem os germes das futuras ciências. (LUKÁCS, 2013, p.65, grifo nosso).

No impulso investigativo da subjetividade inerente ao trabalho, com vistas à captura do objeto como ele realmente é, na sua essência, está a gênese ontológica da ciência. “É, portanto, a partir da tendência intrínseca à busca dos meios durante a preparação e execução do processo de trabalho que se desenvolve o pensamento cientificamente orientado” (LUKÁCS, 2013, p. 46), que consiste em perceber e incorporar a memória do objeto quanto à sua essência, não apenas a aparência.

O plano das aparências, do senso comum, é insuficiente para uma compreensão sólida e profunda da própria realidade. Para entendermos o que é a realidade, a sociedade, a natureza e a constituição dos seres humanos, considerando que tudo isso faz parte da concepção de mundo, precisamos ir além da superficialidade, haja vista que a revelação do que é real nas suas múltiplas determinações tem papel fundamental na transformação da nossa existência como ser social.

Com o desenvolvimento do ser social, a ciência evoluiu, e atualmente não se limita à troca orgânica do homem com a natureza (LESSA, 2015). A produção constante do novo, em interações cada vez mais evoluídas dentro da esfera social,

[...] o desenvolvimento da sociabilidade, possibilitou e exigiu que a ciência se desenvolvesse em um complexo social específico, altamente especializado e sofisticado, e que apenas mediadamente se relaciona à transformação da natureza. (LESSA, 2015, p.32).

Para Lukács (2013), o ser social não se resume ao trabalho, e isso fica evidente em cada dimensão social e na sociedade na sua universalidade. O trabalho é o constituinte fundamental do ser social, mas são as atividades sociais que, cada vez mais exigem o desenvolvimento dos atos de trabalho, e requerem uma crescente e necessária sobreposição do conhecimento que foi produzido historicamente pelos homens. Esta dinâmica científica se baseia no fato de que todo conhecimento científico é proveniente de uma formulação de teorias, proposições e habilidades, gerados por atos de trabalho anteriores, que são tomados como ponto de partida para a nova produção. Quer dizer que a historicidade, as sequelas das intervenções anteriores, isto é, todos os processos atitudinais, foram inseridos no objeto evidenciando assim, o caráter cumulativo do conhecimento científico.

A ciência caracteriza-se por representar a atividade do homem no sentido de investir na compreensão dos fenômenos e acerca de si mesmo, em processos sócio-históricos de elaboração de estratégias e instrumentos capazes de realizar as interações homem-natureza e homem-homem. O cerne da questão da ciência é a produção de elucidações cada vez mais profundas e acertadas, que retratam a realidade, portanto situações verificáveis, quanto a forma que o mundo (homem e natureza) existe, se mantém e se reproduz, conhecer os seus componentes fundamentais bem como o processo sócio-histórico que possibilitou a realidade ser o que está sendo no momento atual.

Para Lukács (2013, p. 15) o conhecimento científico tem dupla função: evidenciar toda constituição “*em si* nos objetos em questão, independentemente de toda consciência [...] e desvendar neles” as possibilidades decorrentes das “novas conexões, novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto”. Cabe a ciência o papel de aproximação com a essência, isto é, com a estrutura e desenvolvimento do objeto, num processo que requer precisão, racionalidade e fidelidade com a realidade objetiva. É a ciência que revela as vinculações, acessos e obstáculos obedecendo um pôr teleológico.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lukács (2013, p. 42) explicita a ideia de que “capturar o objetivo ser-em-si de tudo aquilo que se relaciona com o trabalho e quando relaciona-se com ele (com os fins e seus meios) de maneira adequada ao seu ser-em-si”,

é papel da ciência. Nesse sentido entendemos que o conhecimento científico é fundamentado na essência do objeto, é a decodificação/tradução do real e pode ser verificado por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou tempo; porque não está relacionado com a subjetividade, mas sim com a realidade objetiva capturada a partir de comprovações e critérios rigorosos.

O rigor científico durante a análise consciente do objeto distingue que “[...] o conhecimento requerido para a transformação do real deve ser, em algum grau, reflexo do real e não reflexo da subjetividade individual”, ainda que seja impossível anular a subjetividade, “esse conhecimento poderá cumprir sua função social tanto melhor quanto mais desantropomorfizado for” (LESSA, 2015, p.32). Nesse sentido, Lukács (2013) enfatiza que se faz imprescindível colocar em *suspensão* toda influência dos impulsos e emoções, que poderia prejudicar a compreensão do ser-em-si.

O método científico, na perspectiva ontológica, não é aplicação, é tradução (ROSSI; ROSSI, 2020). Aplicar aponta para aceitação do que já está posto pela sociedade e traduzir aponta para a interpretação. Traduzir consiste em mobilizar todos os conhecimentos que já apropriamos para a compreensão da realidade objetiva. Para a efetivação da tradução, e isso inclui possibilidades de desvendar contradições de proposições anteriores, precisamos estudar o que há de mais elaborado no conhecimento, para a compreensão do objeto em sua essência, a saber, o conhecimento científico.

A verificabilidade da ciência faz com que ela seja alterável, e esteja sempre disposta a questionamentos, confirmações ou correções. Para ser ciência precisa representar a realidade, por isso, a ciência está sempre se atualizando. A atualização ocorre cada vez que o homem produz conhecimento novo, ao mesmo tempo que realiza a sua autoconstrução, o que impulsiona a busca incessante pela captura do objeto e torna preponderante a elaboração de possibilidades concretas aptas ao desvelamento do real. Lessa (2015) menciona conceitos de Lukács e defende a ideias de que todo trabalho

[...] deve ser pensado corretamente (deve se apoiar sobre um reflexo correto da realidade), corretamente orientado para a finalidade, corretamente executado com as mãos, etc. Se isto não se verifica, a causalidade posta cessará a todo instante de operar, e a pedra retornará à sua condição de simples ente natural, sujeita à causalidade natural, que nada tem em comum com os objetos e meios do trabalho. (LESSA, 2015, p. 30).

O reflexo correto fornece os elementos reais para a consciência atuar, contribuindo para as objetivações correspondentes a finalidade previamente estabelecida. O êxito de toda objetivação, ou seja, o produto (material ou espiritual/intelectual) decorrente de toda atividade teleológica humana, depende do conhecimento consciente dos elementos constituintes da realidade objetiva quanto a sua estrutura e desenvolvimento, até chegar à sua essência. O conhecimento da constituição e forma de organização dos elementos essenciais do objeto determinam o campo das possibilidades. Quanto mais próximo da essência objetiva, maior a expectativa sobre a transformação da realidade posta, dado o conhecimento radical do objeto a ser transformado.

Quanto à exteriorização, é o momento do trabalho em que o que sabíamos sobre a realidade é comparada com o que ela realmente é, possibilitando a avaliação da eficiência das técnicas e instrumentos utilizados e possíveis melhorias. Todas as informações detectadas nesse momento, incluindo os erros, são de grande importância, porque com o erro a consciência também aprende. Simultaneamente ocorre a ampliação e acumulação dos conhecimentos, habilidades e formas de planejamento que ainda não tinham sido desenvolvidos (LESSA, 2015).

Nessa perspectiva, podemos entender que o fato de a humanidade não ter alcançado, em outros tempos, avanços científicos como os presentes na atualidade, não sinaliza a incapacidade humana em apreender a realidade objetiva, mas a insuficiência de informações favoráveis disponibilizadas socialmente. A teoria científica consiste em trazer à tona elementos que já existiam, mas ainda não tinham sido revelados, por intermédio da busca pela essência da realidade e é efetivada pela ação da humanidade que tem acesso a informações que não estavam disponíveis em outros contextos históricos e sociais (ROSSI; ROSSI, 2020). Enfatizamos que não estamos fazendo alusão a capacidades intelectuais privilegiadas ou mentes superdotadas, mas ao processo histórico e social de produção humana do conhecimento científico.

Entendemos que a ciência produzida numa determinada época pode nos ajudar a perceber qual era o tipo de necessidade que havia naquela sociedade, naquele momento histórico-social. Pensemos em um instrumento de busca por alimentação, produzido e utilizado pelo ser social inicial, uma lança rudimentar, por exemplo, dentre outros, igualmente embrionários. Naquele contexto histórico-social, os instrumentos e materiais naturais disponíveis eram aqueles e estavam aptos para a finalidade do momento em que viviam. Neste caso, pelo tipo de instrumentos produzidos, podemos entender que a alimentação era baseada na caça.

A constante necessidade da produção de novos conceitos, novas maneiras de trabalhar, novos instrumentos é revelada no momento da exteriorização e consiste em atividade consciente humana.

[...] O trabalho se caracteriza por ser uma categoria que articula, num processo de síntese, a prévia-ideação e a causalidade dada, já existente. Tal processo de síntese se realiza concretamente pelo momento da objetivação que *sempre* implica a gênese de um novo ente. Esse novo ente, por um lado, apenas pode surgir como objetivação de uma prévia-ideação; por outro lado, é ontologicamente distinto da consciência que previamente o idealizou. Essa distinção ontológica entre sujeito e objeto é a exteriorização. (LESSA, 2015, p. 46, grifo do autor).

Por meio do trabalho, a consciência se objetiva e se exterioriza em elementos que podem ser percebidos pelos sentidos, ontologicamente diferentes de si própria. Dessa forma, o trabalho passa a não ser mais um epifenômeno, isto é, um mero resultado do pensamento humano, mas uma atividade impulsionada por um pôr teleológico, uma finalidade conscientemente posta. A consciência tem um papel importante na orientação da ação humana, todavia, a prioridade ontológica cabe à realidade objetiva, pois é sempre a realidade que instaura os limites e as possibilidades para a consciência atuar.

Mas isso não quer dizer que a prévia-ideação é ontologicamente idêntica a objetivação, ao contrário, na ontologia de Lukács não há identidade entre sujeito e objeto. Significa que, o machado pensado pode até ser igual ao concretizado quanto a sua forma, mas o primeiro é constituído por elementos do espírito (não materiais), no campo das ideias e o segundo por elementos materiais (LESSA, 2015).

Com a busca detalhada dos instrumentos e habilidades, há constante produção do novo na esfera social, “numa interação crescentemente mais mediada e rica de articulações entre novos complexos/dimensões sociais que são criadas” (ROSSI; ROSSI, 2020, p.54). O pressuposto de Lukács (2013) é que a busca dos elementos e meios ofertados pela natureza para o homem responder aos questionamentos acerca de si mesmo e da totalidade que abarca os complexos sociais, baseia-se em atividades intelectuais como raciocínio, memória, percepção, uma investigação profunda da realidade a ser modificada, por isso requer entendimento científico.

Toda essa dinâmica não seria possível sem o aparecimento da consciência humana. Esclarecendo sobre as condições do surgimento da consciência, Leontiev (2004) afirma que:

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como "presente" ao sujeito. Isto significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele. *A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo.* (LEONTIEV, 2004, p. 75, grifo nosso).

Quando mencionamos a palavra consciência, estamos nos referindo as funções psicológicas (psíquicas) superiores, a capacidade intelectual de apreensão da realidade, incluindo a percepção de si mesmo de forma lógica, isto é, poder apreender as coisas tais como são, o mais fidedignamente possível, sem interferência dos impulsos imediatistas e emocionais da subjetividade. É a consciência que confere ao conhecimento científico o caráter racional, haja vista que, analisa os elementos da realidade e vai aprendendo gradativamente com cada atividade, aperfeiçoando-se a cada nova objetivação. Leontiev (2004) prossegue discorrendo sobre a mutabilidade e os condicionantes histórico-sociais das modificações qualitativas da consciência:

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Estas palavras de Leontiev (2004) são relevantes para a compreensão de que as relações sociais determinam o grau de transformação da consciência. A consciência evolui histórico e socialmente. Nossa intenção não é discorrer sobre a formação e

desenvolvimento da consciência, mas a compreensão da sua função no sentido de mediadora na produção do conhecimento científico, que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento da consciência a cada apropriação de seus elementos.

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da *formação da imagem do objeto à vista da sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, o reflexo da realidade objetiva. *Tais processos funcionais representam as denominadas funções cognitivas, cujo parâmetro de qualidade se revela na inteligibilidade do real que promovem.* (MARTINS, 2013, p. 243, grifo do autor).

Segundo Martins (2013), as funções cognitivas possibilitam a formação mental da imagem do real, e quanto mais desenvolvidas qualitativamente, maiores são as possibilidades de apreensão da essência objetiva. Este conceito permite deduzir a dependência da capacidade de compreender a realidade em relação às funções psíquicas superiores, que, por sua vez, se desenvolvem mediante apropriação do conhecimento científico no trabalho educativo.

Produzir conhecimento científico requer comprometimento com a verdade e submissão da vontade à realidade. Apesar de isso ser algo que normalmente o ser humano faz, deve ser controlada toda e qualquer ação irrefletida. Para a produção de um fitoterápico, por exemplo, precisamos conhecer desde as características físicas, aparentes da planta, até as propriedades toxicológicas e farmacológicas que são favoráveis à finalidade, e não considerar nossa opinião quanto à cor da planta, formato das folhas e/ou à maneira de extrair o seu princípio ativo. Precisamos nos apropriar de uma sólida teoria científica sobre o assunto, independentemente do fato de nos afeiçoarmos ou não com o autor. Caso contrário, corremos o risco de perder a oportunidade de nos apropriarmos do patrimônio intelectual da humanidade que poderia ser precursor de grandes descobertas.

Essa é a forma pela qual a consciência torna-se dominante sobre o instinto, o conhecimento sobre o meramente emocional. Isso naturalmente não significa que o trabalho do homem primitivo, quando surgiu, ocorreu nas formas atuais de consciência. As formas de consciência em questão são, certamente, diferentes dessas em qualidade a um ponto que não temos a condição de reconstruir. (LUKÁCS, 2013, p. 59).

Não significa que a subjetividade seja eliminada em absoluto. Isso seria impossível. Mas, para a realização dos atos de trabalho e a objetivação da finalidade posta, a subjetividade deve estar a serviço da objetividade. Sem o conhecimento da realidade autêntica do objeto que precisa de intervenção humana, corremos o risco de ver concretizado o que não era a nossa finalidade, despendendo tempo, energia e elementos naturais em vão. Nas palavras de Lessa (2015):

Ora, a busca e a seleção dos meios impulsionam a consciência para além de si própria: impulsionam a consciência para o conhecimento do mundo exterior a ela. [...] E esse conhecimento, a fim de cumprir sua função social, necessariamente deve reproduzir na consciência, em alguma medida, a realidade exterior; deve refletir as determinações do ser-precisamente-assim existente – não importa agora, para o nosso raciocínio, se com maior ou menor fidelidade. (LESSA, 2015, p. 31).

A função social do conhecimento científico é percebida desde o início da formação humana. Para fazer um instrumento rudimentar, um machado, por exemplo, o homem primitivo precisava conhecer características da matéria prima a ser trabalhada e que poderiam servir para a efetivação da construção de acordo com sua finalidade. Além disso, era necessária a escolha dos instrumentos de trabalho pertinentes e obtenção dos meios adequados para a objetivação do que foi planejado. Neste sentido, há, fundamentalmente, a apreensão dos elementos da realidade pela consciência que, por sua vez, possibilita a descoberta do que foi historicamente produzido e está incorporado ao objeto, o que determina a abrangência das possibilidades para ela (a consciência) atuar.

A necessidade de transformação da natureza do e pelo homem advém de uma lacuna específica, percebida conscientemente por meio do conhecimento da realidade do objeto a ser transformado. Sendo assim, a conduta que envolve a captura do objeto requer rigor quanto à escolha dos meios mais adequados e disponíveis, à análise de tudo que está posto e de suas contradições. O processo de investigação das características objetivas deve ser o mais fidedigno possível para evitar prévias-ideações fantasiosas e não exigir da realidade o que ela não pode oferecer.

A consciência científica faz surgir as ciências naturais, mas estas não permanecem inalteradas. “Naturalmente não se trata de uma gênese única de um novo campo de atividade a partir do anterior; na realidade, esta gênese continuou a repetir-se, ainda que de formas muito diversas, através de toda a história da ciência até hoje” (LUKÁCS, 2013, p. 46). O desenvolvimento da sociedade oferece outras possibilidades

de conhecer mais da própria realidade que, por sua vez, requer novas teorias, conceitos, hipóteses e habilidades.

A cada nova dimensão que surge (educação, economia, habitação, dentre outros) para atender necessidades específicas do ser social, faz-se necessária a criação de instrumentos de trabalho para seguir a evolução requerida pelo momento histórico. A produção humana está intimamente relacionada com a necessidade do momento histórico e social, e o caráter científico é confirmado por meio das atividades que promovem transformação qualitativa, ou seja, da práxis social.

Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano, e da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo. (DUARTE, 2006, p. 612).

A citação de Duarte (2006) favorece a compreensão da relação entre a produção e a apropriação dos elementos portadores das determinações indispensáveis para o desenvolvimento do ser social, a saber, o patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade. Nesse sentido, ao considerarmos que a consciência se desenvolve a cada captação do reflexo da realidade na busca pela essência do objeto, entendemos a importância do conhecimento científico no processo educativo.

Quando Saviani (2011) reflete sobre a formação e transformação da natureza do e pelo homem e sua relação direta com a educação escolar, menciona que

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. 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, 2011, p. 13).

O trabalho educativo é a produção e reprodução de homens. Não no sentido biológico, haja vista serem geneticamente humanos, mas no sentido de sociabilidade, comportamentos, capacidade intelectual e convivência com os outros. Na interpretação de Rossi e Rossi (2020, p. 52), Leontiev entende que “[...] os homens se tornam seres

humanos na interação social com outros homens, num processo, dentre outros, de apropriação, de aquisição, ou seja, de educação”. Sob o mesmo ponto de vista, afirmamos que a educação é o agente transmissor das características humanas nos homens, isto é, se não há educação, não há humanização e, conseqüentemente, não há humanizadores que possam produzir e reproduzir o processo educativo em seu sentido ontológico.

O processo de transmissão-assimilação da hereditariedade cultural que determina a constituição da humanidade é alcançado por meio de uma ação do e no homem por meio do trabalho educativo, o qual é aqui compreendido como uma ação intencional com finalidade definida de formar conceitos, ideias, valores, dentre outros, ou seja, transmitir o conteúdo humanizador que já foi produzido histórico e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2011).

A humanização se torna o alicerce das relações estabelecidas entre os homens. Uma sociedade constituída pela verdadeira essência humana torna-se livre para avaliar e decidir, evoluir em sua concepção de mundo, conhecimentos e estratégias refletidas em seus valores éticos e morais. Já uma sociedade que não se apropria da essência humana torna-se alienada, ignorante intelectualmente e, em virtude disso, agrega facilmente comportamentos antissociais danificando a geração atual e as futuras.

Ressaltamos que “[...] o conhecimento que a ciência e a arte fornecem enriquece culturalmente e criticamente a visão de mundo, de sociedade e de ser humano dos alunos e isto, por sua vez, é indispensável para a educação escolar” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 45). Conforme mencionamos, à medida que o educando (e isto inclui os bebês) se apropria dos conceitos mais elaborados, ele adquire nova configuração/capacidade mental, organização e desenvolvendo do pensamento, condição que contribui para a transformação da sua visão de mundo e inserção na prática social.

Mediante o exposto, consideramos que o conhecimento científico é o alicerce da construção da concepção de mundo, e concordamos quando Saviani (2011) afirma:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2011, p. 20).

Cabe lembrar que não podemos negar a primazia da cultura popular em relação à cultura erudita (SAVIANI, 2011), já que o nosso comportamento e produção de conhecimento é sempre proveniente de algo anteriormente realizado. Estamos fazendo referência ao aperfeiçoamento daquilo que já está posto pela coletividade de uma maneira simples, popular, cotidiana.

Com isso, temos alguns elementos fundamentais do conhecimento científico que o distingue do conhecimento místico/religioso ou do conhecimento do senso comum: 1) a necessidade de compreensão, isto é, de um “reflexo correto” dos elementos da realidade para poder transformá-la e; 2) a necessidade de autodomínio do próprio ser humano em controlar seu instintivo e seu comportamento para conhecer, de fato, a própria realidade. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 54-55).

Precisamos do conhecimento científico para alargar nossa visão de mundo, sendo esta compreendida como a maneira individual de entender a natureza e a constituição humanas, a coletividade, as perspectivas de futuro e quanto fator participante dos critérios que o indivíduo se apropria para estabelecer as suas relações em sociedade.

Conforme já mencionamos, “[...] a escola é o lócus por excelência do processo de ensino e aprendizagem nesta sociedade, é lá onde os filhos dos trabalhadores terão as maiores chances de se apropriarem de conhecimentos científicos e de obras de arte” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 45). É nesse processo de educação escolar que o professor exerce seu papel imprescindível de transmissão dos conhecimentos científicos aos alunos.

Importante ressaltar que o ser humano nasce com as habilidades intelectuais com possibilidade de desenvolvimento e ainda não desenvolvidas. Sendo assim, precisa da mediação de outro ser humano apto, competente, atualizado, a saber, o professor, para ter acesso às formas do processo de transmissão-assimilação dentro do ambiente escolar. A capacidade de compreensão de informações mais elaboradas e a sua aplicabilidade precisam ser desenvolvidas para que a especificidade da educação seja efetivada.

Os dados até aqui analisados demonstram que é inquestionável que o conhecimento científico teve sua origem por meio de atos cognitivos, pensamentos reflexivos, e é sempre uma aproximação às leis, ao movimento do objeto. Reiteramos nosso entendimento de que não podemos jamais conhecer, em absoluto, todos os fenômenos. Mas esta constatação não significa uma rendição ao relativismo. Tão somente indica que a ciência e o conhecimento possuem um caráter acumulativo e estão em constante transformação.

Ao nos apropriarmos dos resultados científicos obtidos pela geração anterior, ampliamos o campo das possibilidades do presente e podemos avançar para nos aproximar ainda mais da essência dos objetos investigados.

Mediante esse entendimento, prosseguimos para a compreensão do contexto histórico-social da instituição da educação escolar, suas contradições e sua real função social, aspectos que abordamos no capítulo seguinte.

3 SOCIEDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Toda sociedade é estruturada sob o padrão de organização da produção e classificação das prioridades relacionadas à sobrevivência humana. A particularidade de uma sociedade é determinada pelo modo de produzir a existência por meio das aquisições materiais e culturais historicamente acumuladas pela humanidade. Em outros termos, “[...] modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais de existência nas quais vivem os homens” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 45). Isso, de acordo com Saviani (2007b),

[...] implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2007b, p. 4).

Com base nesses pressupostos, inscrevemo-nos no processo de formação/transformação para a compreensão do movimento do objeto colocado em questão – a educação escolar – e o entendimento do caminho histórico por ele percorrido até a atualidade. Apreendemos, assim, as suas leis e possibilidades de transformação com vistas a uma nova maneira de compreender e existir nessa sociedade.

A educação escolar se tornou uma obrigatoriedade a todas as classes sociais apenas com o surgimento do modo de produção capitalista. Apesar das contradições e desigualdades características da sociedade capitalista, este sistema favoreceu o desenvolvimento social e humano. Ainda que com limitações e precariedade, a escola apresenta-se como importante possibilidade de os sujeitos menos favorecidos, os filhos dos trabalhadores, terem acesso a conteúdos a serem apropriados para que as capacidades intelectuais, especificamente humanas, sejam desenvolvidas.

Acreditamos na relevância de compreendermos as raízes capitalistas da educação escolar atualmente ofertada à classe trabalhadora, que fora idealizada pela classe burguesa como possibilidade de mobilidade social, de estabelecer a cidadania livre e igual. Entretanto, ao investigarmos as suas contradições, partindo da análise do surgimento histórico da sociedade na qual está inserida, apreendemos que ela foi

idealizada com o intuito de contribuir para a formação/reprodução do trabalhador assalariado, que é base para a manutenção da sociedade capitalista.

3.1 Origem da Sociedade Capitalista

Para compreendermos a estrutura e dinâmica dos sistemas econômicos e sociais no decorrer da história, assim como identificarmos suas contradições, limitações e possibilidades de mudança, precisamos de um debate profundo, capaz de desvelar o real, um debate para além das aparências. Apoiados no entendimento de Andery et al. (1996), acreditamos na relevância de abordarmos, neste capítulo, sobre o processo histórico da desintegração do sistema feudal, bem como sobre a gênese e a consolidação da estrutura social capitalista que emerge com o fim da era medieval, tendo em vista que:

Numa era de transição, o velho e o novo frequentemente se misturam. No período de transição de um regime social para outro, encontram-se características do velho regime, ao mesmo tempo em que traços do regime novo aparecem em determinados níveis da realidade social. (ANDERY et al., 1996. p. 163)

Na Idade Média, no sistema feudal (economia europeia pré-capitalista), não existia venda de mercadorias, apenas a lei das trocas, e toda produção era para o suprimento das necessidades básicas da vida, do sustento do feudo mesmo. A terra (feudo) como propriedade fundamentava a posição e a estrutura social, de modo que, quanto mais terras apropriadas, mais ricos, nobres e poderosos eram os homens. Daí advém as categorias de proprietários e não proprietários (herdada do escravismo), conferidas pelo privilégio de nascimento e determinadas pela sociedade estamental. Não havia mudança de classe social, sendo os filhos dos nobres, nobres, e os filhos dos servos, servos.

A sociedade feudal foi um sistema cujo poder estava descentralizado politicamente e economicamente, residia nas mãos dos senhores feudais. Sua economia era baseada na terra e socialmente dividia-se em três camadas: o Clero, cujo componente fundamental era a igreja católica, possuía grande autoridade, e era proprietário de terras vindas de doações, esmolas e herança. Além de terras, tinha grande influência social, política e econômica, pois o Teocentrismo, naquele contexto, era utilizado como forma de controle do conhecimento, aquisição de riquezas e manutenção do domínio sobre todos. A Igreja e o rei eram comparados com o próprio Deus. As respostas a todas as perguntas estavam nas mãos da Igreja (HUBERMAN, 1979).

A nobreza, segunda classe desse sistema, era constituída pelos senhores feudais, condes, duques, cavaleiros e o principal era o rei. A terceira classe era a dos servos, formada pelos camponeses que trabalhavam nas terras aráveis do feudo. Havia uma relação de suserania e vassalagem, na qual o suserano dava uma porção de terra e segurança ao vassalo, em troca de trabalho e lealdade. O rei era o maior e mais poderoso dos suseranos. Os vassalos poderiam ser até mesmos outros nobres com menos riquezas que os senhores feudais. A fidelidade daqueles incluía defender o suserano nas guerras.

A transição da sociedade feudal para a capitalista estabeleceu o dinheiro como unidade econômico-social em substituição ao feudo, como símbolo de riqueza (ANDERY et al., 1996). Mas isso não ocorreu de modo instantâneo e teve como aliado um conjunto de fatores que enfraqueceram o feudalismo e forneceram elementos que favoreceram o surgimento da sociedade do capital, conforme vemos a seguir.

O feudo era uma propriedade do senhor feudal. “Um feudo consistia apenas de uma aldeia e as várias centenas de acres de terra arável que a circundavam, e nas quais o povo da aldeia trabalhava” (HUBERMAN, 1979, p. 3). Sua extensão territorial era variável e cada um tinha um senhor e trabalhadores do campo. Diferente dos escravos, os camponeses utilizavam os próprios instrumentos de trabalho e conseguiam produzir a sua sobrevivência nas terras aráveis em troca de mão-de-obra e pagamento de tributos. Os camponeses eram responsáveis por toda a produção agrícola dos feudos.

A produção era destinada ao próprio consumo e os feudos forneciam os meios de subsistência. O excedente produzido pelos camponeses era destinado, forçadamente, ao senhor feudal, pois deviam obediência, eram subordinados a ele. Nada era comprado, os feudos eram independentes e supriam as suas necessidades básicas, tais como alimentos, roupas, bebidas, entre outros; o restante era trocado de forma esporádica.

Com a intensificação do comércio, foi inevitável a superação da ideia da terra como fonte de riqueza, substituindo-a pelo dinheiro. “No início da era feudal, o dinheiro era inativo, fixo, móvel; agora tornara-se ativo, vivo, fluido” (HUBERMAN, 1979, p. 44). Em decorrência do surgimento do comerciante e, conseqüentemente, de uma nova maneira de adquirir riqueza, deu-se início ao acúmulo de dinheiro utilizando o comércio, ou seja, uma economia de capital comercial. As cidades, anteriormente chamadas de burgos, foram fortalecidas, o que forçou a saída dos trabalhadores do campo para as cidades onde as condições de trabalho eram mais promissoras.

Quando surgem cidades nas quais os habitantes se ocupam total ou principalmente do comércio e da indústria, passam a ter necessidade de obter do campo o suprimento de alimentos. Surge, portanto, uma *divisão do trabalho entre cidade e campo*. (HUBERMAN, 1979, p. 42, grifo nosso).

As cidades não possuíam os alimentos que eram produzidos somente no campo, e por isso passaram a depender da comercialização com os camponeses. O senhor feudal interpretou a alavancada do comércio como uma possibilidade de aumentar o ganho intensificando a produção, já que o excedente poderia ser vendido para as cidades. Por isso, começou a exigir dinheiro dos servos/vassalos e não mais trabalho.

Os camponeses passaram a lutar pela liberdade, fazendo queixas enérgicas e muitas vezes depredando as igrejas e espancando padres. As revoltas camponesas foram intensificadas com a acontecimento da peste negra, que assolou todos os países europeus entre 1348 e 1350, matando membros de todas as classes. O ressurgimento da doença nas décadas seguintes desgastou o regime feudal.

Em meados do século XV, na maior parte da Europa ocidental, os arrendamentos pagos em dinheiro haviam substituído o trabalho servil, e, além disso, muitos camponeses haviam conquistado a emancipação completa. Nas áreas mais afastadas, longe das vias de comércio e da influência libertadora das cidades, a servidão perdurava. (HUBERMAN, 1979, p. 61).

A escassez de mão-de-obra o trabalho dos camponeses fez com que o trabalho dos camponeses fosse valorizado, despertando neles um sentimento de poder, encorajando-os a lutar pela sua emancipação utilizando da força e de rebeliões em toda a Europa ocidental. A partir de então, muitos trabalhadores do campo não seriam mais meros “burros de carga” (HUBERMAN, 1979), alcançando uma vida livre da servidão e dos abusos sofridos dos proprietários das terras. A terra que tão somente poderia ser herdada ou recebida como doação passou a ser comercializada, o que desvinculou os camponeses da terra, pois, anteriormente, eram considerados como propriedade do feudo.

O fato de que a terra fosse assim comprada, vendida e trocada livremente, como qualquer outra mercadoria, determinou o fim do antigo mundo feudal. Forças atuando no sentido de modificar a situação varriam toda a Europa ocidental, dando-lhe uma face nova. (HUBERMAN, 1979, p. 61).

Com o enfraquecimento do feudalismo e subsequente transformação das manufaturas, as produções que antes eram feitas na própria casa dos camponeses para o autoconsumo começaram a dirigir-se para as cidades com a intenção de vendas. “O açougueiro, o padeiro e o fabricante de velas foram então para a cidade e abriram uma loja, não para satisfazer suas necessidades, mas sim para atender à procura” (HUBERMAN, 1979, p. 54). Assim, de dentro da categoria de servos, emergiu uma nova classe social, a burguesia, constituída pelos pequenos comerciantes que adquiriam riquezas por meio da troca de mercadorias (comprando barato e vendendo caro) e moravam nos burgos (cidades), fortalecendo-se cada vez mais.

Ao mesmo tempo que o feudalismo era desconstruído, a sociedade capitalista era construída. Com o desenvolvimento das áreas destinadas ao comércio, os burgos (cidades) surgiram, e demandas, habilidades e técnicas começaram a se diversificar para atender as necessidades de prestação de serviços. Um artesão, por exemplo, precisaria de um fabricante de roupas ou de instrumentos de trabalho que ele mesmo não produzia. A cada nova atividade surgiam necessidades de produção. De acordo com Huberman (1979), neste momento, surgiram, para otimização do mercado, os jornaleiros, que eram os trabalhadores que recebiam pagamento por jornada de trabalho: foram dados aí os primeiros sinais do trabalho assalariado, característica de uma sociedade capitalista.

Por outro lado, com as mortes por causa da peste negra, guerras e fome, parte da nobreza se empobreceu e aumentaram os conflitos sociais. Devido à falta mão de obra dentro dos feudos, o senhor feudal começou a superexploração dos servos, exigindo mais produção e maior tempo de trabalho. Por seu turno, estes reagiram com violência e começaram os levantes.

Considerando que tais revoltas se tornaram generalizadas dentro do mesmo feudo, seria imprescindível o fortalecimento de um nobre, soberano, para conter o caos, promover a ordem e a segurança, de modo que a configuração social não fosse alterada e se mantivesse os servos na posição de subordinados (NETTO; BRAZ, 2006). Tanto a nobreza quanto a burguesia tinham interesse na criação de um poder centralizado para possibilitar a expansão comercial, o que seria inviável se as revoltas não fossem contidas.

A burguesia, ainda que estivesse enriquecendo, era obrigada a pagar altos impostos, e mesmo que tivessem dinheiro ainda estava na base da pirâmide. Além disso, o poder político estava concentrado nas mãos dos nobres e do clero, o que provocava uma enorme insatisfação. Por isso, os burgueses viam na figura do monarca a possibilidade de resolver essas questões e adquirirem vantagens, facilidades para desenvolver o comércio.

Seria preciso um monarca forte para conter as tensões e guerras sociais, e o rei, por sua vez, ganharia poder e riquezas.

Com o apoio da burguesia e a organização de exércitos foi garantida a manutenção do poder dos nobres, que foram coroados como reis. Na busca pela supremacia socioeconômica e política, esses reis guerrearam contra outros iguais e começaram a centralizar o poder, formando os Estados Nacionais, o que significou transformações profundas no sistema feudal.

Daí o poder nas mãos de um monarca, a delimitação de fronteiras, uma força armada nacional, unificação da moeda/idioma nacional, uma burocracia e a burguesia validando o rei. “O Estado Absolutista representou uma resposta à rebeldia camponesa” (NETTO; BRAZ, 2006), representando um entrave para o comércio burguês em ascensão. O Estado decidia tudo sobre a economia e praticava intervenções. Diferentemente do sistema feudal, o rei concentrava o poder em suas mãos de forma absoluta, daí o nome de Estado Absolutista, surgindo o Absolutismo.⁸

Mudanças impactantes ocorreram com o fortalecimento do rei. “Os reis sustentavam-se com o dinheiro recolhido da burguesia” (HUBERMAN, 1979, p. 75), situação mantida durante todo o processo de expansão comercial. O senhor feudal não possuía mais o mesmo poder. Surgiu o sentimento nacional como superação do domínio local do regime feudal. Os burgueses financiavam a formação das nações e, a partir disso, adquiriam uma certa influência no Estado Absolutista que se estabelecia suplantando o feudalismo.

Com o intuito de acumular riquezas, os governantes absolutistas (reis) europeus utilizaram um conjunto de estratégias para consolidar seus Estados Nacionais. Essas estratégias fundamentavam-se em ações orquestradas como meio de controle dos bens materiais e foram denominadas de Mercantilismo. Dentre as estratégias estava a expansão territorial por meio da aquisição de colônias e a abertura do comércio com o extremo oriente por meio da navegação pelo Atlântico, uma vez que havia o monopólio das rotas comerciais do Mediterrâneo por cidades italianas e muçulmanas.

O primeiro país que se lançou nesses empreendimentos foi Portugal, que não apenas descobriu um caminho pelo Atlântico para chegar ao Oriente, como também descobriu novas terras, que se transformaram em colônias portuguesas. Portugal construiu, nesse processo, durante os

⁸ Absolutismo é um sistema político de governo em que os dirigentes assumem poderes sem limitações ou restrições. Na Idade Média, o Absolutismo era representado pelos reis.

séculos XV e XVI, um império tri continental, com colônias na África, Ásia e América. (ANDERY et al., p. 164).

Foi um período de muita rivalidade, já que, no entendimento dos governantes, o enriquecimento de um país dependia do empobrecimento do outro país, e a quantidade de ouro e prata era a base da economia e medida de abundância e poder. Isto explica uma das mais expressivas características do mercantilismo, o metalismo, o acúmulo exorbitante de metais. No século XV e XVI, as grandes navegações representaram uma ampla ascensão econômica e expansão territorial e o fortalecimento do sistema colonial.

[...] Descobriram-se novas terras, que se transformaram em colônias de diversos países da Europa ocidental. A utilização do Oceano Atlântico ocasionou uma grande transformação no comércio, já que este, agora, passou a envolver não só a Europa e a Ásia, como também essas novas terras - as colônias. (ANDERY et al., 1996, p. 168)

Foi nesse contexto de forte intervenção do Estado na economia que as colônias foram exploradas o máximo possível quanto ao fornecimento dos metais preciosos para as metrópoles expandirem o comércio e se enriquecerem cada vez mais. Segundo Andery et al. (1996), o desenvolvimento do comércio no país, o aumento da quantidade de colônias e de volume de exportações e taxas elevadas para a importação tornaram-se alvo e incentivo por parte do Estado, que intervinha em todas as atividades econômicas criando medidas favoráveis à geração de riquezas.

Assim, o regime absolutista criou meios de legalizar a balança comercial favorável, o monopólio das atividades comerciais e a intervenção direta na geração de impostos e preços de compra e venda de produtos. Isto favoreceu a expansão comercial e a criação de instituições financeiras, bancos, bolsas, dentre outras, para financiar os imperativos e desígnios do mercantilismo. “Negociar em dinheiro levou a consequências tão grandes que passou a constituir uma profissão separada” (HUBERMAN, 1979, p. 34). Todos esses fatores, aliados ao início dos empréstimos a juros exagerados, eram utilizados para acumular capital.

Predominava a necessidade de expansão comercial, acúmulo de metais, de fortalecimento do poder monarca. No mercantilismo, havia o monopólio comercial e as colônias só poderiam comercializar seus produtos com a burguesia, que, por sua vez, comercializava os mesmos no mercado europeu a preços elevados. Ora, a burguesia concentrava as economias em suas mãos e mantinha as colônias presas comercialmente.

O pacto comercial favorecia apenas um lado, pois proibia as colônias de produzirem bens manufaturados e as obrigava a realizar atividades comerciais de venda exclusivamente com a metrópole. Sendo assim, eram forçadas a comprar produtos do Estado europeu que as dominava, gerando mais dívidas e aumentando a pobreza.

A Espanha foi, no século XVI, talvez o mais rico e poderoso país do mundo. Quando os homens inteligentes de outros países perguntavam a razão disso, julgavam encontrar a resposta nos tesouros que ela recebia das colônias. Ouro e prata. Quanto mais tivesse, tanto mais rico o país seria — o que se aplicava às nações e também às pessoas. O que fazia as rodas do comércio e indústria girarem mais depressa? Ouro e prata. O que permitia ao monarca contratar um exército para combater os inimigos de seu país? Ouro e prata. O que comprava a madeira necessária para fazer navios, ou o cereal para as bocas famintas, ou a lã que vestia o povo? Ouro e prata. O que tornava um país bastante forte para conquistar um país inimigo — que eram os “nervos da guerra”? Ouro e prata. A posse de ouro e prata, portanto, o total de barras que possuísse um país, era o índice de sua riqueza e poder. (HUBERMAN, 1979, p. 130).

A Espanha se lançou ao mar e chegou à América conquistando muitas colônias, que eram suas ricas fontes de ouro e prata. Além disso, o país, assim como outros, criou leis proibindo as saídas de metais de dentro da nação, pois o acúmulo de metais significava riqueza e poder. A exploração colonial, pirataria e o saque eram os meios de enriquecimento dos países. Também baixos salários dos trabalhadores e a pobreza do povo em geral aumentavam as desigualdades. O caminho traçado para chegar ao capitalismo foi caracterizado por transformações de ideias, valores e, sobretudo, necessidade de adquirir riquezas.

Duas grandes revoluções marcaram os séculos XVIII e XIX: uma delas, fundamentalmente econômica, a chamada Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, e mais tardiamente na Alemanha, na segunda metade do século XIX; a outra, fundamentalmente política, a chamada Revolução Francesa, ocorrida na segunda metade do século XVIII. (ANDERY et al., 1996, p. 257).

A citação acima nos leva a refletir sobre as mudanças que conduziram ao sistema capitalista, sob pontos de vista distintos. Assim, passamos a analisar os fatos, conflitos e avanços conforme as suas particularidades e intenções, começando pela implantação da indústria e pelos impactos econômicos que contribuíram para as atividades capitalistas.

A Revolução Industrial iniciou na Inglaterra, transformando o país em grande potência mundial. Este destaque deveu-se à invenção da máquina a vapor no Reino Unido, fato que marcou a primeira fase da Revolução Industrial. O essencial desse período não foi a máquina a vapor surgida com o aperfeiçoamento dos instrumentos utilizados na produção industrial, mas a conquista da superação dos limites da força física humana despendida durante o trabalho manual. Esse modo de produção proporcionou, pela primeira vez na história da humanidade, a possibilidade de se produzir mercadorias em quantidade além da necessidade do consumo. Em decorrência disso e da ascensão da burguesia ao poder político no século XVII, o Estado iniciou uma série de medidas para a expansão industrial com o apoio dessa classe social.

Para a concretização de tal avanço, seria necessário um volume expressivo de capital. Mas isso não seria entrave para os ingleses, que passaram séculos acumulando riquezas por meio do comércio internacional, tráfico de escravos, cercamentos de terras e eventos – como os assaltos aos galeões espanhóis – pelos quais adquiriram metais preciosos, por meio dos corsários, os piratas oficiais. Esse período rendeu riquezas aos ingleses, cujo capital foi investido na Revolução Industrial (HUBERMAN, 1979). A implantação da indústria moderna, porém, passou por um longo processo.

De acordo com Andery et al. (1996, p. 170), “[...] o início da indústria moderna foi possível graças a presença de duas condições: a existência de capital acumulado e a existência de uma classe trabalhadora livre e sem propriedades”. O capital acumulava-se por meio do comércio, pirataria, roubos, conquistas e exploração de colônias e altos tributos pagos pelos trabalhadores locais que viviam uma vida de opressão.

Os camponeses eram expulsos das terras pelos senhores feudais para o cultivo da lã comercial ou obrigados a abandoná-las por não conseguirem pagar os altos impostos. Esses trabalhadores sem terras, para conseguirem sobreviver, tornaram-se a mão-de-obra necessária à indústria, contribuindo, assim, para as grandes transformações e expansão industrial. Daí surgiu a classe trabalhadora livre e não proprietária, ideal para a intensificação industrial e para o desenvolvimento de uma sociedade capitalista.

As estruturas sociais e econômicas do sistema doméstico que se destinavam ao mercado local deixaram de ter o mesmo valor quando aquele se tornou nacional e internacional. “A ampliação do mercado criou o *intermediário*, que chamou a si a tarefa de fazer com que as mercadorias produzidas pelos trabalhadores chegassem ao consumidor, que podia estar a milhares de quilômetros de distância” (HUBERMAN, 1979, p. 119, grifo nosso). Dado o surgimento do *intermediário*, houve uma redução das

funções do artesão mestre, que acumulava todas as tarefas envolvendo o processo de manufatura e comércio. A partir de então, a referida figura passou a ser responsável pela entrega da matéria prima e pela negociação do produto acabado.

No sistema doméstico, o intermediário seria o mesmo que o *capitalista*, como demonstram Andery et al. (1996, p. 171) ao afirmarem que “[...] ao intermediário ‘capitalista’ pertencia o produto, que era vendido no mercado com lucro”. Nesse período, a sociedade capitalista já começava a dar os seus primeiros passos com o fortalecimento e intensificação das atividades comerciais, superando a organização/atividade feudal.

Com a expansão do comércio, a manufatura surgiu como uma nova forma de organização no sistema produtivo. Foi “[...] pensando no aumento da produção e redução do tempo de trabalho para elaborar um determinado produto e, portanto, a uma maior valorização do capital” (ANDERY et al., 1996, p. 172), que este sistema estabeleceu a divisão do trabalho, que consistia em atribuir pequenas tarefas aos trabalhadores. Um exemplo a citar pode ser observado quando pensamos numa fábrica de roupas. Nela, há cortadores do tecido, montadores das peças e outros que fazem o acabamento. Esta mudança desqualificava o trabalho e o trabalhador e reduzia o valor da força do trabalho. Ainda segundo as autoras,

Na manufatura, o trabalhador é transformado em trabalhador parcial, mas ainda é ele, com sua habilidade e rapidez, quem comanda o processo de trabalho, quem determina o ritmo e o tempo de trabalho socialmente necessários para a produção de uma mercadoria. (ANDERY et al., 1996, p. 172).

Entendemos que o trabalhador tinha limitações físicas e orgânicas que seriam um entrave à produção em larga escala em constante aumento. Tendo em vista que trabalhadores jamais produziram tanto quanto uma máquina e em tão pouco tempo, tornou-se imprescindível pensar na invenção de fábricas equipadas com instrumentos capazes de suprir as demandas de um mercado cada vez mais desenvolvido e mais diversificado. Assim, muitas produções deixaram de ser domésticas e passaram a ser realizadas nas fábricas, em locais pertencentes ao empregador, sob severo comando (HUBERMAN, 1979).

No sistema fabril, os trabalhadores não eram mais possuidores da matéria-prima, nem dos instrumentos de trabalho, nem do próprio tempo. Além disso, a sua qualificação tornou-se irrelevante, pois vigiar máquinas e corrigir o trabalho por ela executado não requeriam especialização (ANDERY et al., 1996). Em decorrência disso, a oferta de mão

de obra desqualificada tornou-se abundante, possibilitando o trabalho de qualquer pessoa, incluindo mulheres e crianças.

Esse período de amplo desenvolvimento tecnológico surgido na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII, de significativas mudanças dos sistemas produtivos, ficou conhecido por Revolução Industrial, disseminou-se por todos os países. Representou transformações tanto no processo, que substituiu a mão e as habilidades humanas pelas máquinas, quanto na organização das tarefas, com o estabelecimento da divisão do trabalho, ocasionando impacto em outras dimensões sociais.

Neste sentido, Andery et al. (1996) explicam que:

A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da atividade econômica (indústria, agricultura, transportes, bancos, etc.), que levou a uma afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, com suas duas classes básicas: a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro; e o proletariado, que, desprovido dos meios de produção, vende a sua força de trabalho para subsistir. (ANDERY et al., 1996, p. 257).

Com a introdução das máquinas, inicialmente a vapor, e a divisão do trabalho, o sistema fabril ganhava mais pagando menos, aumentando a margem de lucro e as desigualdades sociais. Concomitantemente, surgiram necessidades como a melhoria de transportes para o comércio, devido à produção expressivamente maior, bem como a divisão do trabalho para a intensificação das atividades industriais. A cada avanço, emergia a necessidade de criação de instrumentos especializados segundo as demandas industriais e de mercado.

A Revolução Industrial significou, sobretudo, uma revolução no processo de trabalho, por meio do qual se permitiu ter a superabundância requerida pelo sistema capitalista. Em outros termos, as condições materiais para a existência do “[...] modo de produção capitalista (MPC) abrangeu *um alto grau de desenvolvimento da produção de mercadorias e um correspondente aumento do papel do dinheiro nas trocas*” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 85, grifo do autor), acarretando a falência dos pequenos produtores que jamais conseguiriam competir com a indústria. Ocorreu, desse modo, um aumento na quantidade de trabalhadores que precisariam vender a sua força de trabalho para sobreviverem, tornando essa classe dependente dos detentores dos meios de produção.

Uma vez que o trabalho assalariado implica, necessariamente, exploração social de uma classe sobre a outra classe, isto é, uma relação desigual, entendemos que a

Revolução Industrial pavimentou o caminho para a sociedade nos moldes capitalistas. Nessa vertente, Tonet (2005) afirma que o trabalho assalariado é o ato fundante do capitalismo. O maior valor que é produzido pelos trabalhadores – a mais valia – não retorna a eles sob a forma de salário, é apropriado privadamente pelas classes dominantes como capital, sendo isso algo juridicamente permitido. Assim, o trabalhador se torna o produtor das riquezas e o capitalista o proprietário das riquezas produzidas.

O trabalho assalariado é a forma específica do regime a que vivem submetidos os produtores diretos no MPC. Isso significa que ele é parte constitutiva do sistema de exploração do trabalho que é próprio do MPC: por mais significativas que sejam as conquistas salariais dos trabalhadores (e importantes em si mesmas, entre outras razões porque podem melhorar as suas condições de vida), não afetam o núcleo do caráter explorador da relação capital/ trabalho. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 104).

Uma vez que, com o trabalho assalariado, o indivíduo tem a falsa ideia de que o salário corresponde à remuneração integral, sem restrições, a situação de desigualdade do sistema feudal prosseguiu de forma implícita. A Revolução Industrial deslocou o centro do processo produtivo para a máquina, liberando os trabalhadores das atividades limitadas por sua capacidade física humana, o que tornou possível produzir muito mais produtos para uso. Ora, a produção atingiu números nunca anteriormente alcançados, alimentando a lógica capitalista que coloca o valor de uso em sujeição ao valor de troca. Para essa sociedade, a venda tem o controle sobre as coisas, estabelecendo, assim, uma inversão de valores e prioridades.

Neste momento, vale ressaltar que, do ponto de vista ideológico, os benefícios para a humanidade quanto à produção material para a existência eram evidentes, mas a justiça social ainda estava precária, longe da sua plenitude, e a insatisfação da classe dominada começava a ficar insuportável. Considerando que essas desigualdades atravessaram gerações, possuíam raízes profundas, seria de vital importância a apropriação de novas ideias, uma nova concepção dos indivíduos acerca de si mesmos e de mundo para a possibilidade de transformação social.

Esses novos pensamentos emergiram no século XVIII, e criticavam o Estado Absolutista na Europa a partir de um movimento intelectual e cultural, o *Iluminismo*, também conhecido por filosofia das luzes ou ilustração. Este nome deve-se ao fato de a Era Medieval ser conhecida como a *Era das trevas*, em decorrência de o conhecimento ter sido um elemento proibido e monopolizado pela igreja e nobreza a seu favor.

Segundo Andery et al. (1996) e Huberman (1979), os iluministas difundiram novos ideais, dentre eles, o do conhecimento científico e da razão, tirando o foco do teocentrismo e conduzindo ao antropocentrismo. Os pensadores lutavam em dimensões sociais diferentes, mas não contraditórias. O Iluminismo foi um movimento que disseminou as ideias que contribuíram para a queda do antigo regime e apareceu com um objetivo bem delimitado: a defesa da liberdade política e da liberdade econômica. Uma das questões defendidas era a separação do Estado e Igreja, com a divisão dos poderes. A luta também era pela liberdade religiosa e por um Governo constitucional, o estabelecimento de leis para regerem a sociedade e os limites individuais.

Essas ideias exerceram influência para a eclosão da Revolução Francesa. Inclusive o lema *liberdade, igualdade e fraternidade* da Revolução Francesa originou-se do pensamento Iluminista, que pregava o fim do Absolutismo e da monarquia, fortalecendo as aspirações burguesas que se intensificavam por questões pontuais. “A burguesia desejava que seu poder político correspondesse ao poder econômico que já tinha. Era dona de propriedades —queria agora os privilégios” (HUBERMAN, 1979, p. 149). As novas relações estabelecidas pelo Absolutismo, anteriormente defendido pela burguesia, passaram a ser um entrave ao desenvolvimento social.

A burguesia havia emprestado dinheiro ao Estado e, considerando a má administração do dinheiro público, que incluía gastos exorbitantes, alarmava-se com a possibilidade de perder os seus acúmulos de capital (HUBERMAN, 1979). Tendo em vista que os interesses do Estado ameaçavam a classe burguesa que continuava a pagar impostos e não tinha representatividade política, esta iniciou um movimento revolucionário com o objetivo de eliminá-lo.

Foi essa classe média, a burguesia, que provocou a Revolução Francesa, e que mais lucrou com ela. A burguesia provocou a Revolução porque tinha de fazê-lo. Se não derrubasse seus opressores, teria sido por eles esmagada. [...] Quem era a burguesia? Eram os escritores, os doutores, os professores, os advogados, os juizes, os funcionários, as classes educadas; eram os mercadores, os fabricantes, os banqueiros – *as classes abastadas, que já tinham direitos e queriam mais...* precisavam lançar fora o jugo da lei feudal numa sociedade que realmente já não era feudal. (HUBERMAN, 1979 p. 159-160, grifo nosso).

Nessa época, os burgueses passaram a aspirar o poder político e a criticar o Antigo Regime, iniciando a ruptura entre o Estado e a Igreja. O governo francês do século XVIII, devido à crise, aumentou os tributos dos pobres e intencionou cobrar taxas dos

que detinham privilégios, incluindo os burgueses. Por isso, a classe burguesa “*Precisava deitar fora o apertado gibão feudal e substituí-lo pelo folgado paletó capitalista* (HUBERMAN, 1979, p. 160, grifo nosso), que garantiria a sua expansão comercial. Tendo em vista que este tipo de sociedade depende do mercado, no pensamento capitalista, quanto mais comércio, mais capital em movimento e mais possibilidades de lucro em conformidade com a aspirações dessa classe. Netto e Braz (2006) entendem que a burguesia

É então uma classe revolucionária, cujos interesses se conjugam com os da massa da população; sobretudo, é a classe que tem por tarefa liberar as forças produtivas dos limites que lhes eram colocados pelas relações feudais de produção e seu específico regime de propriedade. Temos, à época, uma burguesia de caráter audacioso, uma burguesia empreendedora, heroica mesmo, como se verifica dos seus inícios à sua marcha triunfal rumo à construção da nova sociedade. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 170, grifo nosso).

Enquanto a população passava fome, a nobreza esbanjava os cofres públicos com banquetes e luxo de todas as formas, e a burguesia permanecia rica, mas sem os privilégios da nobreza e do clero, por não ter as vantagens da hereditariedade. (HUBERMAN, 1979). A burguesia, sabendo que jamais teria influência política e reconhecimento como classe naquela sociedade estamental, articulou com os anseios do terceiro estado para derrubar a nobreza feudal, fazendo explodir a Revolução Francesa.

Com a crise econômica, a vida política desestruturada e os resquícios do feudalismo, aumentou o descontentamento e a pobreza do povo, que era obrigado a pagar impostos ao Estado, taxas ao senhor feudal e dízimos à Igreja. Em 1787, o rei Luís XVI, na tentativa de abrandar o caos, utilizando ideias iluministas para fortalecer o seu poder convocou a Assembleia dos Notáveis, constituída pelo clero e nobreza para discutir as questões dos tributos, desagradando as classes que não queriam perder seus privilégios de não pagar impostos. Em 1789, o rei convocou a Assembleia dos Estados Gerais do reino para tentar resolver as questões dos impostos.

Nessa assembleia, além do primeiro e segundo estados, o terceiro estava também representado (só que, como a votação era feita por ordem e não individualmente, sempre a nobreza e o clero tinham dois votos). Dada a situação geral e o fato de contar com o apoio popular, o terceiro estado conseguiu não só aumentar o número de seus deputados, como alterar o sistema de votação para um outro, no qual o voto se dava por indivíduo (não por ordem), conseguindo, dessa forma, transformar a

instituição em Assembleia Constituinte. (ANDERY et al., 1996, p. 272).

A conquista do terceiro estado resultou de uma grande união entre os seus membros (camponeses, burgueses e sans-culottes⁹). Com a descentralização do poder monarca, iniciou-se um processo que conduziu ao que seria a primeira constituição francesa.

Neste período houve movimentos de revoltas dos sans-culottes, com destruição de propriedades, perseguições e ameaças aos nobres, para expressar a insatisfação geral. A exemplo disso podemos citar a Queda da Bastilha, ocorrida no dia 14 de julho de 1789 para impedir as tentativas de revogação das decisões e fechamento da Assembleia constituinte. A Bastilha era um presídio desativado, o que não diminuía o seu valor, haja vista ser considerado símbolo da opressão do Antigo Regime. Sua destruição tornou-se símbolo da queda do Estado Absolutista (HUBERMAN, 1979).

A partir da Queda da Bastilha e o nascimento do Estado Moderno começaram as reformas governamentais inspiradas nas ideias iluministas, mas com o intuito de constituir a base da sociedade capitalista no país. A Assembleia Constituinte aboliu as leis feudais que ainda vigoravam na França, reformas econômicas foram produzidas e a declaração dos direitos de homem e do cidadão foi aprovada¹⁰. Esta última foi o marco do início dos direitos civis, da cidadania moderna e posteriormente foi inserida na Lei Constitucional francesa.

A Constituição de 1791 previa igualdade para todos, perante a lei e o Estado, e liberdade no plano religioso e econômico. Na prática, porém, era importante impedir que as massas populares tivessem participação política, e a organização do Estado, em consonância com esse imperativo, não permitiu essa participação. Além disso, como a preocupação da burguesia era preservar seu próprio poder e construir um Estado que atendesse a seus interesses, e, para tanto, era necessário que se formassem alianças – inclusive com o antigo poder instalou-se no país uma monarquia constitucional na qual a burguesia, por meio das instituições, tentou de todas as formas estabilizar o novo regime. (ANDERY et al., p. 273, grifo nosso).

⁹ “Os *sans culottes* eram constituídos pelo proletariado urbano, que, além de artesãos e assalariados, contava também com desempregados, marginais, etc. Estes estavam constantemente em situação de pauperização e era frequente revoltarem-se contra ela” (ANDERY et al., 1996, p. 270).

¹⁰ Cidadão é o indivíduo que tem direitos e deveres das mais diversas ordens e tem o no Estado a garantia de que estes direitos e deveres terão uma existência efetiva (TONET, 2005).

Com o fim do Estado Absolutista, estamental, surgiu o Estado Moderno, e com ele os direitos de todos como cidadãos. A partir da publicação da Declaração dos Direitos do homem e do cidadão, e, posteriormente da Constituição de 1791, influenciadas pelos ideais iluministas, surgiu a cidadania moderna trazendo um ambiente mais saudável à população de modo geral. A cidadania era imprescindível para a organização social, e exercê-la era usufruir das disposições constitucionais, tendo a consciência dos direitos e deveres individuais, e assim assegurar que fossem praticados.

Pela primeira vez foram declarados a liberdade e os direitos fundamentais humanos com o intuito de acabar com privilégios sociais e econômicos. A educação escolar tornou-se direito de todos os cidadãos. As leis foram destinadas ao gênero humano, pensando na coletividade, no bem comum, e não apenas no indivíduo. Ainda que fosse tratando de forma individual, não havia regalias ou exceções. Estava assegurado o direito de ir e vir, a livre expressão não de uma determinada classe, mas de todos.

As mudanças ocorridas nessa ocasião aparentemente demonstravam uma conquista emancipatória da classe trabalhadora, mas, na essência, tratavam-se da efetivação de uma necessidade da sociedade capitalista: a liberdade para comprar/vender a força de trabalho, que é um dos pilares desse modelo de sociedade. Os cidadãos conheceram uma nova realidade, um novo modo de viver legalizado, abertamente livre, sem restrições. Tonet (2005) menciona que as bases da cidadania moderna conquistadas pela Revolução Francesa também são bases da sociedade capitalista.

A sociedade civil do capital, que se forma como invólucro do processo de acumulação, composta por interesses privados se desdobra e se faz representar numa esfera pública. Essa cisão entre o privado e o público atinge também o indivíduo, de modo que o ser *livre, igual, racional e proprietário*, presente na sociedade civil e no mercado, se desdobra em cidadão na vida estatal, que transforma em direito a desigualdade gerada na vida civil. (TONET, 2005, p. 6, grifo nosso).

O autor entende que o sistema capitalista implica, por sua própria constituição, a desigualdade social e a igualdade formal (TONET, 2005). Em outros termos, na democracia burguesa, de modo geral, todos somos iguais perante a lei, temos igualdade na esfera do Estado, jurídica, mas na esfera econômica somos desiguais. Isto quer dizer que, considerando as particularidades das classes trabalhadora e capitalista, nessa perspectiva não são todos iguais. Portanto, trata-se de uma igualdade formal baseada

numa desigualdade real, em interesses privados, que mantêm as oportunidades para quem é da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Ainda segundo o mesmo autor, a liberdade nesse sistema é no sentido de que os capitalistas são livres para fazerem contratos, comprarem a força de trabalho dos trabalhadores que eles julgam mais aptos, e os trabalhadores, no que lhe concerne, são livres para venderem a sua força de trabalho a quem estiver disposto a comprar. Além disso, o trabalhador é livre para permanecer ou mudar de trabalho. Um direito que os capitalistas utilizam de forma mal-intencionada para o aumento das forças produtivas e, conseqüentemente, acúmulo de capital, aumentando as desigualdades sociais.

Quanto ao direito à propriedade, Tonet (2005) enfatiza que os capitalistas são proprietários dos meios de produção e do próprio capital, e que a única propriedade dos trabalhadores é a sua força de trabalho. Netto e Braz (2006, p. 58, grifo nosso) ressaltam que “*a força de trabalho é a energia humana empregada no processo de trabalho, não deve ser confundida como trabalho realizado, que é o produto da aplicação da força de trabalho*”. Essa força, representada pelo próprio corpo, é vendida pelos trabalhadores, que são submetidos ao trabalho assalariado, muitas vezes com jornada de trabalho exaustiva, abusiva, sem direitos trabalhistas. Na perspectiva de Tonet (2005):

O que nos importa, ressaltar, aqui, é o seguinte: Primeiro, *o ato de compra-e-venda de força de trabalho é, por sua natureza, um ato gerador de desigualdade social*. E isto porque ele opõe indivíduos em situação efetivamente desigual, na medida em que um deles – o capitalista – é proprietário de trabalho acumulado (capital, meios de produção, riqueza, etc.) e o outro – o trabalhador – tem a propriedade apenas da sua força de trabalho. A relação capital/trabalho é, intrinsecamente, uma relação estrutural de subordinação do segundo pelo primeiro. (TONET, 2005, p. 59, grifo nosso).

Logo, as conquistas da classe trabalhadora ainda não condizem com a plenitude de suas necessidades humanas e direitos adquiridos legalmente, haja vista que a essência da natureza do Estado, como vimos, desde a sua criação é a defesa da propriedade privada e não do interesse comum. Portanto, esperar que o Estado se coloque em oposição ao capital é idealismo. Tonet (2005) acentua que existe uma dependência ontológica do Estado em relação ao capital, fazendo com que este responda aos interesses do capital. Desse modo, os trabalhadores dependem da classe dominante para pagar os seus salários e assim garantir a sua sobrevivência. O novo regime foi idealizado para suprir as

necessidades de acúmulo de riquezas, poder econômico e político de indivíduos e não para atender as necessidades humanas, da coletividade.

Por outro lado, sabemos que o homem precisa produzir a sua própria existência utilizando o trabalho concreto, ou seja, que cria valor de uso, o trabalho útil. No entanto, no sistema capitalista, as objetivações não são tão somente para suprir as necessidades humanas materiais/espirituais, mas têm a intenção bem definida de obter lucro, um valor superior ao que foi investido inicialmente. Por isso, atualmente, encontramos produtos comercializados sem considerar que são maléficis à saúde.

Exemplo disto são os corantes utilizados pela indústria em gêneros alimentícios para melhorar o aspecto visual, mas são prejudiciais à saúde, principalmente ao fígado e estômago, devido ao acúmulo dessas substâncias (CORANTES SÃO..., 2011). O que poderia suprir uma necessidade alimentar humana, transforma-se em ameaça ao bem-estar social não por falta de conhecimento científico, mas porque essa é a maneira lucrativa que o capital encontrou de produzir o que atrai consumidores e para atender as necessidades do mercado. O modo capitalista de produção reproduz,

[...] mediante seu próprio procedimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o capitalista a comprá-la para se enriquecer. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 147).

Netto e Braz (2006) assinalam que o ponto determinante da produção capitalista é o aumento e a acumulação de riquezas. Conseqüentemente, a reprodução de mais valia, que consiste na diferença entre o salário pago e o valor do trabalho produzido, contribui para a legitimação das relações socioeconômicas estabelecidas. “[...] O capitalista extrai da jornada de trabalho do trabalhador um excedente (*a mais-valia, fonte de seu lucro*)” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 101, grifo nosso). Tal sistema dispõe o trabalhador assalariado e o capitalista de forma oposta e bem definida tendo como base as condições econômicas.

O capital só existe quando há sujeição da força de trabalho. O modo de produção capitalista é o trabalho assalariado que se alimenta da mais valia, gerada por meio da exploração da força de trabalho com o aumento da jornada de trabalho. Podemos dizer, então, que o capital comanda os processos de trabalho, tendo em vista que o valor excedente está em consonância com o tempo excedente. O trabalhador é expropriado do excedente por ele produzido, pelos proprietários dos meios de produção.

No modo de produção capitalista, o valor de uma mercadoria é constituído considerando o tempo de trabalho necessário para a sua produção. Como o trabalhador não possui os meios de produção (máquinas, instrumentos, matéria-prima etc.), para viver necessita vender a sua força de trabalho, não como escolha, mas por imposição do capital. Netto e Braz (2006) entendem que, na lógica capitalista, a força de trabalho é um tipo de mercadoria, considerando mercadoria como tudo aquilo que tem valor de compra/venda.

O valor atribuído à força de trabalho, a energia física e intelectual investida pelo trabalhador na sua jornada de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, é calculado e estabelecido pelo tempo gasto para a produção da mercadoria. O salário é pago por jornada de trabalho e sempre corresponde a um valor inferior ao valor produzido. Assim, o trabalhador é expropriado da sua produção total, distanciando-se cada vez mais das possibilidades de igualdade.

Isto reforça o nosso entendimento de que o modo de produção e a disposição das prioridades quanto à existência humana determinam a dinâmica de uma sociedade e a constituição das suas dimensões sociais. A educação escolar, como qualquer dimensão humana, é constituída de forma histórica e coletivamente. Por conseguinte, é totalmente dependente do sistema que está inserida. Diante disso, entendemos a relevância de tratarmos acerca da constituição das leis de uma sociedade que tornou a escola obrigatória a todas as classes sociais.

Os pressupostos apresentados nos permitem compreender que a manutenção do sistema capitalista requer a adequação dos complexos sociais e a existência de indivíduos com a formação que corresponda às demandas e intenções de mercado, apartados dos meios materiais e dos conhecimentos que humanizam. Nesse momento, lembramos que a humanização se refere à aquisição das propriedades humanas, ao processo histórico de desenvolvimento qualitativo humano, mediado pela transformação da natureza/realidade pelo homem e sua manifestação nos indivíduos e na coletividade humana.

Esse decurso histórico de humanização ocorre em meio a contradições, e uma delas é o processo de alienação, apreendido por Duarte (2013) como o oposto de humanização, conforme suas próprias palavras:

Se considerarmos que o ser humano é ativo e que sua atividade vital é a forma dele se desenvolver e se realizar humanamente, isto é, se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira,

essas são formas alienadas de objetivação e apropriação. O desafio da humanidade está em superar essas formas alienadas de objetivação e apropriação, mas os seres humanos não poderão, em hipótese alguma, deixar de se objetivar e de se apropriar de suas objetivações. (DUARTE, 2013, p. 71, grifo nosso).

Duarte (2013) entende que o indivíduo, ao transformar sua força vital em meio para manter sua sobrevivência em detrimento da sua própria realização e desenvolvimento humano, torna-se alienado ao trabalho. A evolução individual não acompanha a evolução genérica, sendo que as objetivações do trabalho são apropriadas pelo capitalista e alienadas do seu produtor, que nem sempre terá recursos para a apropriação das próprias objetivações. Resumidamente, tais objetivações são, simultaneamente, fator de crescimento do capital e de subjugo da classe trabalhadora, isto é, desenvolvimento humano e alienação da riqueza material e espiritual, respectivamente.

Para o autor supracitado, o termo “alienação” refere-se aos distanciamentos, em extensões variadas, entre o máximo desenvolvimento histórico da cultura material e espiritual alcançado pela humanidade e o quanto os indivíduos se apropriam desse desenvolvimento humano, das características essenciais humanas objetivadas. O grau de desenvolvimento humano é demonstrado nos indivíduos de forma variada nas sociedades, visto que algumas se apropriam de coeficientes mais elevados de tal humanização em relação a outras (DUARTE, 2013). Assim, entendemos que, na sociedade de classes, os indivíduos, no interior das formações sociais e modos de produção, sofrem discriminação nas apropriações das objetivações, pois nem todos se apropriam dessas capacidades.

Tendo em vista que o modelo educacional reproduz características particulares da sociedade na qual se efetiva, a escola se tornou a possibilidade da institucionalização de uma concepção que pode cada vez mais constituir indivíduos alienados, exclusivamente preparados para o trabalho, aspecto que tem ressonância em toda a coletividade, conforme demonstramos a seguir.

3.2 Origem da Educação Escolar e sua função social

A Pedagogia Histórico-Crítica considera que a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão de suas raízes históricas. Como sabemos, o homem surgiu ao mesmo tempo que a educação. Pelo trabalho, ao transformar a natureza, o homem garante a sua existência e constrói a própria humanidade, isto é, produz em si mesmo capacidades intelectuais e sociais. Com o aparecimento do homem (ser social),

surgiu a necessidade de sua autoconstrução, da produção dos meios de sua própria existência e do aprendizado das formas de sua própria produção (SAVIANI, 2011).

Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza. (MARTINS, 2013, p. 10).

Segundo Saviani (2011), neste processo de humanização, o homem se educa, adquire conhecimentos, ideias, valores que são acumulados historicamente e transferidos de geração em geração por meio do trabalho educativo. É nesse sentido que, nas origens do homem, a educação coincide com o seu processo de existência, com a sua vida.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81).

O autor entende que na gênese da humanidade o homem aprendia a sobreviver, sobrevivendo, a trabalhar, trabalhando: “o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” coletivamente (SAVIANI, 2011, p. 81). Existia educação, mas não existia escola. A escola surgiu junto à propriedade privada. Quando uma minoria de homens se apropriou do principal meio de produção da época, que era a terra, e com isso passou a ter condições de não precisar trabalhar para sobreviver, sustentando-se pelo trabalho de outros, eclodiu, então, a classe dos proprietários que submetia os não proprietários ao trabalho em suas propriedades. “Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores” (SAVIANI, 2011, p. 81). Considerando que a educação coincidia com o próprio processo de trabalho, o fato de os proprietários não precisarem trabalhar, desfrutarem do lazer e do ócio, fez emergir uma educação individualizada para essa classe social privilegiada. O autor esclarece que,

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-

se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra *ginásio* possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio. (SAVIANI, 2011, p. 81).

Marsiglia e Martins (2018) asseveram que a origem da educação escolar, expressa, portanto, a contradição entre as necessidades formativas humanas, isto é, do homem se constituir como ser humano, social, e as condições de acesso aos conteúdos humanizadores fundamentalmente destinados à classe dos homens livres. A escola era privilégio de uma mínima parcela constituída pelos filhos dos proprietários que não precisavam trabalhar e viviam da exploração do trabalho dos demais. Por outro lado, a classe dos não proprietários continuava a cultivar e arar a terra, a se educar no ato do trabalho. Processo que, Saviani (2011) aponta como uma característica do tempo do escravismo e da Idade Média.

No escravismo, o homem, o ser humano, era compreendido exclusivamente como o homem livre, representante da classe proprietária, e os escravos não eram considerados seres humanos. Consequentemente, a essência humana só era efetivada na classe livre e dominante, legitimando as relações sociais pautadas na desigualdade, domínio e privilégios. Tratava-se, portanto, de uma forma de educação que contrariava os ideais de libertação e igualdade humanas.

O conhecimento religioso era exclusivo, nesse período, da história, e a ciência e as manifestações científicas eram controladas pela Igreja. Os fatos eram conhecidos e investigados segundo os critérios da Igreja, tendo exclusivamente a fé como referência. Sendo assim, não havia possibilidades de buscar a essência para a maioria dos fenômenos naturais, humanos e sociais, e a aparência era vista como realidade inquestionável pelo homem, pois entendida como a materialização da vontade de Deus na Terra.

Neste período, a escola oferecida pela Igreja privilegiava os filhos dos nobres, com a prática de esportes e o desenvolvimento das habilidades musicais e da arte da palavra, pois somente eles dispunham de tempo livre para perceber a natureza, desenvolver ideias e conhecimentos sobre a realidade. Por isso, Saviani (2011) considera que a escola está na origem de uma divisão entre trabalho manual e intelectual. Em outros termos, a escola se desenvolveu como empreendimento especializado na formação intelectual da classe privilegiada por oposição à formação manual realizada no próprio trabalho.

Até o final da Idade Média essa era uma forma restrita de educação, porque a forma generalizada se realizava no próprio trabalho. Os artesãos aprendizes aprendiam junto ao mestre e se educavam no processo de trabalho, e não na escola, e muitos eram promovidos a mestres. Em geral, educava-se por meio do trabalho realizado e das relações sociais nele estabelecidas. Esse processo apenas se transformou com a instituição da sociedade moderna, quando

Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Saviani (2011) menciona que, com o êxodo rural e o crescimento das cidades, o homem passou a ter menos contato com a natureza, adaptando suas relações sociais às exigências materiais da cidade. Essa transformação implicou um processo de mudança na organização da sociedade. Como sabemos, na sociedade estratificada feudal, o que determinava a posição dos indivíduos no processo de produção era a hereditariedade, pelo direito natural. Na idade moderna, a classificação social passou a ser estabelecida pela posição ocupada pelo indivíduo no próprio processo produtivo: proprietários dos meios de produção e trabalhadores.

A vida centrada na cidade e na indústria exigia a integração não somente da ciência na indústria, no processo produtivo, mas também dos conhecimentos humanos e intelectuais em todas as dimensões sociais. Considerando a produção em larga escala e de mercadorias que não existiam, a classe trabalhadora precisaria ter uma mínima instrução para produzir essas mercadorias. Para tanto, seria necessária a apropriação de conhecimentos sobre a máquina, a organização coletiva dentro de um novo sistema produtivo, bem como sobre os comportamentos e valores morais. Isto só poderia ser efetivado na educação escolar, já que a educação no e pelo trabalho fora incorporada pelas máquinas. Conseqüentemente, a escola deixou de ser o lugar de ocupação do tempo livre e se tornou o lugar de difusão do saber, e a ciência começou a se materializar na produção dos bens de consumo do mercado capitalista nascente.

Em conseqüência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um

conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Por estar inserido nesse processo de produção, o trabalhador foi expropriado do conhecimento científico e da atividade humana vital, apropriados pelo capitalista. Fato este que representa um processo de desumanização da classe trabalhadora, pois o trabalhador se via impedido de ter acesso aos conteúdos humanizadores. Para o trabalhador, o produto do trabalho era demonstrado na forma de mercadorias e não de autoatividade, posto que vigiar máquinas e renovar fios não requeria nem implicava em desenvolvimento qualitativo humano. Assim, se via expropriado de humanidade e o trabalho alienado, no qual ele não se reconhecia no processo produtivo e nem nas produções por ele realizadas, assim como a si mesmo, se tornou uma das estratégias capitalistas de dominação e expropriação do homem e dos conhecimentos produzidos histórico e coletivamente.

Nesse período, o ensino formal era privilégio de uma pequena parcela dominante, ficando a grande massa popular marginalizada e restrita à educação familiar informal. A educação era disponibilizada de formas distintas para os dois grupos: proprietários e não-proprietários. O primeiro, a classe burguesa, tinha acesso aos conhecimentos elaborados, científicos, literatura, artes e filosofia para suprir o ócio, o tempo livre. O outro, o trabalhador, quando dispunha de um lugar destinado ao ensino, limitava-se à instrução para o trabalho e rudimentos de leitura, escrita e aritmética, especialmente para suprir as demandas de mercado.

[...] A sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. (SAVIANI, 2013a, p. 745).

Diante dessas circunstâncias, se estabeleceu a intenção de uma escola primária para a necessária adequação de todos os indivíduos aos novos modos de produção da existência da sociedade capitalista. Foi nesse contexto que a forma limitada de educação destinada a grupos cedeu lugar para a universalização dos elementos exigidos,

correspondentes às novas condições sociais estabelecidas pelas cidades, que se tornaram referencial para os indivíduos.

Na nova visão de mundo, que veio a substituir a visão medieval, o homem, no seu sentido mais genérico, era a preocupação central. As relações Deus-homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre o homem e a natureza. Isso significava, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. (ANDERY et al., 1996, p. 175).

As grandes transformações que perpassam a história da educação são de caráter metodológico e na forma de transmissão e assimilação de conhecimento. Na antiguidade, a educação era difundida nas relações de trabalho e de vivências diárias. Na Idade Média, a instrução ficava a cargo do clero, que apresentava a visão de mundo Teocentrista com métodos rigorosos e formais. Na educação grega, buscava-se a formação integral, o corpo-espírito e o debate intelectual. Durante o período do movimento conhecido como Humanismo, que se esforçava para superar o teocentrismo, enfatizavam-se os valores antropocêntricos que são alimentados pela ciência moderna.

Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram nesse período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Essa nova ciência - a ciência moderna - surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a esse fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico [...]. A partir de então, estava aberto o caminho para o acelerado desenvolvimento que a ciência viria a ter nos períodos seguintes. (ANDERY et al., 1996, p. 178).

Com o desenvolvimento das cidades houve um grande aumento da população, pois aquelas eram os pontos comerciais e de grande movimentação de pessoas. Para expandir o capital, a nobreza utilizava as grandes navegações. Outro fator determinante para a manutenção dos privilégios e altos gastos dessa classe foi a exploração colonial. O sistema absolutista medieval iniciava seu declínio e o sistema produtivo capitalista introduzia a divisão do trabalho. Todos esses fatores aceleraram a destruição da visão de

mundo própria do feudalismo, e, diante disso, surgiram demandas e a necessidade de adaptação ao novo sistema de organização social.

Conseqüentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (SAVIANI, 2011, p. 83).

Esses elementos foram progressivamente incorporados à vida da cidade ao ponto de a não dominação desses significava que o indivíduo estava marginalizado das exigências da vida na cidade. A alfabetização se tornou condição de cidadania, ou seja, somente era considerado cidadão quem dominava os referidos elementos educacionais. Em outros termos, a inserção na sociedade implicava a cidadania, e para ascender a cidadania era preciso dominar os códigos escritos.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (SAVIANI, 2008, p. 5).

Para o autor, a escola é uma invenção moderna, ainda buscando atender as demandas sociais de acordo com os interesses da classe dominante, os proprietários do capital e/ou meios de produção, mas que rompeu com as tradições antigas em termos de acesso e se ajustou a um modelo de instituição. A educação como direito de todos e dever do Estado marcou uma nova era social, com uma estrutura de governo consolidada pela democracia, com novas formas de saber – o chamado saber científico (SAVIANI, 2008).

Mas isto não sinalizava igualdade entre a educação da burguesia e da classe trabalhadora, pois, para que o capitalismo se expandisse, prevalecesse e continuasse se reproduzindo a patamares inigualáveis em relação à produção de mercadorias, seria

necessária uma postura dos trabalhadores, ou seja, daqueles que produzem a riqueza, condizente com as demandas do capital. Essa classe deveria ser treinada/formada, apropriando-se de conteúdos suficientes para a realização do trabalho. Assim, a educação escolar passou a ser ampliada e difundida a todas as classes para atender a uma necessidade do capitalismo e não como uma possibilidade de emancipação humana.

Quanto à dimensão humana, a função da educação escolar é sistematizar e socializar a produção humana adquirida ao longo dos anos mediante as experiências sociais. A escola representa a possibilidade de apropriação individual do patrimônio material e espiritual já produzido pela humanidade, ou seja, a oportunidade de incorporação pelos indivíduos da cultura humana. É na escola que o saber objetivo se transforma em saber escolar. Em outros termos, é no ambiente escolar que os elementos intelectuais, culturais e sociais produzidos, e historicamente acumulados, devem ser apropriados para que a humanidade, em seu sentido ontológico, seja transmitida de geração em geração. Em suma, humanização requer uma educação condizente com as necessidades formativas humanas. Corroborando, Saviani (2011) afirma que

[...] 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 esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13, grifo nosso).

A educação que humaniza, quer dizer, que considera as legítimas necessidades de desenvolvimento qualitativo humano, deve ser planejada e executada utilizando os conteúdos culturais elaborados pela humanidade que possibilitam a efetivação dessa finalidade. No entendimento de Leontiev (2004, p. 285), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Sendo assim, esses elementos culturais devem ser transmitidos e apropriados na escola e objetivados pelos indivíduos. Não defendemos a educação como a solução para resolver o mundo, mas, sim, como uma dimensão humana que permite aos seres humanos transmitirem conhecimentos, habilidades, valores e ideias e se apropriarem desses mesmos conteúdos. Nosso entendimento é, então, de que

[...] a educação também contribui para uma autoconstrução do homem, porém, a reprodução complexa do ser social, impõe que os homens cada vez mais ampliem sua apropriação das inúmeras riquezas produzidas pela humanidade, e para tanto a educação possui um papel importantíssimo. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 53).

Com base nas elaborações de Rossi e Rossi (2020), consideramos que, quando o indivíduo se apropria do patrimônio cultural da humanidade (conhecimento elaborado) e se objetiva nesse processo (DUARTE, 2013), ele torna-se capaz de compreender teorias indispensáveis para a formação de sua visão crítica e questionadora, para a mudança da concepção de mundo e para a transformação da sociedade. São os clássicos científicos, artes, filosofia que alargam a capacidade de desenvolvimento e organização do pensamento e da linguagem. A tarefa de transmissão dos referidos conteúdos cabe ao professor atuante na educação escolar.

A educação escolar, assim como várias outras dimensões sociais enfrenta uma contradição profunda: do ponto de vista da lógica societária ela ajuda a contribuir com os processos de alienação e, portanto, com a imposição de obstáculos à compreensão crítica da realidade objetiva e, por outro lado, do ponto de vista dos reais interesses de formação humana, *há a necessidade de defender a socialização dos conhecimentos elaborados (científicos, artísticos e filosóficos) perante os alunos numa perspectiva crítica ontológica.* (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 100, grifo nosso).

Decorre disto a urgência de superarmos a distorção de prioridades que assola a educação escolar, o que, por sua vez, depende do desenvolvimento intelectual e de concepção de mundo adquiridos no processo de transmissão e assimilação dos clássicos científicos, artísticos e filosóficos. Diante disso, confirma-se a relevância da educação escolar, da função do professor e dos conhecimentos elaborados.

Entendemos que a educação tem sido colocada em segundo plano pela sociedade em que vivemos, cuja maior importância é o lucro, o ganho. Podemos concluir, então, que é este um dos motivos pelos quais os debates educacionais não são valorizados, pois seriam uma ameaça à manutenção do sistema. Esse tipo de sociedade “[...] impacta todas as dimensões sociais incluindo a educação escolar” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 103), dificultando a produção de conhecimento científico. Os referidos autores ressaltam, nesse sentido, que há necessidade de

[...] compreender a educação como dimensão constitutiva da humanidade. Este é o seu caráter ontológico, isto é, que acompanha o

gênero humano desde os primórdios. Este procedimento é necessário para compreendermos qual a natureza, qual a particularidade e a função que a educação cumpre na reprodução da sociedade. A partir disso, podemos avançar para o tão “quente” debate entre teoria e realidade, qual a sua relação e o que é, efetivamente, o conhecimento teórico. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 105).

É a crítica ontológica que permite alcançar a essência do objeto. Só podemos transformar a realidade se sabemos/acreditamos que tal essência existe. Por isso, para o capitalismo é um “bom negócio” manter a classe trabalhadora na posição de ignorância intelectual, contribuindo e fortalecendo o sistema de classes. Entendemos que a origem das desigualdades na educação escolar contemporânea é a alienação, e que para modificar esta realidade é necessário analisar a qualidade das apropriações e escolher conteúdos que carregam a humanização não apenas nas características superficiais, mas em sua essência.

Defendemos a ideia de que a humanização ocorre dentro de um processo histórico, coletivo, determinado por apropriações individuais, culturais, dos determinantes sociais. Duarte (2016), refletindo sobre a relevância da apropriação do conhecimento científico no processo de desenvolvimento intelectual, exclusivamente humano, menciona que:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. *Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente.* Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, *põe em movimento o humano.* (DUARTE, 2016, p. 34, grifo nosso).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores está condicionado à efetivação da aprendizagem, que depende das apropriações dos conhecimentos científicos. Quanto mais elevado esse desenvolvimento, mais humanizado se torna o indivíduo, distanciando-se cada vez mais dos animais (LEONTIEV, 2004). Esse entendimento aponta para a relevância de distinguir os elementos fundamentais a serem assimilados pelos indivíduos atendendo às profundas e autênticas necessidades formativas humanas. Reiteramos que estamos ponderando sobre os conteúdos mais elaborados que a humanidade já produziu: os conhecimentos científicos no grau máximo da evolução da humanidade.

A principal característica do processo de apropriação ou "aquisição" que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Diante disso, entendemos que o ser humano se desenvolve nas relações sociais. Assim como as características genéticas são transmitidas geneticamente de uma geração a outra, os constituintes sociais são transmitidos socialmente pelas gerações por meio do trabalho educativo. Martins (2013) ressalta o papel social da educação escolar quanto à transmissão dos conteúdos que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas, reforçando o entendimento segundo o qual os conteúdos que enriquecem mentalmente são os elementos culturais resultantes de investigações profundas acerca da realidade objetiva, como é o caso da ciência. “O homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 2004, p. 281-282). Em outras palavras, a produção e desenvolvimento da cultura humana são determinados pelas apropriações significativas, atividades sociais, intencionais e não biológicas, naturais.

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 84).

O que permite o desenvolvimento cultural da criança, do pensamento e formação de conceitos científicos é a *apropriação* dos conhecimentos, valores, costumes, cultura, que foram produzidos historicamente na escola. Cabe à educação escolar promover a sistematização e socialização dessa apropriação de modo tal que sobreponha o conhecimento espontâneo.

No processo de apropriação de conhecimentos sistematizados no trabalho educativo – quando ocorre a transferência da atividade do objeto para o sujeito –, como é o caso da ciência, os seres humanos se objetivam, desenvolvem suas capacidades exclusivamente humanas, humanizam-se. “[...] Isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou” (DUARTE, 2013, p. 26-27) para se objetivar e ser inserido no processo histórico do gênero humano. Sua objetivação é um processo de

acúmulo de experiência humana, construção do patrimônio histórico-cultural da humanidade, de síntese da prática social, que permite preservar e legar às novas gerações as experiências das gerações passadas. A compreensão da relação dialética entre apropriação-objetivação torna-se crucial para entendermos a importância dos conhecimentos na transformação da individualidade humana (DUARTE, 2013).

Conforme Duarte (2013) menciona, a individualidade humana é objetivada de acordo com as qualidades/propriedades dos conhecimentos apropriados, sendo as objetivações decorrentes destas apropriações posteriormente acatadas por outros indivíduos. É no processo de objetivação que a atividade dos seres humanos se transfere para o produto dessa atividade. Ora, com a atividade vital consciente humana, de transformação da natureza, características humanas lhe são transmitidas no processo de objetivação. Estas, sendo incorporadas na natureza transformada, serão apropriadas por outros seres humanos, e, assim, sucessivamente, instituindo a humanidade no mundo dos homens.

Vale ressaltar que, “[...] embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma socialidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua objetivação plena enquanto ser genérico” (DUARTE, 2013, p. 111). Por isso, o ser humano viverá em constante transformação, mediante as atividades decorrentes das situações reais apresentadas pela existência humana, humanizando-se historicamente.

A relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica geradora da historicidade do gênero humano, não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais. (DUARTE, 2013, p. 53).

O processo dialético entre apropriação e objetivação é um processo formativo essencialmente social e cultural, demonstrativo de que a autoconstrução humana é efetivada historicamente. Constitui-se, assim, como atividade fundamental da formação do ser humano genérico (universalidade) e do indivíduo humano (individualidade), por meio de um processo de transmissão ao indivíduo, da riqueza material e espiritual, já existente na sociedade, na cultura, necessária ao desenvolvimento das características que o definem como tal (DUARTE, 2013). No caso da objetivação do indivíduo dentro da

escola, essa riqueza é, principalmente, das produções espirituais, dos conhecimentos clássicos elaborados e sistematizados.

Diante disso, podemos apreender que, “[...] para que a educação escolar opere a serviço da humanização contra a alienação há que se afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensiná-los” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1697). Os elementos culturais devem constituir os conteúdos escolares por serem estes os componentes educacionais que possibilitam o alargamento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento das habilidades sociais e humanas.

Seguindo o mesmo raciocínio, entendemos que só há desenvolvimento quando a criança aprende, quando se apropria de um novo conceito científico. É a aprendizagem que determina o desenvolvimento: se não há aprendizagem, não há desenvolvimento qualitativo humano. Para uma educação desenvolvente, é imprescindível a apreensão dos conteúdos que também o sejam (MARTINS, 2013). Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a função social do professor e da educação escolar no processo de ensino-aprendizagem e a socialização dos constituintes formativos humanos, a saber, os conhecimentos científicos.

A generalização da educação escolar para todos os indivíduos, criada com o surgimento da sociedade capitalista, representa uma significativa conquista civilizatória. Se compararmos a liberdade dos servos/escravos com a liberdade dos cidadãos é fato que houve um avanço expressivo do ponto de vista social. Deixar de ser propriedade do feudo e ter o direito de ir e vir certamente marcou uma grande transformação social. No entanto, não podemos perder de vista que o ponto essencial é a humanização, a autoconstrução humana.

O desafio se coloca a partir da defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, dos conhecimentos clássicos nas escolas, para que possa ocorrer o desenvolvimento intelectual e científico dos alunos. Tal contraposição às pedagogias dominantes, que desvalorizam esse desenvolvimento qualitativo com intenção de humanização, é o tema do próximo capítulo.

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DO SER HUMANO

Sabemos que a educação escolar consiste na efetivação do trabalho que possibilita aos alunos a apropriação dos condicionantes sociais, isto é, de autoconstrução humana. Tendo em vista que a escola foi gerada de uma contradição e está alicerçada sob uma sociedade de classes, as teorias educacionais nela implantadas tendem a contribuir para a manutenção desse sistema. Saviani (2008) compreende que cada teoria desse campo é concebida a partir de uma visão de mundo, ou seja, uma forma específica de apreender o ser humano, quanto à sua constituição e à sociedade, de acordo com o contexto histórico. O autor esclarece a diferença entre as teorias educacional e a pedagógica, partindo das implicações sobre a prática educativa:

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. (SAVIANI, 2005, p. 1, grifo nosso).

Saviani (2008) ainda entende que só pode ser considerada pedagógica a teoria que busca solucionar as questões que envolvem professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, não se constituem como pedagogia as teorias que não apontam para a mesma direção da prática educativa, como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas, que abordamos adiante (SAVIANI, 2008).

Segundo os pressupostos de Saviani (2008), a prática educativa é a reprodução de uma determinada concepção de mundo, estabelecida a partir de uma base teórica educacional e pedagógica que deve ser elucidada para ser analisada, afirmada, aperfeiçoada ou superada. Cada prática educativa sofre influência de uma ou mais teorias pedagógicas, resultando em desenvolvimento ou prejuízo das capacidades exclusivamente humanas.

Muitas vezes, o professor, por não saber distinguir uma teoria de aprendizagem, sua concepção e método proposto, sem perceber trabalha com uma teoria contrária ao que acredita (DUARTE, 2016). Cabe lembrar que essas teorias de educação não se findam num determinado período, mas permanecem presentes na prática pedagógica enquanto

houver educadores que concebiam esse entendimento como modelo com qualidades que se ajustam às necessidades educacionais.

É de fundamental relevância que o professor conheça as teorias pedagógicas para que possa planejar racionalmente uma prática educativa efetiva, realmente significativa. Em decorrência disto, poderá propor mudanças em prol de uma educação que supere as injustiças educacionais e sociais, fundamentada em informações reais e objetivas, e não em opiniões, evitando distorções na avaliação e trajetória pedagógicas.

4.1 Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogias do “Aprender a Aprender”: Teorias Dominantes

Partimos do entendimento do idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, Dermeval Saviani, em sua obra “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2008), com a finalidade de nos aproximar de sua compreensão acerca das teorias pedagógicas dominantes, elaboradas para atender os interesses da classe dominante em determinado contexto histórico. Adentramos na concepção do autor em relação às questões que perpassam a educação escolar, quanto às referidas teorias educacionais, bem como suas contribuições e limites, no sentido da presença/ausência de um pensamento criticamente dirigido e, de modo geral, a supressão da análise da essência, historicidade do trabalho educativo e as suas implicações sociais. Na sequência, refletimos sobre as pedagogias contemporâneas do “Aprender a Aprender”, advindas das Pedagogias Nova e Tecnicista, e o seu caráter esvaziador da humanidade presente nos clássicos da educação escolar.

Uma das grandes preocupações de Saviani (2008) é com até que ponto a educação interfere na produção e reprodução da marginalidade, no sentido de escolarização, ou seja, humanização dos indivíduos. O termo “marginais” foi aqui compreendido como referente aos indivíduos que não possuem a mesma capacidade de aprendizagem, não conseguem acompanhar as disciplinas com as mesmas habilidades que os demais. Uma vez que os conteúdos escolares apropriados por esses indivíduos, não são constituídos pelas propriedades qualitativas e humanas, o desenvolvimento do pensamento, percepção, atenção, memória, capacidades características da “inteligibilidade do real” não é requerido (MARTINS, 2013).

Cabe lembrar que precisamos “[...] levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram *a priori* marginalizadas dela” (SAVIANI, 2008, p. 3, grifo do autor). O problema da

marginalidade, quer dizer, do impedimento do acesso à educação escolar, aos conteúdos humanizadores, ocorre dentro e fora da escola.

O autor classifica as teorias educacionais em dois grupos, em certa medida opostos, levantando questões no sentido da percepção da marginalidade, e apreende que ambos explicam esse tema a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2008, p. 5).

O primeiro grupo, que apesar de criticar de alguma forma a situação dominante, Saviani (2008) nomeia como das “teorias não-críticas” porque elas se fundamentam na ideia de que a educação isoladamente teria capacidade de erradicar a marginalidade, que, por sua vez, é percebida como um acontecimento eventual, uma distorção casual, que pode e deve ser corrigida, numa sociedade essencialmente harmoniosa. A ausência de pensamento criticamente orientado leva essas teorias ao entendimento de que a educação exerce poder sobre a sociedade, não reconhecendo os seus limites, suas contradições, as questões socioeconômicas que permeiam a totalidade social, a essência da realidade. Por não perceberem os determinantes sociais do fenômeno educativo,

Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Para essas teorias, o problema a ser combatido não está na sociedade, mas na escola que não tem cumprido o seu papel de equalização social. Nesse sentido, o acesso à educação e ações contínuas no campo educacional para superar e evitar o retrocesso à marginalidade, são considerados suficientes para a transformação da sociedade. “A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções” (SAVIANI,

2008, p. 4), remédio milagroso, atribuindo, assim, um poder idealista à educação, no sentido de determinação das atividades humanas, coesão e integração dos indivíduos na sociedade, responsabilidade pela resolução de forma definitiva das desigualdades sociais. As críticas sofridas por essas teorias por seu insucesso decorrem do fato de colocarem a solução para o problema da marginalidade nas mãos do professor e do aluno, pois, separadamente, não têm capacidade para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Já o segundo grupo, das “teorias crítico-reprodutivistas”, são precisamente aquelas que mostram os limites das teorias não-críticas, como elas refletem ilusões e limitações. Subdivididas em Teoria de Sistema enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista, ao contrário da união entendida pelo grupo anterior, essas teorias percebem a sociedade dividida em classes tendo como base as condições econômicas, as relações de poder.

A Teoria da Violência Simbólica, na sua perspectiva abrangente, “[...] busca explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou das classes dominantes” (SAVIANI, 2008, p. 15), que requer uma autoridade pedagógica para exercer esse poder. Nessa vertente, atua como um solo fértil para a marginalidade, entendida como um fenômeno característico da sociedade. “O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 19), dissimulando as determinações sociais para reproduzi-las e manter ativas as ideologias dominantes. Quanto à Teoria da Escola Dualista, o autor assevera que:

A escola é longe de ser um instrumento equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em reação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar a margem dele) todos aqueles que ingressarem no sistema de ensino. (SAVIANI, 2008, p. 23).

A escola é percebida como agente agravante, por meio da discriminação social, e responsável pela marginalidade. “Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados” (SAVIANI, 2008, p. 4), tendo em vista ser a educação condicionada ao sistema em que está inserida, o qual possui uma estrutura social favorável às desigualdades. A educação é impelida a satisfazer

as exigências da manutenção da sociedade, o que requer a reprodução da marginalidade social traduzida em marginalidade cultural, e, especificamente, escolar.

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 25).

As teorias crítico-reprodutivistas consideram que é ilusão analisar as questões educacionais sem ponderar a totalidade social, os aspectos socioeconômicos, haja vista que estes influenciam e atuam como condicionantes da prática educativa escolar. Para tais teorias, a educação se torna uma reprodutora da marginalidade social por meio do nivelamento “por baixo” dos conteúdos, negando aos indivíduos da classe trabalhadora a igualdade cultural, humana. Em suma, trata-se de teorias educacionais e não pedagógicas, ou seja, possuem uma concepção de educação, de ser humano, mas não uma preocupação com a prática educativa. São, pois, nomeadas reprodutivistas porque chegam à conclusão de que a escola somente poderia reproduzir a sociedade e não transformá-la. Além disso, foram idealizadas por autores que denunciam a influência da sociedade na educação, possuem uma perspectiva crítica, mas não apresentam possibilidades emancipatórias e esperanças de caráter prático para atuar na educação escolar.

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Dito de outra forma, essas teorias explicitam os condicionantes sociais, a realidade com suas contradições, mas não apresentam uma proposta pedagógica. “Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 2008, p. 24). Enfrentam a revelação da realidade do sistema educacional de uma maneira conformista, como se não se pudesse alterá-la. Limitam-se a evidenciar as deficiências da escola, as contradições, mas entendem que essa instituição não poderia ser diferente do que tem sido.

Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: *ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração.* (SAVIANI, 2005, p. 19, grifo nosso).

Assim, essas teorias educacionais críticas acabam por reduzir a função da escola traduzindo-a como mera reprodutora da forma social vigente, ou seja, reprodutora das condições dominantes, sem perspectiva de transformação ou mudança. Saviani (2005) enfatiza que:

Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da *educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia.* (SAVIANI, 2005, p. 31, grifo nosso).

O entendimento do autor reforça a nossa compreensão de que as teorias em questão não propõem uma prática capaz de intervir positivamente, de desenvolver nos professores um pensamento criticamente orientado a fim de interromper a reprodução das desigualdades culturais e escolares. Diante disso, optamos por não aprofundarmos na apresentação e análise dessas teorias educacionais, pois, conforme afirma Saviani (2005), elas não caminharam para o nível de concepção pedagógica, da constituição dos próprios componentes da prática educativa, que é o escopo desta pesquisa.

As teorias não críticas são compostas pelas Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, sendo a primeira delas utilizada inicialmente, após o princípio da sociedade moderna. “Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta ‘como ensinar’, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino” (SAVIANI, 2005, p. 1), isto é, maneiras de disseminar o saber escolar. A marginalidade é percebida como um evento derivado da capacidade intelectual deficiente em virtude da falta de instrução. Diante disso, na percepção da Pedagogia Tradicional,

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo

cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2008, p. 5, grifo do autor).

O estabelecimento da Pedagogia Tradicional deu origem à sistematização nacional do ensino, depois do final do absolutismo, num contexto histórico marcado pelo papel revolucionário da classe burguesa, que lutava pelo fim da sociedade estamental com vistas a sua ascensão social. Por ser revolucionária, essa classe representava, em princípio, as ideias iluministas de uma educação universal, pública, gratuita, laica e obrigatória. A proposta do ensino tradicional era a defesa do conhecimento, da ciência, do pensamento racional, ou seja, do patrimônio histórico e cultural, e a sua socialização de forma sistematizada, de modo tal que a luz do conhecimento libertaria os súditos das trevas, tornando-os cidadãos, iluminados.

A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘Pedagogia Tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem. (SAVIANI, 2005, p. 31).

Mas, o que esperar de uma pedagogia que surgiu como condicionante da cidadania moderna, para a consolidação da democracia burguesa, cujo interesse era manter a segregação social, num contexto de educação obrigatória e como direito de todos? A resposta pode ser vista na diferença dos conteúdos ofertados à classe dominante em detrimento do proposto à classe trabalhadora.

Se negar o acesso à escola seria impossível, a estratégia burguesa foi a diferenciação quanto a socialização dos clássicos, da cultura letrada, pois a sociedade moderna entendia que o domínio das letras não era necessário a toda a população. Diante disso, vale ressaltar que, o que legalmente era para todos, nunca foi usufruído por todos. A maioria, a classe trabalhadora, era educada na vida cotidiana, de modo informal. A educação escolar sistematizada era privilégio de uma pequena parcela da sociedade e visava o preparo dos indivíduos para a ocupação de cargos de comando na sociedade e demais atividades comerciais e industriais conforme as exigências da modernidade.

Na Pedagogia Tradicional, o professor é o centro do ensino dos conteúdos.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. [...] Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem-preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2008, p. 6).

Orientada pela organização lógica das disciplinas e o aprendizado moral, com aulas expositivas, trata-se de uma “visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (SAVIANI, 2005, p. 31). O professor é o detentor do conhecimento, responsável por pesquisar, selecionar e transmitir os conteúdos escolares, numa relação vertical professor-aluno. Aos alunos cabe prestar atenção e fazer as atividades de repetições, dentre outras que exigem que os dados sejam memorizados para serem exigidos nas avaliações. O aluno é um receptor passivo e a aprendizagem é mecânica, com o mesmo tipo de atividade para todos, sem considerar as especificidades de cada faixa etária, haja vista que, na época de sua emergência, acreditava-se não haver diferenciação entre a capacidade de aprendizagem de crianças e adultos. Assim, o aluno é educado para alcançar sua completa realização por meio do próprio esforço, de modo que as diferenças entre as classes sociais ficam ocultas e não devem ser consideradas como fator de desigualdade escolar e de marginalidade cultural.

Por conseguinte, a promessa da burguesia ficou no plano ideológico, apenas no plano da teoria, e não foi efetivado, pois as contradições em relação ao conhecimento e a sua socialização sempre perpassaram as pretensões e ações burguesas. A questão era que a educação burguesa também foi se transformando e se contrapôs a Pedagogia Tradicional, criando uma Pedagogia Nova com propostas revolucionárias que responderiam a todas as necessidades no campo educacional.

Surgiu, então, a Pedagogia Nova, um conjunto de críticas cuja postura mostrou que as essas teorias continuavam atendendo a burguesia e, portanto, não representavam a garantia de uma fundamentação que fosse favorável à efetivação das transformações no campo social, que articulasse a educação à transformação social. A Escola Nova criticava a Tradicional, entendendo que a causa de a escola não cumprir o seu papel de corrigir as

distorções e acabar com a marginalidade era que o tipo de escola implantada não favorecia essa efetivação.

Contraopondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Para a Pedagogia Nova, o marginalizado não é o ignorante, mas o sujeito que foi rejeitado pelo sistema escolar e pela sociedade, o que faz a escola tradicional ser responsabilizada pela não promoção da equalização social. Para esta pedagogia, o professor é um simples facilitador e estimulador da aprendizagem, que é direcionada, sobretudo, pela iniciativa dos próprios alunos. “Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p. 8). Por isso, os alunos devem permanecer em ambiente estimulante, alegre, colorido, de modo que chame a sua atenção e desperte o seu interesse, de forma oposta ao que foi preconizado quanto à disciplina e à ordem pela Pedagogia Tradicional.

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Segundo essa concepção pedagógica, pertence à escola o papel de integração e reintegração do aluno aos demais tomando os seus interesses como centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades que estimulem a sua participação em um ambiente fisicamente e psicologicamente saudável, favorável à sua permanência e criatividade. Por esse motivo, entendemos que

[...] essa maneira de entender a educação, por referência à Pedagogia Tradicional, tenha *deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor*

para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8, grifo nosso).

Prevalece o princípio da aprendizagem que estabelece os conteúdos a serem ensinados a partir do interesse dos alunos, e o entendimento de que estes, por sua vez, aprendem fundamentalmente de maneira espontânea, em decorrência do ambiente estimulante, pelas atividades realizadas, pela experiência, pelo que procuram e descobrem por si mesmos. Para a implantação e manutenção desse modelo educacional, seriam necessárias mudanças estruturais na educação, não somente no sentido de estrutura física, reformas, aquisição de materiais, mas também na manutenção das relações, porque o foco é transferido do professor para o aluno considerando primordial a autonomia e liberdade deste frente à sua aprendizagem. A Pedagogia Nova apresenta custos muito elevados em comparação às escolas tradicionais, assim como um aperfeiçoamento da qualidade educacional consolidada apenas para pequenos grupos da classe dominante, ou seja, não corresponde às prerrogativas de educação universal e gratuita para todos.

O ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2008, p. 9).

As proposições escolanovistas que impregnaram o pensamento dos professores daquela época não condiziam com as realidades das escolas que não gozavam das mesmas condições físicas que as frequentadas pela elite, o que resultou uma implicação negativa àquelas escolas, pois não possuíam as mesmas condições de investimento. Assim, a Escola Nova foi concretizada apenas para a classe dominante, aprimorando o ensino privilegiado, bem como reforçando e reproduzindo a marginalidade.

Enfatizamos que, segundo Saviani (2008), ao tirar o foco da natureza dos conteúdos escolares e do professor, colocando-o nas formas de ensino e no aluno, a Pedagogia Nova, que pretendia ser científica, não alcançou este objetivo, tornando-se “pseudocientífica”, pois abandonou o conhecimento, prendendo-se mais às emoções dos indivíduos e aos interesses do aluno empírico em detrimento da formação do aluno concreto. Nos métodos novos, “[...] privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, 2008, p. 38), ou seja, trata-se de uma tentativa de a Pedagogia Nova implantar a ideia de que ensino e pesquisa têm a mesma função social, o que não corresponde à realidade. Quando a Escola Nova dissolve essa distinção, abre espaço para o ensino profissionalizante na formação de professores, com cada vez menos conteúdo teórico, apressando-se para a prática. O papel da pesquisa é a ciência, apreensão da realidade do objeto, enquanto o papel do ensino é fundamentar-se na ciência, e não necessariamente precisa produzir os conteúdos ensinados.

Mediante o exposto, Saviani (2008, p. 39) conclui que no período escolanovista “[...] foi quando mais se falou em democracia na escola e menos ela foi democrática”. Não se trata de uma escola democrática. Ela não ensina o aluno segundo as suas necessidades humanas, mas prioriza as suas motivações e interesses, negando-lhe, portanto, o acesso aos conhecimentos elaborados nas suas formas mais desenvolvidas.

A Pedagogia Nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica - a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a Pedagogia Nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a Pedagogia Tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude -, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Ambas as teorias, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional, reforçam a exclusão, gerando desconforto, sentimento de inferioridade, ou seja, levando ao abandono ou ao fracasso escolar: na primeira, esse processo ocorre pela inviabilidade da implantação da escola para todos, pois, apesar de ter se anunciado inovadora, não tinha outra atitude senão reproduzir as próprias condições dominantes; na segunda, mediante as dificuldades de aprendizagem e desigualdade na socialização do saber elaborado.

Em tempos de decadência da Pedagogia Nova, que estabelece o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e os métodos mais importantes que os

conteúdos a serem assimilados pelo indivíduo, surgiu a Pedagogia Tecnicista, centrada nas demandas de mercado, transformando o processo educativo em manutenção do sistema de classes. O professor passou a ser um mero instrumento de preparo para o mercado de trabalho, haja vista ser esta vertente “centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são suas características básicas” (SAVIANI, 2011, p. 77). Também a qualificação técnica profissional começou a ocupar o lugar do enriquecimento intelectual dos alunos. Com a inversão de prioridades, se estabeleceu a fragmentação e desvalorização da atividade docente e o esvaziamento da função social da escola.

Enquanto na Pedagogia Tradicional o professor ocupa a centralidade na educação escolar (determinando os conteúdos e método) e na Pedagogia Nova essa posição pertence ao aluno, na Tecnicista, tanto a função do professor quanto do aluno são secundarizadas, “[...] relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008, p. 11), pois é o processo, ou seja, as técnicas utilizadas, que devem ser eficientes e determinam a sua atuação. Assim, é a organização racional dos meios previamente estabelecida por pessoas tecnicamente habilitadas que, ao ocupar a posição de elemento principal, definirá o papel a ser desempenhado e as atividades a serem realizadas pelo professor e aluno.

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, [...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Essa pedagogia promoveu na escola o padrão da organização concernente às fábricas, as atividades industriais, numa tentativa de neutralizar as intervenções humanas, especialmente as dos professores e alunos, diferentemente das Pedagogias Tradicional e Nova, respectivamente. Seu objetivo era tornar o ato educativo cada vez mais racional, técnico e comprometido com as demandas dos indivíduos no sentido de qualificação, habilidades e competências requeridas pelas múltiplas colocações sociais.

O mesmo nível de adaptação ao processo exigido do trabalhador em relação ao trabalho nas fábricas começou a ser posto para o trabalhador da educação, que precisava se adaptar ao processo do trabalho, ao ritmo, ao planejamento estabelecido por especialistas, os possuidores da pesquisa e das descobertas científicas. Uma vez que essa teoria entendia que a organização do processo determinava a eficiência do produto

concretizado, caberia ao professor, na prática educativa, apenas a aplicação, a execução do que fora pré-determinado, e por meio desse processo o aluno aprenderia a fazer.

Na verdade, a Pedagogia Tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2008, p. 12).

A crítica de Saviani (2008) ao processo de ensino-aprendizagem, à mecanicidade e ao grande distanciamento na relação professor-aluno, estava fundamentada no esvaziamento da humanização, que é o desígnio da educação. A essa teoria pedagógica “[...] corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente” (SAVIANI, 2008, p. 12). Uma boa aprendizagem dependia de um processo adequado para sua efetivação. Portanto, um processo eficiente, acertado, assegurava a efetivação de uma aprendizagem bem-sucedida.

Assim, a educação escolar começou a apontar para a concretização do trabalho educativo por intermédio de planejamentos, desenvolvimento de estratégias programadas, idealizadas, organizadas, coordenadas e controladas por especialistas para alcançarem a formação de sujeitos competentes para ocuparem espaços e executarem tarefas no mercado de trabalho. O processo deveria ser eficiente, operativo e de máxima produtividade, resultando na minimização da ação pedagógica do professor, o que acarretou um esvaziamento do conhecimento elaborado, ou seja, um aumento da marginalidade, traduzida em altos índices de repetência e evasão escolar.

Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista. A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Apesar de acreditar na ciência, essa teoria visa a formação de sujeitos competentes aptos para o mercado de trabalho, capazes de exercer as funções exigidas pela sociedade vigente. Segundo sua concepção, o marginal é o incompetente (no sentido técnico), o ineficiente e o improdutivo e cabe à educação corrigir essa distorção com o treinamento eficiente, o processo de aquisição de habilidades para que o indivíduo ocupe cargos e funções que contribuam para o aumento da produtividade da sociedade.

Tendo em vista que uma das bases do tecnicismo é o comportamento, a atitude, a ação, para esta teoria, o importante é o aluno aprender a fazer, e fosse considerado um sujeito de ação eficaz, de capacidade e produtividade. Sua finalidade é a formação de recursos humanos, isto é, indivíduos competentes para desempenhar as diversas funções impostas pela sociedade, nos diversos cursos profissionalizantes, práticos, especializações.

Nessas condições, a Pedagogia Tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Assim foi historicamente construída uma educação que atende o sistema mercadológico preparando o indivíduo para o trabalho assalariado e não para a construção de uma visão crítica, priorizando ações necessárias à manutenção da classe dominante.

Apesar do insucesso da Escola Nova, o lema “aprender a aprender” que compõe essa teoria exerceu intensa influência sobre os educadores, constituindo uma Teoria Pedagógica com o explícito propósito de alterar as concepções sobre ensino e aprendizagem, e atribuindo um novo sentido às relações professor-aluno e às funções desempenhadas por cada um deles no processo educativo.

Nossa constatação é a de que o “aprender a aprender”, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento. (DUARTE, 2004, p. 29).

A dinâmica dessas concepções contemporâneas dominantes, nomeadas por Duarte (2001) de pedagogias do “Aprender a Aprender” (PAA)¹¹, desvalorizam o conhecimento científico na educação escolar, prejudicando a formação social do indivíduo, tendo em vista que não o prepara para o enfrentamento das desigualdades, para a mudança na visão de mundo, mas para a adaptação aos ditames socioeconômicos do

¹¹ A partir desse momento, utilizamos a sigla “PAA” para referência às Pedagogias do Aprender a Aprender, conforme Duarte (2001; 2004).

sistema capitalista. Na forma de organização do ensino ofertado nas pedagogias do “Aprender a Aprender”, a classe trabalhadora não é para um conhecimento abrangente, emancipatório, inovador, no sentido de promover novas e transformadoras ideias.

Para essas pedagogias, o sistema de ensino é entendido como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas, sim, aproveitá-la. Dito de outra forma, as PAA contribuem para a reprodução do que é dominante, tanto no campo das ideias quanto das técnicas e produtividade, estabelecendo uma educação para que o indivíduo se encaixe nas funções, cargos, posições pré-determinadas pelo sistema. Esse tipo de ensino não é para que todos desenvolvam um pensamento crítico, mas para que ocupem funções numa engrenagem de trabalho.

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 8).

Duarte (2004) entende que as PAA limitam o aluno às aparências, tendo em vista o fato de que a aprendizagem passa a não buscar a essência do objeto e se pautar em ideias com vistas ao interesse, imediatismo e cotidiano do aluno. As PAA defendem a ideologia de que os alunos podem aprender sozinhos, desvalorizando, assim, tanto o papel do professor – “dando adeus” a este profissional (ROSSI; ROSSI, 2020) – quanto da escola e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Além disso, “desprezam a crítica” (ROSSI; ROSSI, 2020) e a busca pela compreensão do objeto em sua essência, priorizando o imediatismo e a empregabilidade e cooperando com a manutenção do sistema de classes e o esvaziamento da humanidade em si mesma. Trata-se de uma concepção com vistas à adaptação do indivíduo para o trabalho assalariado e não à evolução qualitativa humana alcançada no e pelo trabalho educativo.

É importante a compreensão de que uma ferramenta utilizada em larga escala para o esvaziamento do conhecimento científico é o currículo escolar, que tem sido formatado pensando mais na formação de indivíduos técnicos e mecanicamente competentes do que de seres humanizados, na perspectiva de Marsiglia e Martins (2018).

Currículos flutuantes norteados por questões cotidianas e ativados para a satisfação do mercado têm usurpado o espaço na constituição dos alunos que deveria ser ocupado pelo patrimônio histórico-cultural em suas formas mais evoluídas. Duarte (2018) tem resistido a essa estratégia alertando que:

O currículo não deveria ser resultante de uma queda de braço sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser configurado e reconfigurado para atender a demandas mercadológicas, como no caso das BNCC. (DUARTE, 2018, p. 140).

Ao contrário, os currículos escolares devem ser voltados à transmissão dos conhecimentos clássicos universais, organizados com a finalidade de efetivação do papel humanizador da educação escolar, por meio de uma prática pedagógica específica, dirigida pelo planejamento intencional que garante aos alunos a apropriação desses conteúdos no processo ensino-aprendizagem. Em outros termos, os currículos escolares devem ser instrumentos de formação e desenvolvimento das propriedades que humanizam a classe trabalhadora e não de alienação ou direcionados à formação das suas competências técnicas para o trabalho assalariado.

Mais uma vez evidencia-se que a finalidade das investidas das PAA não é meramente interromper o processo educativo, mas impedir que a essência humana seja produzida e reproduzida no e pelo conjunto de homens para que haja a desnutrição das forças da categoria trabalhadora. “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” (SANTOS, 2013, p. 68). O homem foi levado pelas demandas de trabalho e pelas suas próprias necessidades a deixar de refletir *sobre* para tão somente reproduzir o que lhe for solicitado.

Considerando a incapacidade da realização no âmbito desta pesquisa, nossa intenção não é o detalhamento e aprofundamento acerca da orientação ideológica apresentada pelas PAA, que implica o esvaziamento da função da escola e professor, bem como o esvaziamento do homem de si mesmo. Rossi e Rossi (2020), ancorados nos posicionamentos valorativos das PAA demonstrados por Duarte (2001), resumidamente pontuam o que percebem no domínio dessas teorias pós-modernas.

[...] 1) a aprendizagem que o indivíduo realiza por sua conta própria são mais importantes do que aquilo que ele aprende a partir do ensino, a partir do papel do professor; 2) o processo de construção do

conhecimento é mais importante do que aquilo que é aprendido e ensinado; 3) a atividade pedagógica e educativa deve se preocupar com a prática espontânea e imediata dos alunos, precisaria ser uma “aprendizagem significativa” que tivesse importância para a “realidade do aluno”, no aspecto imediato e fenomênico-existencial; 4) a defesa dos pontos anteriores com intuito de fazerem os alunos se adaptarem, se prepararem para a vida, já que o mundo está passando por rápidas e intensas transformações, [...] tendo “competências” como “proatividade”, “espírito empreendedor”, “dinamicidade” que, supostamente, garantiriam que os alunos pudessem enxergar oportunidades e saídas onde os outros percebessem apenas a crise. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 33).

Aos educadores caberia a função de investigar a realidade não para conhecer o campo de possibilidades a fim de atuar na transformação social, mas ajustar o ensino e a aprendizagem dos alunos às competências e habilidades requeridas pelo momento (DUARTE, 2001). Assim as PAA seguem negligenciando o fato de a apropriação dos clássicos científicos, estéticos e filosóficos promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cognitivas, especificamente humanas, ou seja, a humanização. Nessa perspectiva, quando o indivíduo é exposto ao limitado estímulo de suas atividades intelectuais, ocasionado pelo deficiente contato com os conhecimentos elaborados, os conteúdos humanizadores, é prejudicado em relação à sua capacidade criativa, lógica e avaliativa das próprias representações, ideias, atitudes e da própria existência.

Quando as PAA colocam o foco no processo de construção do conhecimento, na prática imediata e fenomênica, na abordagem relativista e focam nos indivíduos para eles estarem *adaptados e preparados para a vida no mercado de trabalho*, o que acabam por fazer é exercer uma função social ideológica bem precisa: *atender os interesses das classes dominantes* em face da crise estrutural que vivenciamos. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 39, grifo nosso).

Em virtude das percepções das PAA, que promovem o esvaziamento científico e intelectual dos indivíduos, causam danos à humanização e não podem ser ignoradas, a educação serve como perpetuadora da divisão de classes e reforça a classe dominante no sentido da articulação e provimento de meios de manutenção do sistema. Por esse motivo, tornou-se essencial o surgimento de ideias que se contraponham ao já disseminado, um antídoto para o veneno ideológico que preconiza o desprezo pela especificidade da educação: a humanização dos indivíduos. Assim surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica em defesa da educação escolar como forma de os indivíduos se apropriarem das produções

humanas histórica e coletivamente acumuladas, bem como possibilidade de seu desenvolvimento cultural e cognitivo, de sua humanização.

Isto posto, descrevemos, no capítulo seguinte, como a perspectiva teórico-pedagógica em questão compreende o ser humano, a sociedade e a educação escolar.

4.2 Pedagogia Histórico-Crítica: Do que se trata?

O termo Pedagogia Histórico-Crítica foi criado por Dermeval Saviani em 1978 em referência a uma teoria que surgiu num contexto de busca por alternativas teóricas que superassem os limites que fixavam o entendimento das teorias crítico-reprodutivistas exclusivamente no papel reprodutor social da educação. Assim, fazia-se necessário uma teoria que fosse crítica, mas não reprodutivista, ou seja, que fosse para além das aparências fenomênicas das distorções sociais (SAVIANI, 2008).

Essa teoria tem sido referida como uma perspectiva que surgiu para restabelecer à escola a sua função social/humana, resgatando a especificidade da educação. Propõe o processo educativo comprometido com o ensino-aprendizagem, a elevação das qualidades intelectuais, o desenvolvimento humano dos alunos, a promoção da mudança da visão de si mesmos e do mundo, com vistas à transformação da sociedade. Trata-se de uma Pedagogia surgida para preencher lacunas que ficam explícitas quando Saviani (2008) reflete sobre o resultado das teorias educacionais perante as tentativas de equalização social. Este autor conclui que:

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. (SAVIANI, 2008, p. 24).

Saviani (2008) entende que, em ambos os casos, os extremos percorridos, desde a ilusão da educação como instrumento infalível para correção das distorções sociais até a impossibilidade de uma atividade transformadora do caráter segregador da sociedade, são a expressão de que a história é sacrificada: “No primeiro caso, sacrifica-se a história

na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação¹² da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2008, p.24). A sociedade atual tende a reificar a estrutura social, inculcando nos indivíduos que as nossas relações e entendimentos são estáticos, seguem leis que não podem ser mudadas.

Como vimos no início desta Dissertação, a Pedagogia Histórico-Crítica faz referência à história no próprio nome. Não a história como os acontecimentos que contamos, nem a história que conhecemos em forma de conteúdo escolar, mas a história sobre as relações de trabalho entre homem-natureza e homem-homem para a garantia da sobrevivência dos seres humanos. Saviani (2013) entende que a análise do contexto e processo históricos fomenta debates capazes de elucidar reflexões sobre as múltiplas determinações sociais, a totalidade que fornece o campo de possibilidades para a consciência atuar na busca pela essência da realidade educacional. Neste momento, cabe ressaltar que estamos ponderando sobre a educação como processo de transmissão da cultura historicamente acumulada e de autoconstrução humana.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Todo objeto tem história e historicidade, isto é, a cultura que foi construída e passou de geração em geração. Todos os fenômenos pesquisados estão em movimento, existe uma historicidade dos processos em movimento, das interações do homem com a sociedade. Não há como compreendermos o trabalho educativo sem a apreensão da sua historicidade, pois se trata do processo que considera as necessidades de produção humana dentro de um contexto histórico. Em virtude disso, as teorias que abandonaram a história não tiveram como resolver o problema da marginalidade, erraram o alvo a ser alcançado, já que, por sacrificarem a historicidade do fenômeno educativo, se fixaram na educação tão somente como reprodutora da sociedade. “Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida

¹² Entendemos que reificação é um conceito que indica um obstáculo para compreendermos as relações sociais na sua essência, já que não é possível apenas no plano da aparência apreender todo o seu processo de formação/transformação.

essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80). Nesse aspecto, a nossa compreensão de que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma teoria pedagógica que perspectiva a educação em sua dimensão social constituída historicamente, logo, pode e deve ser investigada, analisada criticamente e transformada.

O problema da história surgiu com a idade moderna, quando as condições das produções de existência humana passaram a ser predominantemente sociais, ou seja, produzidas não somente pelos próprios homens para a sua subsistência.

Em visão retrospectiva, é possível constatar que a história só se pôs como um problema para o homem, isto me só emergiu como que necessita ser compreendido e explicado, a partir da época moderna. A razão disso é relativamente simples. Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, [...] *não se punha a necessidade de compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história.* (SAVIANI, 2013b, p. 1-2).

Assim, o homem passou a ser percebido como um ser histórico, que se constitui nas condições de vida e nas relações estabelecidas com a coletividade, busca apropriar-se da sua historicidade e tornar-se consciente de sua identidade (SAVIANI, 2013b). É por meio das aquisições culturais historicamente acumuladas, as apropriações da nossa historicidade, que aprendemos sobre nós mesmos e apreendemos a realidade em que estamos inseridos para podermos transformá-la.

A socialização do conhecimento historicamente elaborado é papel da escola. A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a educação escolar é o lócus da transmissão e assimilação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas pela humanidade e que “[...] o que se convencionou chamar de saber escolar [...] é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2011, p. 54). A escola tem o papel de socializar os clássicos universais, das ciências, filosofia e artes, é o lugar onde os filhos dos trabalhadores devem ter acesso irrestrito ao patrimônio histórico/cultural e científico da humanidade. Em outras palavras, o espaço que promove a socialização e promete a igualitária acessibilidade aos conhecimentos mais elaborados, humanizadores, é a escola. Sabemos que existe a disseminação das informações por outros meios, mas ressaltamos o entendimento da ineficiência desses meios em relação à escola e às necessidades

essenciais formativas humanas. Por isso, uma das tarefas da Pedagogia Histórico-Crítica é

[...] defender a socialização do saber sistematizado, objetivo, como função da educação escolar, a fim de que os indivíduos possam formar novas concepções e assim transformar a si e à sociedade, ou seja, um ensino voltado ao desenvolvimento da consciência dos indivíduos (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1708).

Os conhecimentos científicos possuem determinantes da formação crítica dos indivíduos, possibilidades de liberdade de expressão e de melhores condições de vida em sociedade, e são especificamente esses conhecimentos que têm sido negados à classe trabalhadora. A partir do momento em que ocorre essa deformação curricular, a escola descaracteriza-se da sua função de socialização dos conteúdos constitutivos do humano, esvaziando também a educação escolar em sua especificidade.

Diante disso, surge um questionamento: por que tornar secundários os elementos que concorrem para o desenvolvimento intelectual humano e transformação da sociedade? No entendimento de Saviani (2008), quando não somos construtores de nossos próprios pensamentos, tendemos a pensar com a “cabeça” dos outros e nos tornamos presas fáceis para o sistema sociopolítico e econômico vigente. Isto é, quando não temos pensamentos elaborados sobre algo, recebemos uma irreabilidade como realidade.

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. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: *a prioridade dos conteúdos, que 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. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: *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*. (SAVIANI, 2008, p. 45, grifo nosso).

É no exercício escolar que o aluno deveria ser levado a pensar, refletir, questionar, a buscar o conhecimento da realidade, ou seja, se desenvolver culturalmente para a luta contra a dominação imposta pelo capital. Mas a aquisição de conhecimentos

histórico-culturais que participam da evolução humano-genérica é vista como ameaça à sociedade de classes com interesses opostos. Na contemporaneidade, passamos por um processo de luta curricular.

Marsiglia e Martins (2018) retomam as ideias de Ricardo Antunes e Marcio Pochmann e apontam que na escola “[...] realiza-se uma liofilização¹³ dos conteúdos escolares, transformando-os em algo morto, vazio, insuficiente, pobre” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1706), isto é, ocorre a desidratação do que é vital, constitutivo do humano, desfavorecendo, assim, a qualidade das assimilações necessárias ao enriquecimento intelectual e cultural dos indivíduos no ato educativo. Quanto maior proximidade e maior consumo do conteúdo do patrimônio intelectual humano, mais humanização é produzida no e pelos homens, e será reproduzida nos outros homens.

Quando o acesso ao patrimônio intelectual histórico humano-genérico privilegia uns em detrimento de outros, “[...] evidencia-se a contradição entre trabalho (em seu sentido ontológico) e educação” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1698). Nesse contexto, o direito à aquisição dos elementos que atendem às legítimas necessidades formativas humanas é permitido à classe dominante e negado à classe dominada, que fica sujeita à exploração. Uma estrutura que prioriza o capital precisa manter sua hegemonia, impedindo o desenvolvimento intelectual daqueles sobre os quais deseja manter o seu domínio, acarretando a marginalização de uns e privilegiando outros.

Em outras palavras, a privação dos elementos constitutivos humanos implica desenvolvimento de algumas qualidades em detrimento de outras, tornando o indivíduo incompleto, com partes ontologicamente suprimidas, deficiente de humanização. Por isso, “[...] a educação escolar continua, a passos largos, perdendo cada vez mais seu caráter humanizador e decisivo para a formação das novas gerações” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1704), isto é, tem negligenciado a sua função de formação de conceitos e de ensino-aprendizagem que priorizem os elementos científicos mais elaborados essenciais ao desenvolvimento dos indivíduos e ascensão cultural para a vida em sociedade.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do

¹³ Liofilizar é produzir desidratação (de tecido, sangue, soro ou outra substância) por meio de congelação brusca e, a seguir, alta pressão em vácuo (Dicionário Michaelis online). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/liofilizar/>. Acesso em: 16 nov. 2021

conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. *Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.* (SAVIANI, 2011, p. 17, grifo nosso).

Vale ressaltar que “[...] o papel da escola não é 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” (SAVIANI, 2008, p. 48). Quando a criança chega à escola possui somente os conhecimentos relacionados aos acontecimentos habituais e suas implicações, sabe e entende tão somente das aparências, o que até então está posto, para ela, como realidade. Quando passa a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética por meio da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático, dá-se o seu ingresso no universo letrado. Por isso:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 78).

Entendemos que, ao apropriar dos elementos culturais, a criança não está somente aprendendo um conceito novo, mas, simultaneamente, está estimulando funções psicológicas diversas, considerando as atividades cerebrais requeridas por cada elemento estudado. Está aprimorando a sua própria capacidade de pensamento e linguagem, haja vista que o homem não nasce com a capacidade intelectual desenvolvida, e, sim, com faculdades mentais suscetíveis à ativação/expansão que, por meio das relações sociais e do trabalho educativo são despertadas, ativadas, aumentadas e reproduzidas socialmente.

A educação escolar, sendo refém do sistema no qual está inserida, não alcança a sua função ontológica. Ainda que muitas conquistas já tenham sido alcançadas mediante a luta dos trabalhadores pelos seus direitos, determinados comportamentos apreendidos durante o escravismo e a Era Medieval sobreviveram, e atualmente apresentam uma roupagem diversa. Uma das sequelas que podemos perceber é a segregação social, o sistema de classes privilegiadas em detrimento de outras, negando aos trabalhadores o

acesso aos conhecimentos no mais alto grau de humanidade já alcançado, impedindo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, racionais, analíticas e criativas. Quando o indivíduo é limitado nas suas atividades intelectuais, passa os seus dias sem a apropriação dos conhecimentos humanizadores, perde a aptidão criativa que poderia conduzi-lo à mudança na concepção de si mesmo, conscientização das desigualdades sociais e transformação do que para ele estava posto como realidade, como vimos no caso de Oxana Malaya, no capítulo 1.

Marsiglia e Martins (2013, p. 98) vêm delatando que “[...] o esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo”. E se não há ato educativo, não há humanização. Cria-se o campo fértil para a alienação, fortalecimento e manutenção da estrutura que alimenta a sociedade de classes. Nas pedagogias pós-modernas são abordadas as preocupações com as demandas de mercado em detrimento às essencialmente formativas do gênero humano. Duarte (2008) vem claramente comentando a esse respeito e considera que:

Prevalecem nesse terreno concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Em termos do currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. *O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos.* (DUARTE, 2018, p. 141, grifo nosso).

O debate educacional tem sofrido com a redução da importância atribuída aos conteúdos a serem ensinados, mais preocupados com o imediatismo e o cotidiano do que com a constituição do ser social humanizado e humanizador. “Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). O currículo de uma determinada disciplina deveria estar mais atento ao que os alunos precisam para crescerem intelectual e culturalmente, mas o que tem ocorrido é uma adaptação do conteúdo às formas a partir das quais se pretende ensinar.

A educação escolar nos conduz à reflexão sobre a prática pedagógica do professor como sujeito ativo do trabalho educativo, de forma direta e intencional. Ao relacionar conhecimento e valoração no trabalho educativo, Oliveira (1996) apreende que a atividade do professor é sempre dirigida por motivos e necessidades permeados de ideias, conceitos, conhecimentos e valores decorrentes do processo histórico-social de formação do homem. “Ora, a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada” (OLIVEIRA, 1996, p. 11), fundamentada em alguma concepção de sociedade e de ser humano. Retomando percepções de Saviani, a autora referenciada afirma que

[...] a educação concebida como uma atividade mediadora no seio da prática social global serve ao objetivo de 'promover o homem', isto é, tem o objetivo de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente. E isso se dá sempre em função da formação de um determinado tipo de homem. Assim, a educação é sempre uma mediação valorativa, isto é, dirigida por valores, na mediação que indica um determinado posicionamento. Não é, portanto, neutra. (OLIVEIRA, 1996, p. 21).

Oliveira (1996) ainda aponta que a seleção dos valores norteadores do trabalho educativo com vistas à superação das situações de desigualdades existentes deve priorizar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do humano no homem. Isto implica a escolha de valores críticos e éticos-políticos, ou seja, favoráveis às igualdades no acesso às condições sociais e de educação, que possibilitam a formação do sujeito capaz de avaliar a realidade, identificar as condições existentes, agir consciente de seus direitos e deveres como cidadão e construir relações sociais mais justas, honestas, respeitadas, participativas e solidárias. Em outras palavras, uma educação escolar que promove o desenvolvimento humano requer um processo de ensino-aprendizagem pautado nos constituintes histórico-sociais aptos a produzirem as propriedades humanas que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, valores que o humanizam, pois nem todas as objetivações humanas contribuem para tal.

Nesse aspecto, cabe ao professor “[...] transmitir um conhecimento científico verdadeiro, ou seja, o conhecimento advindo da lógica própria do objeto, não lhe imputando uma lógica qualquer, com finalidades previamente determinadas” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 53). A ele compete identificar e transmitir os elementos culturais efetivos a serem assimilados pelo indivíduo para a sua formação como ser humano e cidadão crítico capaz de superar as próprias limitações e os desafios impostos pela sociedade.

A atividade docente é intencional, teleológica, envolve rigor, competência técnica, perspectiva crítica e uma sólida apreensão teórica da educação e da sociedade (ROSSI; ROSSI, 2020). O professor deve ter clareza do objetivo que quer alcançar na atividade proposta, quais conceitos devem ser transmitidos, considerando a faixa etária com a qual está trabalhando, quais os conhecimentos mais elaborados precisam utilizar para conduzir o assunto definido no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que são os conteúdos escolares que determinam a seleção das formas e não o contrário como algumas teorias consideram. A partir do assunto escolhido para trabalhar, o professor adapta o ensino às melhores formas de concretizar a aprendizagem e estabelecer uma prática educativa condizente com a capacidade cognitiva dos alunos, contribuindo para a expansão das suas potencialidades intelectuais superiores, indispensáveis à constituição de uma nova concepção, uma nova matriz conceitual constitucional na formação dos seres humanos (SAVIANI, 2011; ROSSI; ROSSI, 2020).

Para Martins (2013), os instrumentos para o trabalho educativo do professor são os conhecimentos já dominados por ele, para, numa relação interpessoal e intersubjetiva, formar outras pessoas. A qualidade de quem são e da formação dos professores são elementos que intervêm na formação humana dos indivíduos. Por isso, concordamos quando Marsiglia e Martins (2013) apontam que a formação inconsistente dos educadores é o que mantém a escola básica precária. O que ocorre é a desvalorização das apropriações necessárias ao desenvolvimento intelectual e humano daqueles que cumprem o papel de educar os sujeitos em seu sentido ontológico.

[...] O ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, o ‘neoconstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’, e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p. 18).

As teorias citadas acima caracterizam a fragmentação do saber na formação dos professores. O caráter humanizador que deve constituir a formação docente tem sido substituído e legitimado pelo “descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade” (MARTINS, 2010, p. 20). Tal processo formativo incoerente tem ocorrido de forma aligeirada, em curto período e com carga horária mínima, sem oportunizar a leitura e a

discussão/apropriação dos clássicos universais e baseando-se em conteúdos de especificidade técnica e sintetizados.

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 97-98).

De acordo com Marsiglia e Martins (2013), essa prática social defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica não tem sido percebida na formação de professores, uma vez que a sociedade de classes inviabiliza a sua concretização. Assim, “a atuação do educador não se sustenta em modelos teórico-práticos e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Por conseguinte, os conteúdos que visam o desenvolvimento do psiquismo e a autoconstrução humana dos educadores ficam em segundo plano, cedendo lugar para o imediatismo e a formação de trabalhadores assalariados, que são alguns dos aspectos que reforçam e legitimam as desigualdades sociais. Entendemos que:

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. Por essa razão, para a pedagogia histórico-crítica não serve qualquer conteúdo. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Portanto, se quisermos uma educação básica de qualidade, devemos investir em tempo e qualidade de formação desses profissionais, nas propriedades intelectuais e humanas dos que são responsáveis pela transmissão dos conteúdos escolares. A formação docente deve ser pautada em conteúdos selecionados de acordo com as necessidades humanas de evolução intelectual e relacionadas à sua inserção na prática social. A prioridade deve ser ontológica e não imediatista e cotidiana. Para que o educador esteja preparado para o ensino, para a transmissão dos conteúdos clássicos das ciências, artes e

filosofia, ele necessita apropriar-se, antecipadamente, desses conteúdos em todo o seu processo formativo e continuado.

O professor não precisa ser um produtor do saber elaborado, mas acompanhar a evolução desse saber, isto é, ser consumidor e transmissor do conhecimento da disciplina que propôs ensinar. Para alcançar o objetivo do ensino pautado no conhecimento científico de forma sistematizada, esse profissional deve ser qualificado para “transmitir o mais elaborado conhecimento (no campo das ciências, artes, história e filosofia), apropriando-se de diversas formas de alcançar a compreensão de seus alunos” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 53). Ao aproximar-se e apropriar-se da teoria de forma sólida, em sua prática teleológica, o professor é capaz de evitar a deturpação e possíveis devaneios.

A educação escolar não se resume a ter acesso ao conhecimento sistematizado e socializado. Saviani afirma que “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes” (SAVIANI, 2011, p. 19, grifo do autor). Torna-se evidente, então, que a especificidade da educação requer a conclusão da trajetória que possibilita as informações serem transmitidas e apropriadas, de forma continuada e consistente, serem mentalmente posicionadas de forma facilmente acessadas, quando requeridas pelas funções cerebrais motivadas pela complexidade do entendimento.

Se os elementos forem apropriados de forma aprofundada e sem direcionamento da subjetividade, haverá uma transformação visceral das relações intrapessoais, interpessoais e da concepção de mundo. O momento máximo do processo educativo, quando acontece a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, Saviani (2008, 2011) conceitua como *catarse*.

[...] O movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. (SAVIANI, 2008, p. 59).

Quando mencionamos a expressão *catarse*, não nos referimos ao ato de desabafar, como na psicologia, mas ao momento da apropriação de uma nova forma de refletir e compreender a teoria e a prática social. “Trata-se de uma transformação, ao

mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 3), posicionando o ser humano como responsável por suas escolhas e consequências, isto é, por sua humanização ou desumanização.

Conforme já abordamos, as apropriações culturais, ou ainda, os conhecimentos elaborados e historicamente acumulados pela humanidade, contêm vida intelectual e humana. Carregam em seu interior determinantes constitutivos humanos que, quando ativados, favorecem o processo de formação/transformação do ser social. De acordo com Marsiglia e Martins (2018), a educação é uma capacidade exclusiva dos seres humanos e decorre da atividade de transformação da natureza do e pelo homem, desde o nascimento até o fim da vida. Esta ação é efetivada por meio do trabalho educativo, configurando, assim, o processo de humanização.

O critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é, pois, o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. (DUARTE, 2016, p. 95).

Nessa perspectiva, apreendemos o conhecimento científico na condição de elementos culturais e clássicos que devem ser assimilados pelo indivíduo, visando o desenvolvimento das suas disposições mentais (psiquismo) exclusivamente humanas. Isto possibilita o alargamento da sua capacidade de perceber a realidade, formar conceitos, planejar, estabelecer relações, mudar a percepção de si mesmo e do mundo, de forma lógica e racional.

Os aspectos tratados até aqui nos impulsionam ao tema do próximo capítulo, que são as implicações da natureza dos conteúdos escolares em direção ao desenvolvimento do psiquismo humano.

4.3 A relação entre o conhecimento científico e o desenvolvimento do psiquismo humano na Educação Escolar

Os defensores das teorias pedagógicas dominantes apresentam propostas que ressaltam as vantagens e qualidades das mesmas, que podem ser atrativas se não houver clareza e elementos que sustentem o nosso posicionamento contrário a elas. Neste contexto, surge a necessidade de respondermos a uma questão atualmente debatida no

âmbito educacional: qual a importância de darmos ênfase ao papel da educação escolar para o desenvolvimento humano? Diante disso, apresentamos a ideia de Martins (2013) de que a análise e a compreensão da função do conhecimento científico na educação escolar em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano é argumento invencível.

Para nos debruçarmos sobre a importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento psíquico humano, importa revermos o entendimento sócio-histórico da concepção de homem e desenvolvimento humano preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para esta teoria pedagógica, a humanidade não é dada ao homem desde o seu nascimento; não se trata de uma característica natural, biológica. Conforme Saviani (2011) e Duarte (2013), a humanidade é uma categoria humana instituída historicamente e decorre de um processo ativo e mediado, de apropriação individual da cultura humana, propriedades objetivadas no e pelo homem, que nos distinguem como seres humano-genéricos, e deve ser engendrada nas relações sociais por meio do trabalho educativo especificamente escolar.

Ao produzir as suas condições de vida, objetivando-se nos produtos de seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação, deverá ser apropriado pelos seus descendentes. Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho. As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura. (MARTINS, 2016, p. 57).

Martins (2013) entende que o salto qualitativo humano requer aprendizagem mediada e constitui o desenvolvimento histórico-social das capacidades intelectuais, o psiquismo humano, representado pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, pois esse processo aciona as mais diversas atividades cerebrais, tais como percepção, atenção voluntária, raciocínio e memória.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2013, p. 271).

A referida autora explicita a ideia de que a disponibilização do patrimônio material e espiritual humano constitui uma questão fundamental do trabalho educativo. Esses elementos culturais devem ser apropriados para tornar humanos os indivíduos, pois, na ausência daqueles, não há “educação”, aqui compreendida como “humanização”. Embora, na sociedade de classes, devido a sua própria natureza segregadora, seja impossível o acesso igualitário às condições de formação e desenvolvimento humanos,

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (MARTINS, 2013, p. 272).

Conforme expomos, a Pedagogia Histórico-Crítica considera a escola como lócus que possibilita a humanização da classe trabalhadora e os conteúdos escolares como responsáveis que correspondem às mais desenvolvidas conquistas de objetivações humanas no campo das artes, ciências e filosofia, cuja socialização precisa da educação escolar. Por isso, luta pela transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, sistematizados, entendendo ser imprescindível a análise crítica da natureza dos conteúdos disponíveis na educação escolar.

É fundamental considerarmos que a visão de mundo só pode ser transformada mediante uma série de deslocamentos a partir de uma nova atitude intelectual que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, será efetivada se houver a apropriação dos conteúdos que estimulam a atividade das funções psíquicas de maior complexidade, a saber, o conhecimento científico. “O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (MARTINS, 2013, p. 215). As demandas cotidianas não requerem conhecimento elaborado nem capacidades intelectuais complexas para resolvê-las, e podem, na maioria das vezes, serem solucionadas por um conhecimento imediatista e raso. Para isso, não é necessária a educação escolar, mas, sim, o convívio social e as vivências individuais e coletivas.

Foge da capacidade deste trabalho um aprofundamento quanto à formação e desenvolvimento do psiquismo humano. É importante, pois, a nossa reflexão e compreensão acerca das implicações da natureza dos conteúdos escolares ensinados, do

ponto de vista psicológico. Segundo Martins (2013), o cerne da questão é entendermos que uma educação escolar voltada ao desenvolvimento do psiquismo humano não se limita à aparência dos conteúdos escolares. Cabe ao professor a tarefa de avançar para a essencialidade destes mesmos conteúdos, que devem ser disponibilizados ao sujeito a fim de converterem-se em conteúdo de sua consciência. É a escola trabalhando na construção da subjetividade.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, ancoradas nos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, determina formas específicas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente formados. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado. (MARTINS, 2016, p. 69-70).

Nessa vertente, Martins (2013) ressalta a ideia de que, para discorrermos sobre o processo de escolarização, faz-se necessário estabelecermos relação entre os conteúdos ensinados e a formação psíquica da realidade objetiva em construção pelo sujeito a partir, também, da mediação na educação escolar. Ela enfatiza a importância de entendermos que a subjetividade humana (como o sujeito percebe, sente, pensa a respeito, sobre algo e define suas relações intrapessoais e interpessoais) orienta-se fundamentalmente pela imagem subjetiva da realidade objetiva construída pela “[...] ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos” na educação escolar (MARTINS, 2016, p. 49).

Em virtude disso, segundo a autora, quanto mais significativos e desenvolventes forem os conteúdos ensinados, mais riquezas serão apropriadas e objetivadas na personalidade humana. Por outro lado, no caso do empobrecimento desses conteúdos, haverá igual empobrecimento da individualidade humana.

Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos, dos quais resultam pseudoconhecimentos, que os seres humanos conquistam a inteligibilidade do real, isto é, representam sob a forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidelidade. Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o

enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. (MARTINS, 2013, p. 276).

Chamamos a atenção para o fato de que, tanto para Martins (2013) quanto para Saviani (2011), não é a transmissão de qualquer conteúdo feita de forma indistinta que possibilita o desenvolvimento humano. Uma educação que prioriza as necessidades ontológicas humanas implica a seleção lógica e planejamento intencional a favor do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos escolares coerente com este desígnio, a saber, os clássicos universais. Trata-se do patrimônio cultural e humano a ser transmitido e apropriado na escola e objetivado pelos indivíduos. Para Martins (2013):

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto, em relação ao plano teórico quando em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. (MARTINS, 2013, p. 222).

A autora menciona que os conceitos científicos se formam quando o indivíduo se apropria de um novo significado, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático na educação escolar.

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. (MARTINS, 2013, p. 268, grifo nosso).

Ainda para Martins (2013), o desenvolvimento do conhecimento e a formação de conceitos implicam a conversão do significado da palavra em atividade do pensamento. Nesse aspecto, firma-se um importante papel da educação escolar na vida dos indivíduos: a apreensão da sua realidade objetiva. A palavra compreendida é aquela que pensamos em seu significado quando a falamos. No entanto, a criança não inicia a sua relação com o mundo com a capacidade de organização/representação mental objetiva já desenvolvida. Para chegar ao elevado grau de intelectualização, ela deve estar exposta às condições que promovam o desenvolvimento do seu pensamento, haja vista ser esta a “[...] função diretamente responsável pelo ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem o qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais”

(MARTINS, 2016, p. 61). Trata-se de pensarmos na ação mediada e intencional do adulto, o professor (portador dos significados), já que a capacidade conceitual, cognitiva humana não é natural, mas conquistada pelas apropriações dos conteúdos científicos na educação escolar.

Dessa forma, podemos analisar como a formação dos conceitos científicos, isto é, os verdadeiros conceitos, conforme distingue Martins (2013), promove o desenvolvimento do pensamento teórico e a requalificação na representação do objeto. Condições que desempenham a tarefa de orientar os sujeitos nas mais diversas circunstâncias apresentadas na realidade concreta, possibilitando, assim, ao ser humano, compreender a realidade objetiva na sua máxima possibilidade.

O que caracteriza o psiquismo humano de um recém-nascido, nos primeiros dias de vida, é a captação sensorial. “As sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a ‘porta de entrada’ do mundo na consciência” (MARTINS, 2013, p. 122). O bebê ainda não percebe a imagem dos objetos, mas capta sensorialmente as cores, sombras, formas, e o desenvolvimento dessa capacidade de captação objetiva deve ser proporcionada, mediadamente, pelo ensino dos elementos culturais na educação escolar.

Como forma “superior”, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjuga-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico. (MARTINS, 2013, p. 195).

A formação do pensamento teórico requer um trabalho educativo planejado e organizado com a finalidade de apropriação do conhecimento teórico. Quando a criança entra em contato com os conceitos científicos precisa raciocinar, avaliar, estimular a atividade de suas capacidades psicológicas superiores para entender e assimilar as informações. Esse exercício intencional contribui para o desenvolvimento do seu psiquismo, entendendo que exige uma análise reflexiva mais elaborada do que no caso dos conceitos espontâneos que, conforme o próprio nome sugere, podem ser apreendidos de maneira simples a partir das experiências habituais. O processo de desenvolvimento intelectual mediante os conceitos científicos exige atividades cerebrais específicas e mais

complexas do que as requeridas pelos espontâneos, promovendo uma diferenciação no grau de elevação intelectual durante o processo de aprendizagem na escola.

Segundo Martins (2013), a necessidade de assimilação de conhecimentos especificamente teóricos, pela criança, surge no processo real de apropriação desses conhecimentos na escola. Assim, o processo de ensino e aprendizagem planejado intencionalmente, com vistas à formação de conceitos científicos, é fator preponderante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e contribui para a formação de configurações superiores de pensamento.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade - não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada uma das áreas concretas do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro lado, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas estes últimos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano. (MARTINS, 2013, p. 311).

É oportuno lembrar que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo sócio-histórico mediado pela apropriação da cultura humana, sendo esta constituída por habilidades, conceitos, conhecimentos, valores e ideias no trabalho educativo. Martins (2013, p. 278) enfatiza que “[...] há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos”. Isto, conforme a autora, permite deduzir que a condição social de constituição da pessoa é o fundamento, fator determinante de toda complexificação psíquica, e isso é papel da educação escolar. A inexistência dessas condições sociais assinala a impossibilidade de desenvolvimento qualitativo humano.

Considerando a constituição/condição social do desenvolvimento do psiquismo humano, Martins (2013) assevera que a natureza dos conteúdos clássicos universais, culturalmente formados, defendidos pela Pedagogia Histórico-crítica, se impõe como fundamento para essa complexificação psíquica, em sua forma mais elaborada de expressão, que é a consciência dos sujeitos. Logo, uma educação escolar que prioriza o

desenvolvimento psíquico humano contribui também para a formação da consciência do sujeito em relação à realidade em que está inserido e às necessidades e possibilidades de transformação dessa realidade, viabilizando, assim, ao sujeito, tornar-se ativo e não somente passivo em relação às condições objetivas de sua existência.

Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. (MARTINS, 2013, p. 304).

Tendo em vista que o pensamento teórico busca a tradução/reprodução da essência do objeto estudado, ao defendermos uma educação escolar que prima pelos conceitos científicos, apontamos que o processo objetivação-apropriação realizado pelo trabalho educativo possibilita a cada sujeito a ordenação do mundo de maneira lógica, correspondente à realidade objetiva, e, portanto, auxilia em suas atividades nas mais variadas dimensões sociais.

Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, precisamos dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das faculdades mentais que acrescentam a possibilidade de formação de conceitos para o enriquecimento cultural e produção de conhecimento científico, que, por sua vez, proporciona a continuidade do processo educativo com vistas a formação/transformação do homem concreto. Compreendemos o “concreto” como sujeito sócio-histórico, capaz de produzir cultura, apreender o social, elaborar suas próprias críticas, avaliar o seu real papel e transformar a si mesmo e a sociedade na qual está inserido. Mas como os indivíduos se apropriarão de conhecimentos, conceitos e valores se não houver quem os transmita? E como transmitirão se não houver sua apropriação na educação escolar? A sua transmissão requer anterior apropriação, sem a qual torna-se impossível o processo educativo.

Mediante o exposto, com base nas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, é plausível a hipótese de que a questão da desigualdade no campo educacional é um problema cíclico, que começa e termina nos conteúdos ensinados. O currículo escolar, nessa perspectiva, segundo Duarte (2018), deve ser refletido como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. “O psiquismo condensa os mecanismos e processos orgânicos, próprios ao sistema nervoso central, e os conteúdos ideativos, que

outra coisa não são, senão, a imagem, a representação consciente do real” (LEONTIEV, 2004). Em decorrência disso, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que, na educação escolar, o professor deve investir em planejamento, conteúdos e método que sejam favoráveis à capacidade consciente dos alunos, à superação da compreensão dos conceitos espontâneos e cotidianos, para avançar rumo às noções científicas mais elaboradas.

As problematizações acerca das teorias educacionais confirmam a necessidade de reflexão crítica das diferentes teorias pedagógicas e da defesa das concepções favoráveis às autênticas necessidades humanas, tanto ontológicas quanto sociais. Nesse aspecto, apreendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como única proposta de trabalho educativo humanizado, ou seja, com a atenção dirigida à constituição humana, às necessárias apropriações cognitivas especificamente humanas.

Enquanto as PAA organizam o trabalho educativo dentro de um processo adaptativo, de construção das aptidões e eficiência técnica dos alunos, a Pedagogia Histórico-Crítica busca a formação do racional, o desenvolvimento intelectual, cognitivo, lógico, de eficiência e essencial relevância social/humana. O resgate e restauração da natureza específica da educação, seu caráter histórico, crítico e ontológico, são os posicionamentos e os diferenciais dessa teoria educacional e pedagógica que defendemos nesta Dissertação como via para a educação escolar que reproduz a humanização.

Uma perspectiva vislumbrada pela referida pedagogia, como possibilidade de combate ao esvaziamento científico na educação escolar, que, ainda na atualidade, crie condições diferenciadas de ensino e aprendizagem assim como, condições de formação continuada dos professores numa direção crítica e transformadora, é a Escola Comunidade apregoada por Viotto Filho (2021).

De acordo com o autor, a alternativa se trata da transformação da escola atual, numa expressão de comunidade, fundamentada na concepção de homem, sociedade e educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, voltada ao processo de emancipação humana e social. A intenção de Viotto Filho (2021) é que a Escola Comunidade ofereça possibilidades concretas de desenvolvimento dos sujeitos, asseverando a apropriação dos conhecimentos clássicos das ciências, artes e filosofia historicamente acumulados e o resgate dos valores comunitários, que contrapõem-se ao individualismo nas relações sociais, destacados e reiterados por ele, como fundamentais para a humanização dos indivíduos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da nossa trajetória, realizamos uma busca por produções acadêmicas no Banco de Dissertações e Teses do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – Oasis Ibict, intencionando localizar conteúdos que dialogassem com o objeto de estudo desta pesquisa. Esta base foi definida por apresentar-se mais atualizada, ainda que muitos outros trabalhos possam ter sido produzidos no período de desenvolvimento da pesquisa.

Os critérios definidos foram o recorte temporal, considerando os últimos cinco anos de publicação, e os descritores “Educação Escolar”, “Conhecimento Científico” e “Pedagogia Histórico-Crítica”. Inicialmente, utilizamos apenas os descritores "Educação Escolar" e "Conhecimento Científico", tendo sido localizadas 3505 dissertações e 577 teses, ou seja, 4212 produções. Este elevado quantitativo nos levou a incluir “Pedagogia Histórico-Crítica” como descritor, de modo que, a partir de então, encontramos 16 dissertações e 16 teses, resultando em 32 trabalhos. Isto significa que cerca de 0,07% do quantitativo versou sobre o objeto de pesquisa desta Dissertação, a saber, a relação entre educação escolar e conhecimento científico segundo a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ora, o conceito/recorte teórico da "Pedagogia Histórico-Crítica" foi decisivo para a seleção das produções acadêmicas escolhidas. O uso dessa palavra-chave na busca e na metodologia foi critério de inclusão ou exclusão. Diante disso, concluímos que as Dissertações e Teses especificamente na área da Pedagogia Histórico-Crítica são poucas, o que confirma a necessidade de pesquisas com tal aporte teórico.

As reflexões apresentadas nesta Dissertação nos permitem compreender que a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra de forma clara e objetiva a sua defesa pelos clássicos científicos, estéticos e filosóficos que têm a propriedade de desenvolver a consciência humana a cada captura da essência do objeto. Por isso, deveriam ser priorizados e amplamente socializados no âmbito da educação escolar pública, que é o único lugar que os filhos dos trabalhadores possuem para ter acesso a esses conteúdos de forma gratuita. O ensino deve ser pautado nas necessidades de formação de conceitos, valores, conhecimentos humanos com vistas ao horizonte, que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é a capacitação do indivíduo para a sua constituição como ser social, a sua autoconstrução humana e transformação da sociedade. O currículo escolar deve contemplar a especificidade da educação, promover o crescimento intelectual e cultural dos alunos por meio das apropriações dos conteúdos humanizadores.

A humanização aponta para a sociabilidade, capacidade de viver em coletividade, permite ao homem relacionar-se com o mundo próprio, o autoconhecimento. Apropriando dos significados e representações individuais gerados pelas experiências, o homem se constitui como ser humano. Com isso, pode apreender uma nova visão da realidade e de concepção de si discernindo o que destrói e o que edifica não somente os relacionamentos, mas a própria constituição ontológica humana.

A questão que se coloca é como podemos contribuir para proporcionar um ensino que considere o que refletimos até aqui. Destacamos que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o desenvolvimento do psiquismo humano eleva o indivíduo ao grau de plenitude, integralidade, haja vista sua interferência direta na formação da sua subjetividade/individualidade, ou seja, sua maneira de compreender, avaliar, perceber a si mesmo, o mundo e a sua própria prática social. É plausível a ideia de que o desenvolvimento psíquico humano faz referência a possibilidades de concretização da autonomia humana, capacidade de conduzir a própria vida, decorrente da requalificação do pensamento. Este desenvolvimento qualitativo é o que deve ser proporcionado ao sujeito na escola, a fim de o conhecimento ser convertido em aprendizagem de caráter humanizador.

É precisamente essa perspectiva defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica e presente na proposta da Escola-Comunidade, preocupada em formar indivíduos aptos a vida em sociedade, com a capacidade de desvelar o real, mudar a forma de ver a si mesmo, a sociedade e as possibilidades de mudanças em direção ao combate do esvaziamento científico na educação escolar. Ela comunica a ideia de que o ser humano precisa de enriquecimento cultural, valorizando o papel do professor na educação escolar e o que está ontologicamente fundamentado nas atividades histórico-sociais.

A participação no grupo de estudos “Fundamentos da Educação” (GEFE/UFMS) foi imprescindível para que pudéssemos nos apropriar da teoria, devido às leituras e às discussões propostas a cada encontro. Esse processo nos permitiu um desenvolvimento intelectual, cultural e crítico, e contribuiu para a mudança da nossa percepção de nós mesmos e da totalidade social, bem como a nossa constituição como pesquisadores.

Durante a elaboração desta Dissertação, foram incorporadas as contribuições dos membros da banca de qualificação, enriquecendo-a. A compreensão dos processos de apropriação e objetivação, dos valores norteadores do trabalho educativo, da alienação como contradição que ocorre no percurso do processo de humanização, se tornou pilar para a construção do nosso argumento de que as propriedades das apropriações do

indivíduo na educação escolar são condicionantes do desenvolvimento qualitativo humano. A contextualização de termos específicos e do esvaziamento do conhecimento científico na formação de professores, bem como das limitações e características próprias da Escola Nova, validou nosso entendimento quanto à necessidade de divulgação de produções pedagógicas histórico-críticas que contribuam para o desenvolvimento integral humano, na educação escolar dos filhos dos trabalhadores.

Refletir sobre e aprofundar a compreensão das implicações do conhecimento científico para o desenvolvimento do psiquismo humano, representado pela capacidade de percepção subjetiva da realidade objetiva, se tornou uma robusta evidência de que a natureza dos conteúdos escolares é determinante da qualidade das apropriações que serão transformadas em objetivações intelectuais e humanas. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, as apropriações culturais e humanas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento conceitual, fato que possibilita a construção da própria subjetividade, o autodomínio da conduta e a orientação do sujeito na sua prática social e nas suas condições no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.
- CORANTES SÃO um veneno. Vamos eliminá-los da nossa mesa? **GreenMe**: [S.l.]. 5 abr. 2017. Disponível em:
<https://www.greenmebrasil.com/alimentarse/alimentacao/5227-corantes-alimentares-veneno>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30074>. Acesso em: 7 out. 2021.
- DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.
- DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: edição comentada. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNrTgDLVdbMqP5R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIOFILIZAR. *In: Dicionário Michaelis online*. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/liofilizar/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 31 ago. 2021

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 31 ago. 2021

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. *In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. (org.). Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-79. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

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

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ROSSI, R; ROSSI, A. S. **Educação escolar e formação de professores: a prática da crítica e a crítica da prática**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3490>. Acesso em: 7 out. 2021.

SANTOS, C. F. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do HistedBR”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

SAVIANI, D. Vicissitudes e Perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 20 ago. 2021

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TORTAMANO, C. Renegada pelos pais, adotada pelos cães: a triste saga de Oxana Malaya, a menina "selvagem". **AH Aventuras na História**. Disponível em:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/renegada-pelos-pais-adotada-pelos-caes-a-triste-saga-de-oxana-malaya-a-menina-selvagem.phtml>.

Acesso em: 04 out. 2021

VIOTTO FILHO, I. A. T. A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual. **Revista Gesto & Debate**, Campo Grande, v. 21, n. 7, p. 107-133, jan./dez. 2021. Disponível em: https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_60ca2204180f0.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.