

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

Karlliny Martins da Silva

O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma reflexão emancipadora

Campo Grande, MS
2024

KARLLINY MARTINS DA SILVA

O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma reflexão emancipadora

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

Campo Grande, MS
2024

Espaço reservado para ficha catalográfica

KARLLINY MARTINS DA SILVA

O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma reflexão emancipadora

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 20 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

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

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Hellen Jaqueline Marques (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas (Membro Titular)
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Paulino José Orso (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dedicatória

*Para todos nós, trabalhadores e filhos de
trabalhadores, alunos e profissionais das escolas
públicas brasileiras... pelo direito à formação
humanamente emancipatória.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Antônio Cícero Soares da Silva (*in memoriam*), por todo amor, cuidado, carinho e dedicação dedicado à minha educação, principalmente pelo orgulho ao dizer “minha filha é professora”.

Ao meu filho Vitor Hugo de Moraes pelo apoio total, pelo respeito, pela compreensão e pelo fato de conseguir tirar risos de mim nos momentos em que eu estava mais preocupada e tensa.

Ao meu companheiro de vida Leandro Rodrigues de Moraes, pelo amor, incentivo, paciência, sobretudo pelo carinho no cuidado comigo e com o Vitor nos meus momentos de estudo e escrita.

À minha mãe Maria José Martins, por todo incentivo, cuidado e apoio aos meus estudos, desde a minha infância. O carinho com a minha vida escolar e o apreço pela escola pública vem de berço.

Aos meus irmãos Otávio Martins da Silva e Adriano Martins da Silva, por todo carinho, apoio, compreensão, incentivo, admiração e, principalmente, por trazerem meus sobrinhos, sobrinhas e minhas cunhadas para perto de mim sempre que eu não conseguia ir até vocês. A presença de vocês me deu muito fôlego e energia no processo de doutoramento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Rossi, admirável professor, pesquisador e excelente orientador, com o qual tenho o privilégio de aprender, escutar, refletir, expor minhas dúvidas e angústias. Sempre disponível e assertivo em suas colocações. Muito obrigada por toda compreensão e apoio nessa caminhada e, sobretudo, por enriquecer minha formação humana e acadêmica.

À Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e ao Prof. Dr. Paulo Cesar Duarte Paes, pela participação na banca de qualificação. Todas as contribuições foram valiosas para a escrita da tese.

Aos professores Dra. Carina Elisabeth Maciel, Dra. Hellen Jaqueline Marques, Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, Dr. Paulino José Orso, por participarem da composição da banca de defesa.

A todos os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores para o Desenvolvimento Sustentável (NEPFORDS), pela acolhida, pelos estudos e pelas discussões.

A todos os professores, funcionários e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, em especial à Liliane Bittencourt, por todos os esclarecimentos e apoio acadêmico.

À Secretaria de Educação de Birigui, aqui representada por Beatriz Cristine Stábile Faria (2023), pelo plano de carreira que valoriza a formação acadêmica de seus profissionais.

Ao Jefferson Martins Costa, meu amigo, pelo incentivo e por todo o suporte técnico para eu prestar o processo seletivo e ingressar no curso de doutorado.

À Profa. Esp. Vera Gindro Labanca, por todo o apoio, principalmente pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação e as devolutivas pontuais.

Ao Prof. Esp. Paulo Ricardo Zargolin, pelo cuidado com o *Abstract* deste trabalho e pela leitura e revisão minuciosa do relatório de qualificação e da tese.

A todos os profissionais do Centro de Educação Infantil “Maria Bruder Camargo”, pela honra do trabalho em equipe.

Para os amigos próximos e não tão próximos, que expressaram muita torcida e apoio para eu conseguir concluir essa tese.

Muito obrigada!

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção de novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.

Demerval Saviani

RESUMO

Na presente tese, buscamos analisar a educação escolar em seus aspectos contraditórios perante a totalidade social contemporânea e explicitar a sua dimensão humanamente emancipatória. Baseados no método de pesquisa de Marx, realizamos quatro esforços teóricos para atingirmos nossos objetivos específicos: análise histórico-ontológica, para explicitarmos a origem histórica e social da educação escolar e assim compreendermos a sua gênese e função social; revisão bibliográfica imanente, para apreendermos e detalharmos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a compreensão do trabalho educativo, da importância do conhecimento clássico na formação humana e da especificidade da educação escolar; leitura imanente, para desvelarmos a essência do clássico de Marx (2010) e conceituarmos emancipação política e emancipação humana; e síntese teórico-histórico-crítica, para demonstrarmos pela análise histórica e científica as contradições da educação escolar na atual sociedade capitalista, evidenciando a sua importância do ponto de vista da integridade e da defesa do gênero humano. As análises evidenciam que a emancipação humana não se limita ao âmbito educacional, pois na perspectiva marxista está relacionada aos seres humanos terem oportunidades reais de se desenvolverem plenamente, fato que implica uma forma de sociedade para além do capital, sem qualquer forma de exploração. A emancipação política é um progresso social que surgiu com o capitalismo, cuja base é a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança, direitos dos cidadãos. Dentro das conquistas para a sociedade com a emancipação política, inclui-se a educação escolar como o meio de se oferecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento aos seres humanos. Todavia, no campo das contradições, as escolas se deparam com desafios que a desviam da sua especificidade, dentre eles as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2004). Considerando os conceitos de emancipação política e emancipação humana e a ênfase na investigação científica e materialista para a compreensão dos fenômenos sociais, defendemos que a educação escolar, entendida como um complexo fundado oriundo da categoria trabalho, faz a mediação com a emancipação humana ao desempenhar a sua especificidade, que é proporcionar os meios necessários ao acesso e à apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, numa orientação crítica e marxista. Ter acesso a esses conteúdos é um direito de todos os cidadãos e um caminho imprescindível de um processo amplo que envolve aspectos educacionais, políticos e sociais. O elemento chave dessa mediação é o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos transpostos em conteúdos escolares por meio do trabalho educativo sistemático e intencional, que atua diretamente na formação dos alunos, interferindo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, elevando a subjetividade e condicionando a formação e a transformação da consciência e da concepção de mundo. Trata-se, portanto, de uma tese que reforça a defesa da PHC. Compreendemos que, na educação escolar, a luta pela transformação da sociedade e pela emancipação humana inicia-se pela valorização do processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos clássicos.

Palavras-chave: Educação Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Emancipação política. Emancipação Humana.

ABSTRACT

In this thesis, we seek to analyze school education in its contradictory aspects in the face of contemporary social totality and to elucidate its humanly emancipatory dimension. Based on Marx's research method, we undertook four theoretical efforts to achieve our specific objectives: a historical-ontological analysis, to elucidate the historical and social origins of school education, thereby understanding its genesis and social function; an immanent bibliographic review, to grasp and detail the contributions of Historical-Critical Pedagogy (HCP) to the understanding of educational work, the importance of classical knowledge in human formation, and the specificity of school education; an immanent reading to unveil the essence of Marx's classic (2010) and to conceptualize political and human emancipation; and a theoretical-historical-critical synthesis, to demonstrate through historical and scientific analysis the contradictions of school education in the current capitalist society, highlighting its importance from the perspective of integrity and the defense of the human species. The analyses show that human emancipation is not limited to the educational realm, as from a Marxist perspective, it is related to human beings having real opportunities to fully develop, which implies a form of society beyond capital, without any form of exploitation. Political emancipation is a social progress that emerged with capitalism, whose foundation is liberty, equality, private property, and security, citizens' rights. Among the achievements for society with political emancipation is included school education as a means of offering opportunities for learning and development to human beings. However, in the field of contradictions, schools face challenges that divert them from their specificity, among them the pedagogies of learning to learn (Duarte, 2004). Considering the concepts of political and human emancipation, and the emphasis on scientific and materialist investigation for understanding social phenomena, we argue that school education, understood as a complex founded on the category of labor, mediates with human emancipation by performing its specificity, which is to provide the necessary means for access to and appropriation of scientific, artistic, and philosophical content, in a critical and Marxist orientation. Having access to these contents is a right of all citizens, and an essential path of a broad process involving educational, political, and social aspects. The key element of this mediation is the teaching of scientific, artistic, and philosophical knowledge transposed into school content, through systematic and intentional educational work, which acts directly on the formation of students, interfering with the development of higher psychic functions, elevating subjectivity, conditioning the formation and transformation of consciousness, and the conception of the world. It is, therefore, a thesis that reinforces the defense of PHC. We understand that in school education, the struggle for the transformation of society and for human emancipation begins with the valorization of the process of transmission and assimilation of classical knowledge.

Keywords: School Education. Historical-Critical Pedagogy. Human Emancipation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados quantitativos das produções acadêmicas encontradas nas bases de dados selecionadas a partir dos descritores elencados	15
Tabela 2 - Dados quantitativos das produções acadêmicas selecionadas para análise...	15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NEPFORDS – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores para o Desenvolvimento Sustentável

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A ORIGEM HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	27
1.1 Trabalho: categoria fundante do ser social	28
1.2 Educação: origem, natureza e função social	39
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: ORIGEM HISTÓRICA	50
2.1 A educação escolar na sociedade do escravismo e do feudalismo	51
2.2 Capitalismo e emancipação política	64
2.3 Pedagogia Histórico-crítica: origem e bases teóricas	83
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA	108
3.1 Sobre a questão da emancipação na educação escolar	110
3.2 Desafios da educação escolar no capitalismo	129
3.3 A dimensão humanamente emancipatória da educação escolar	152
CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

Retomando brevemente o percurso trilhado até aqui, recordo-me¹ que no mestrado, ao investigar a compreensão dos professores sobre o papel da escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental, a hipótese inicial era a de que cabe à escola ensinar aos alunos os conhecimentos construídos e acumulados historicamente, capacitando-os intelectualmente.

Todavia, identifiquei que, segundo os professores participantes, a escola tem sido cerceada por atribuições, burocratizações e avaliações externas que atrapalham o desempenho de sua especificidade, que é ensinar os conteúdos curriculares. Além disso, há uma falta de explicitação do papel da escola nos documentos oficiais, bem como uma incoerência entre o que apresentam esses documentos e o que promovem as políticas públicas.

Hoje, com a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores para o Desenvolvimento Sustentável (NEPFORDS), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e com os estudos realizados no doutoramento, que possibilitaram que eu compreendesse a especificidade da teoria social instaurada por Marx e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), entendo que as configurações sociais que chegam à escola por meio dos documentos oficiais e de políticas públicas endossam as teorias pedagógicas hegemônicas, fundamentadas no “aprender a aprender”², influenciando e buscando redefinir o papel da escola. Esse fato evidencia a importância de discutirmos a educação escolar numa perspectiva que desvele o que não está posto na imediatidade.

No atual contexto, a escola é o local privilegiado de acesso à educação, entendida como a mediação entre o homem e a cultura humana de que ele necessita para sua inserção na sociedade. O desenvolvimento do homem enquanto ser do gênero humano está condicionado às qualidades das apropriações que ele faz das objetivações humanas, por isso é essencial pesquisarmos sobre a educação escolar³ porque o processo de transmissão e assimilação do saber elaborado influencia diretamente a formação e o desenvolvimento dos indivíduos.

¹ Utilizo na introdução desta tese a primeira pessoa do singular para expressar minhas experiências pessoais.

² Esse termo é apresentado por Saviani (2012b) e popularizado por Duarte (2004). Mais informações sobre a temática encontram-se disponíveis nas obras referenciadas neste trabalho.

³ Esclarecemos que, ao usarmos a expressão educação escolar, nos referimos ao ensino formal nas escolas públicas brasileiras por sabermos que é nesse espaço em que se encontra a maioria dos filhos da classe trabalhadora.

É comum ser atribuída à educação escolar o papel de formar integralmente os alunos, um dos resultados também identificados na minha pesquisa de mestrado. Mas o que vem a ser essa formação?

Segundo Marx (2010), a formação integral é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, ou seja, sua emancipação humana a partir da apropriação máxima das conquistas humano-genéricas por meio da ampliação do nível cultural e intelectual. Segundo o mesmo autor, uma junção de emancipação (do latim *emancipare*: tornar-se livre e independente; libertar-se) e humanização demanda uma sociedade para além do capital⁴, sem divisão em classes, e na qual impera a exploração do homem pelo próprio homem, sem intervenção do Estado.

Diante disso, ingressei no doutorado com a seguinte problemática: Qual a relação entre educação escolar e emancipação humana na sociedade capitalista?

Nossa hipótese inicial é a de que a educação escolar se conecta com a emancipação humana quando o trabalho educativo contempla o ensino dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia transpostos em conteúdos escolares, por meio das atividades educativas emancipadoras.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é demonstrar a relação entre educação escolar e emancipação humana a partir da PHC. Para tanto, analisaremos a Educação Escolar em seus aspectos contraditórios perante a totalidade social contemporânea e explicitaremos a sua dimensão humanamente emancipatória.

Com quatro esforços teóricos que realizamos como metodologia de pesquisa, confirmamos nossa hipótese inicial e identificamos que isso é um direito de todos os cidadãos nessa sociedade emancipada politicamente; é um caminho imprescindível de um processo amplo que envolve aspectos educacionais, políticos e sociais. Tais esforços foram: 1) **análise histórica** da educação escolar com o objetivo de compreendermos sua gênese e função social; 2) **revisão bibliográfica imanente** a fim de apreendermos e explicitarmos as contribuições da PHC para a compreensão do trabalho educativo, da importância do conhecimento clássico na formação humana e da especificidade da educação escolar; 3) **leitura imanente** na obra de Marx (2010) para identificarmos o que é e quais as diferenças entre emancipação política e emancipação humana e suas particularidades; 4) **síntese teórico-histórico-crítica** para demonstrarmos pela análise

⁴ O uso da expressão 'para além do capital' é fundamentado na obra de Mészáros (2011), que explora as implicações e os limites do sistema capitalista, propondo uma reflexão crítica sobre alternativas sociais e econômicas.

histórica e científica as contradições da educação escolar na atual sociedade capitalista, evidenciando a sua importância do ponto de vista da integridade e da defesa do gênero humano.

Para realizarmos a leitura imanente do livro de Marx intitulado “Sobre a questão judaica” (2010), nos dispomos das contribuições de Lessa (2014), especificamente do capítulo 6, prezando assim pela rigorosidade, cientificidade e seriedade que demanda o estudo dos clássicos.

A obra de Lessa (2014) nos apresenta quatro passos que compõem a técnica da leitura imanente, que, ao serem seguidos, possibilitam extrair as concepções do autor e assim expor suas principais teses e o encadeamento dos seus argumentos, contribuindo para que a subjetividade do leitor seja controlada e, conseqüentemente, não interfira na apreensão da essência do texto estudado.

O primeiro passo da leitura imanente está relacionado à organização do tempo e do espaço, ou seja, a preparação do espírito para a leitura, como explica o autor. É o momento de o leitor se organizar para a viagem “[...] nas ideias mais geniais do mais genial pensador de algum momento da humanidade” (Lessa, 2014, p. 73). No segundo, sugere-se a leitura de cada parágrafo do artigo selecionado para estudo, ou capítulo, no caso de estudo de livro. Nessa leitura, é preciso extrair a ideia central dessas partes, converter possíveis dúvidas em perguntas e apreender a relação entre cada parágrafo ou capítulo, identificando os motivos que levaram o autor a escrevê-los.

No terceiro passo, Lessa (2014) orienta que o leitor desenvolva um esquema de recuperação do conteúdo estudado, que pode ser um esqueleto do texto com palavras-chave. Nessa etapa, recomenda-se também anotar onde parou a leitura imanente e não dar intervalos grandes entre uma sessão e outra de estudo, para que não se perca o entendimento do texto e se acumulem dúvidas. A quarta e última etapa dessa técnica é composta pela redação de um pequeno texto a partir da junção das principais ideias elencadas no passo dois.

No exercício de construção desta tese, para avançar na produção do conhecimento, evidenciar a relevância da temática abordada e identificar as produções acadêmicas sobre o tema de interesse desta pesquisa, realizamos um levantamento no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Repositório Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com recorte temporal de 2018 a novembro de 2023.

Tivemos como ponto de partida o ano de 2018 por se tratar do período imediatamente posterior à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideramos um marco na educação pública brasileira, por se tratar de um documento normativo que deve nortear os currículos de todos os sistemas de ensino no Brasil. Os descritores usados foram: “Educação escolar”; “Formação de professores e Pedagogia Histórico-Crítica”; “Emancipação Humana”; “Emancipação política”.

Conforme apresentado na Tabela 1 a seguir, localizamos 2.672 produções.

Tabela 1- Dados quantitativos das produções acadêmicas encontradas nas bases de dados selecionadas a partir dos descritores elencados

Descritores	SCIELO	Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Repositório Institucional UFMS
“Educação Escolar”	92	2.064	186
“Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”	5	0	0
“Emancipação Humana”	13	139	43
“Emancipação Política”	11	104	15
Total	121	2.307	244

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O descritor “educação escolar” é o que tem o maior número de trabalhos, com um total de 2.342, seguido de “emancipação humana” com 195. Após a leitura dos títulos, resumos e sumários, somente 44 produções foram selecionadas para a análise, como podemos ver na Tabela 2.

Tabela 2- Dados quantitativos das produções acadêmicas selecionadas para análise

Descritores	SCIELO	Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Repositório Institucional UFMS
“Educação Escolar”	2	19	3
“Formação de Professores e Pedagogia Histórico-Crítica”	0	0	0
“Emancipação Humana”	0	16	2
“Emancipação Política”	0	2	0
Total	2	37	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As principais informações dos trabalhos analisados encontram-se nos Quadros 1, 2 e 3 disponíveis nos Apêndices A, B e C desta tese. Dessa busca, ressalta-se que a Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho de Araraquara, no estado de São Paulo, e a UFMS de Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul, são as duas instituições que mais apresentaram resultados com os referidos descritores.

Outro ponto interessante é a constância de produções e pesquisas que contemplam as temáticas. A categoria emancipação humana está sendo pesquisada em diversos estados brasileiros, com maior ênfase no ano de 2022.

Para identificarmos os elementos que dialogam com a nossa tese nas quarenta e quatro produções selecionadas apresentadas nos Apêndices A, B e C, nos baseamos no roteiro apresentado por Rossi (2021, s.p.), que traz os seguintes itens:

- 1) **Tipo de texto** (Artigo, capítulo de livro, livro etc.)
- 2) **Tema Abordado** (Formação de Professores, Educação Escolar, Ensino, etc.)
- 3) **Justificativa do tema abordado** (Revisão sobre a bibliografia que já existe, proposição crítica de alguma teoria já existente, pouca análise sobre o assunto etc.)
- 4) **Ideia Central** (Defesa de alguma perspectiva, crítica de algo etc.)
- 5) **Concepção Teórica e Metodológica** (Estruturalismo, Pós-Modernismo, Materialismo Histórico e Dialético, Ecletismo Metodológico – uso de vários métodos para tratar do mesmo objeto. Importante notar aqui que a concepção teórica e metodológica de um autor em um texto pode ser apreendida pela análise dos referenciais que ele utiliza no texto e, principalmente, a estrutura como apresenta a sua reflexão, o conteúdo e a forma como expõe seu posicionamento).
- 6) **Lacunas** (Não abordou de modo suficiente determinado aspecto do texto, ficou confusa a maneira que desenvolveu os argumentos, fugiu do tema pretendido etc.)
- 7) **Contribuições** (Ajuda-nos a compreender e desvendar quais processos sociais na área da educação? Pontos fortes do texto...)
- 8) **Dúvidas** (Aquilo que ainda não está claro, que ainda está “nebuloso” e precisa ser esclarecido...)⁵.

Esse roteiro favorece a leitura cuidadosa das produções e contribui com a rigorosidade metodológica. Com ele, foi possível identificarmos que nenhuma das investigações utilizaram a abordagem da Leitura Imanente para analisar a obra de Marx (2010) e discutir as categorias de emancipação política e emancipação humana em relação à educação escolar. Esse dado destaca a singularidade deste estudo. Adicionalmente, notamos que há uma escassez de pesquisas que abordam a PHC e o método de Marx.

No que concerne ao método de pesquisa, entendemos que para teorizar, fazer ciência, o método tem que corresponder ao objeto de estudo, portanto nos dispomos do

⁵ Roteiro elaborado pelo professor Rafael Rossi compartilhado na reunião do NEPFORDS realizada no mês de setembro de 2021.

método instaurado por Marx para mobilizarmos os “[...]conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos para *aprender, traduzir e revelar a essência* (estrutura e dinâmica) do objeto investigado ao longo da história e em suas contradições e vinculações com a totalidade social” (Rossi, 2021,p. 26, grifos do autor), a fim de atingirmos os seguintes objetivos específicos: explicitar a origem histórica e social da educação escolar; demonstrar a contraditoriedade da educação escolar na sociedade capitalista; e revelar a dimensão humanamente emancipatória da educação escolar.

Compreendemos que é responsabilidade do sujeito revelar, traduzir ou explicitar a dinâmica essencial do objeto ou fenômeno em questão. Isto quer dizer que o sujeito que pesquisa não deve fantasiar, lucubrar ou distorcer o objeto. Ao contrário: por meio do trabalho científico, o pesquisador irá avançar para além das camadas mais superficiais do fenômeno investigado, buscando revelar sua estrutura, seu desenvolvimento, suas leis tendenciais etc. (Paulo Netto, 2011; Rossi; Rossi, 2020b).

Consideramos, tal como Tonet (2022, p. 40), que nas obras de Marx podemos encontrar o método científico mais elevado, que nos permite conhecer a realidade e assim transformá-la, uma vez que “[...] incita a buscar e a reproduzir teoricamente a lógica própria de cada objeto”.

Buscamos, com o método de Marx, interpretar a realidade, captando sua essência e dinâmica, e assim construir um conhecimento tendo como base o movimento real. Mesmo não se tratando de uma teoria oriunda e exclusivamente destinada a estudos sobre a educação, a escolhemos porque “[...] sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora”, ao ser “intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista”, como pontua Carcanholo na apresentação da obra “Karl Marx: contribuição à crítica da economia política” (Marx, 2008, p. 11).

Saviani (2012a) nos apresenta que uma das premissas do materialismo histórico e dialético é que, para a reprodução ideal do objeto real, faz-se necessário analisar as condições materiais da vida social, apreender a totalidade, questioná-la e reexaminar a teoria.

Nesse sentido, partindo da observação imediata do nosso objeto de estudo, problematizamos a educação escolar como ela está posta socialmente, em seu modo sincrético, sem a clareza das suas nuances, de suas raízes e de sua essência. Ao analisarmos ontologicamente, resgatando e esclarecendo o porquê da categoria trabalho ser sua matriz, trazendo em tela também a origem, a natureza e a função social da educação no sentido amplo, evidenciando a relação intrínseca que há entre ela e os modos

de produção, buscamos apreender sua essência, pois como bem pontua Martins (2006, p. 10-11):

[...] é preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade *da máxima inteligência* dos homens. (grifos da autora).

Para essa “visibilidade da máxima inteligência”, é importante seguir o princípio da totalidade, ou seja, considerar que os objetos e fenômenos se relacionam, se influenciam e se transformam.

Assim como Tonet (2013, p. 67-68), entendemos que “[...] a realidade social é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais”. É em Marx que encontramos “[...] uma explicação acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social” (Tonet, 2013, p. 67-68).

Compreendemos que a atual educação escolar é um objeto de estudo influenciado pela forma social do capital, logo precisamos analisá-la em profundidade, nas suas condições materiais de existência, considerando o contexto social, econômico, político e cultural, ou seja, a sua totalidade.

Para essa análise profunda da educação escolar, nos pautamos na PHC por se tratar de uma teoria pedagógica que: 1) reconhece as determinações sociais sobre a educação, mas não se limita ou se paralisa diante delas; 2) entende o professor como principal agente do processo educativo; 3) debruça-se em busca da compreensão da organização da educação e do trabalho educativo; 4) objetiva orientar a docência.

A referida teoria pressupõe uma visão materialista histórica, “[...] ou seja, a compreensão histórica a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2013a, p. 76), assumindo o compromisso de trazer para o debate educacional brasileiro a especificidade da escola e, consequentemente, discutir sobre as necessidades, a possibilidades e os desafios a esse fim.

Em consonância com os pressupostos da PHC, cientes dos condicionantes sociais, entendemos que o ensino dos clássicos são mediações potencializadoras à formação humana, uma vez que a emancipação humana não se limita ao âmbito da educação escolar.

Segundo Assumpção (2018, p. 48), “[...] a humanização ocorre a partir da capacidade consciente dos seres humanos de produzirem e de se apropriarem das objetivações que promovem uma existência mais livre e universal”. Para Marsiglia e Martins (2018, p. 1706), ela é “[...] produto das relações sociais e das aprendizagens delas decorrentes”. Nesse sentido, é possível afirmar que dois fatores são fundamentais para a emancipação humana: conhecimento e espaço para o exercício da liberdade.

A partir de Lukács (1981), compreendemos que a aquisição de conhecimento tem relação direta com a liberdade dos indivíduos.

[...] quanto mais apropriado é o conhecimento que o sujeito adquiriu dos nexos naturais em cada momento, tanto maior será o seu livre movimento na matéria. Dito de outra forma: quanto maior for o conhecimento das cadeias causais que operam em cada caso, tanto mais adequadamente elas poderão ser transformadas em cadeias causais postas, tanto maior será o domínio que o sujeito exerce sobre elas, ou seja, a liberdade que aqui ele pode alcançar (Lukács, 1981, p. 103).

Sem a apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente das ciências, das artes e da filosofia, é impossível pensar em liberdade.

Na concepção ontológico-genética do filósofo húngaro György Lukács (1981, p. 101), liberdade “[...] é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele[...]”, “[...] um querer transformar a realidade (o que, em determinadas circunstâncias inclui a conservação das coisas como estão)”, e seu fundamento consiste “[...] em uma decisão concreta entre diversas possibilidades concretas”.

Sendo assim, o exercício da liberdade em sua totalidade demanda imprescindivelmente o fim do capital, pois, conforme nos explica Santos (2020):

[...] o capital é força que não se domina, mas se destrói e que deve ser superado em todos os seus aspectos ou se correrá o risco dele se reproduzir e manter suas contradições e relações sociais. Por isso que, para a realização da emancipação humana, a destruição do capital é condição *sine qua non* (Santos, 2020, p. 91-92).

A emancipação humana só é possível em uma organização social de homens plenamente livres em relação à forma de exploração, dominação e alienação, fato que diverge da sociedade organizada e dividida em classes e baseada no acúmulo de capital, que surgiu do avanço das forças produtivas, gerando, de maneira sistemática, excedentes que ativaram o comércio voltado à troca (Saviani, 2007a), instauraram a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a propriedade privada dos meios de produção, dentre eles, do conhecimento.

A fim de fundamentarmos nossa afirmativa sobre a impossibilidade de uma educação emancipadora na sociedade capitalista, partindo do entendimento de

emancipação de Marx (2010) e da defesa de uma aproximação entre a aquisição dos produtos objetivados da atividade humana e a emancipação humana, é interessante trazermos uma citação de Leontiev (2004) sobre a relação entre a desigualdade econômica e social e o desenvolvimento das aptidões e faculdades humanas:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma e mesma espécie. **Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.** O fato de estas aquisições se fixarem nos produtos objetivos da atividade humana modifica totalmente, vimo-lo, o próprio tipo de desenvolvimento. Este liberta-se da sua sujeição às leis da evolução, acelera-se e novas perspectivas aparecem, impensáveis nas condições de um desenvolvimento movido pelas leis da variação e da hereditariedade. Mas este mesmo fato tem igualmente por consequência que as aquisições do desenvolvimento histórico possam separar-se daqueles que criam este desenvolvimento. Esta separação toma antes de mais uma forma prática, a alienação econômica dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela parece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens (Leontiev, 2004, p. 293-294, grifos nossos).

A partir dessa citação, podemos compreender que não há igualdade entre os homens nessa sociedade, e isso se deve às diferenças sociais, ou seja, à diferença entre classes. O modo de produzir a sociedade sempre foi baseado em diferenças sociais: de um lado a classe dos dominados, ora de pessoas escravizadas, ora de servos, hoje em dia, de trabalhadores; e do outro lado os dominantes, ora castas dirigentes, ora senhores feudais e, nos tempos atuais, os donos do capital. Essa separação entre as classes influenciou e influencia na disponibilidade e na aquisição dos conhecimentos.

Para evidenciarmos a nossa afirmativa, resgataremos nesta tese a organização e a estrutura da educação formal nos tempos antigos e traremos uma análise da educação escolar nos tempos atuais. Veremos que ensinar os conteúdos clássicos necessários ao desenvolvimento das faculdades superiores dos alunos tem sido um ato de resistência para

os professores das escolas públicas. E mesmo que o ensino possa ocorrer da maneira mais desenvolvida, ele não chegará em sua plenitude a todos devido às leis do movimento do capital, que rompem com o vínculo histórico-ontológico entre trabalho e educação e impõem barreiras para a plena socialização dos saberes construídos e acumulados na história da humanidade.

Com o avanço da sociedade do capital, por meio da industrialização e implantação de maquinários, foi preciso que os trabalhadores tivessem uma formação comum mínima para atender as demandas da classe revolucionária emergente, a burguesia. Foi assim que a escola assumiu a forma dominante de educação.

Nossa defesa é que a educação escolar possui uma dimensão humanamente emancipatória na sua especificidade de proporcionar os meios necessários ao acesso e apropriação do saber elaborado e sistematizado através do trabalho educativo dos docentes, que têm a tarefa de “[...] converter e pensar nas mediações didáticas necessárias para produzir os conteúdos escolares a serem transmitidos” (Rossi; Rossi, 2020a, p. 68).

Saviani e Duarte (2012) deixam explícito que a escola não tem o poder de transformar a sociedade, porém sabemos que sem a socialização dos saberes acumulados historicamente isso tampouco seria possível. Para promover alterações na realidade social, é essencial, em primeiro lugar, compreender minuciosamente essa realidade, ultrapassando seus aspectos superficiais e imediatos, incluindo-se a necessidade de se ter clareza dos direitos já adquiridos com a emancipação política da sociedade, para que, cientes deles, se lute pela sua concretização.

Marx (2010) esclarece que a emancipação política corresponde ao progresso social ocasionado pelo surgimento da cidadania, cuja base é a liberdade e a igualdade, no plano da formalidade o direito à propriedade e à segurança; e a emancipação humana trata-se de oportunidades reais de todos os seres humanos se desenvolverem plenamente e sem qualquer tipo de exploração.

É a partir dessa conceituação de emancipação política e emancipação humana, bem como da ênfase na investigação científica e materialista para a compreensão dos fenômenos sociais, que enfatizamos que a educação escolar, ao ter como base o ensino do que há de mais evoluído e construído historicamente, conecta-se mediadamente com a emancipação humana, e isso se insere no processo de emancipação política, ou seja, trata-se de um direito de todos os cidadãos. Aprender esses conteúdos é um caminho imprescindível de um processo amplo, que envolve aspectos não somente educacionais, mas também políticos e sociais.

Rossi, Rossi e Assumpção (2020, p. 141), ancorados nos estudos das obras do Lukács, ao trazerem as bases ontológicas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, afirmam que estes “[...] fornecem conhecimentos capazes de guiar compreensões e esclarecer entendimentos para além das aparências imediatas da objetividade”.

De acordo com esses autores, o conhecimento científico “[...] é a tradução do movimento real e essencial do objeto investigado ao longo da história em articulação com a totalidade social na qual atua e interage” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 144), ou seja, partindo da realidade, do que está posto na imediatidade, busca-se a essência do que é estudado de maneira precisa, racional e rigorosa.

Para Rossi e Rossi (2020b, p. 54), a gênese ontológica do conhecimento científico pode ser considerada como “[...] a busca dos meios, ou seja, o conhecimento real dos elementos da realidade natural (ainda que nunca um conhecimento absoluto, já que se isso fosse necessário, o trabalho não poderia se realizar) ”. Esse conhecimento deve ser metódico e sistematizado, justificando e tornando necessária a educação escolar.

Saviani (2013a) esclarece que o saber sistematizado diz respeito à cultura erudita, que é letrada. Logo, cabe em primeira instância à escola, ensinar a ler e escrever. Soma-se a isso a necessidade de aprender matemática – linguagem dos números; as ciências sociais – história e geografia-; e as ciências naturais – linguagem da natureza.

Segundo Chaves (2021), o conhecimento científico é o “[...] alicerce da construção da concepção de mundo”, e sua função social é “[...] aprofundar o conhecimento da realidade de forma racional e objetivamente”; todavia, tais conhecimentos científicos não têm recebido valor e investimentos educacionais, acarretando um “esvaziamento de conteúdos” na educação escolar (Chaves, 2021, p. 20).

Nesta tese, trataremos para discussão que tal esvaziamento é proposital e tem o objetivo de manter o modo de produção vigente de exploração do homem pelo próprio homem, uma das estratégias da classe dominante de manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

No que diz respeito ao conhecimento artístico, Rossi e Rossi (2020b, p. 56) salientam que “[...] a especificidade da autêntica arte é conectar o indivíduo com o gênero humano de um modo inteiramente positivo e, portanto, humanizador, para além das limitações e alienações presentes no cotidiano”.

Esse conhecimento contribui no processo de formação, desenvolvimento e enriquecimento da individualidade para si em suas máximas formas de expressão, ao evocar os sentimentos genuínos a partir da “[...] transmissão-apropriação das objetivações

humanas mais ricas, especialmente, por meio da educação escolar” (Assumpção, 2018, p. 47).

Rossi, Rossi e Assumpção (2020, p. 146) baseados em Lukács, afirmam que “[...] a autêntica arte fornece um tipo de conhecimento[...] ”, e este não está na busca pela compreensão do que “[...] o artista quis dizer, pretendeu transmitir com aquele quadro, música, poesia, livro, etc.”.

Assumpção (2018) enfatiza que a escola é local privilegiado para o trabalho com as artes, e que o ensino dos conhecimentos artísticos tem relação direta com a humanização dos indivíduos:

Cabe à escola a função de promover a humanização dos indivíduos que por ela passam, produzindo em cada um deles, guardadas as suas especificidades, a humanidade que vem sendo edificada, coletivamente, no decorrer da história. E o professor fará isso por meio do ensino sistemático dos conhecimentos acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas (Assumpção, 2018, p. 25).

Essa promoção da humanização deve ocorrer desde a educação infantil por meio do ensino sistemático, com procedimentos e recursos didáticos apropriados e diferenciados, bem como mediante o contato dos alunos com obras de arte, atividade intencional e contemplação de diversos tipos de manifestações e expressões como a dança, a música, as artes plásticas, as artes visuais, a literatura.

É na função social da arte que temos a conexão entre os conhecimentos artísticos e a emancipação humana, qual seja, “[...] elevar o indivíduo para além da razão fenomênica e epidérmica da objetividade, apresentando-o seu patrimônio histórico e cultural numa síntese dialética profunda, enriquecedora e educativa” (Rossi; Rossi, 2020b, p. 56).

A arte extrai da vida humana o seu conteúdo essencial, mas o faz de modo a torná-lo mais intenso. Com efeito, a arte demonstra elementos que estão esmaecidos pela poeira cinzenta do cotidiano, e requalifica esse reflexo da realidade ao evidenciar, portanto, aspectos do mundo que não somos capazes de acessar criticamente na heterogeneidade do cotidiano (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 148-149).

Nesse sentido, não é por meio de qualquer técnica ensinada aos alunos, qualquer pintura em tela, qualquer filme assistido ou até mesmo quaisquer imagens ou utensílios de um pintor comercialmente conhecido que se estará trabalhando o conhecimento artístico, pois “[...] nem toda manifestação cultural exerce a peculiaridade da grande arte” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 150).

No que concerne aos conhecimentos filosóficos, é interessante resgatarmos o significado de filosofia, que, segundo Saviani (2020, p. 6), é a “[...] reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”.

Rossi, Rossi e Assumpção (2020, p. 150) esclarecem:

[...] a filosofia não se consoma em saber enciclopédico para erudição arrogantemente estruturada e centrada na reflexão puramente escolástica. Ao contrário, o ser da filosofia é o mundo humano, o homem em seu processo de autoconstrução e, portanto, socialização permanente e crescente.

A contribuição efetiva dos conhecimentos filosóficos para a emancipação humana está na consciência que eles podem provocar nos sujeitos. A consciência filosófica, segundo Saviani (2020, p. 6), “[...] é o nível mais avançado e mais elaborado da consciência refletida [...]”; “[...] é reflexão metódica, sistemática, que procede, portanto, por métodos determinados”, a qual “[...] busca examinar os fenômenos em seu contexto, em sua totalidade”).

Defendemos que a dimensão humanamente emancipatória da educação escolar está no ensino dos conteúdos escolares das ciências, das artes e da filosofia, em suas formas mais desenvolvidas, pois, como vimos, a emancipação humana para Marx (2010) só é possível em uma sociedade para além do capital, sem qualquer tipo de exploração no processo de trabalho, ou seja, não é possível uma educação emancipadora na sociedade capitalista.

Ao nos basearmos na PHC como teoria pedagógica e educacional, temos a concepção de ser humano como um sujeito histórico, que se constitui pelas relações sociais da categoria trabalho. Compreendemos que a PHC deve ser praticada e estudada no âmbito do capitalismo por ser a teoria que valoriza os conhecimentos clássicos e se baseia no método instaurado por Marx. Acreditamos na importância da PHC na formação de professores e na educação escolar.

Na concepção marxista, há uma diferença entre método de investigação e de exposição, a qual é esclarecida por Paulo Netto (2011, p. 27): “[...] na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ela já parte dos resultados que obteve na investigação”.

Dessa forma, a organização da exposição dos resultados da nossa tese de cunho teórico, com preocupações e implicações práticas sobre a natureza contraditória da educação escolar e sua dimensão humanamente emancipatória, está dividida em três seções.

Na primeira, para compreendermos as bases da constituição, origem, natureza e função social da educação enquanto dimensão humana, resgatamos o processo de autoconstrução do ser humano, prezando assim pelo processo histórico e real. Trata-se de um procedimento de ordem ontológica, em que buscamos analisar a educação na sua dinâmica própria, em seus vínculos com a formação humana por meio do trabalho. Esse exercício está dividido em duas partes: na primeira discutimos sobre o trabalho como categoria fundante do ser social; na segunda centralizamos nossos esforços em resgatar a origem, a natureza e a função social da educação.

Na segunda seção, subdividida em três itens, avançamos nossas reflexões, afunilando a temática em direção às discussões sobre a especificidade e a origem da educação escolar para compreendê-la em sua essência. Cientes de que a educação é anterior à educação escolar, nossos esforços centram-se em evidenciar que a escola surge concomitante à cisão da sociedade em duas classes distintas com interesses antagônicos.

Resgatamos na primeira subseção a educação no escravismo (século X a.C. - século III d.C.) e no feudalismo (século IV d.C. – século VI d.C.), épocas em que somente alguns membros das classes dominantes podiam se dedicar à filosofia, às ciências e às artes. Na segunda, trazemos para o debate a origem do modo de produção capitalista, uma vez que nessa fase revolucionária da burguesia a escola tornou-se necessária a todos para a promoção da cidadania, assim como para contribuir com o modo de produção que emergia. E na terceira subseção, realizamos uma análise de teorias e concepções na educação escolar, como também nos dedicamos a explicar a origem e as bases teóricas da teoria pedagógica e educacional em que nos embasamos: a PHC.

Em nossa terceira seção, na primeira subseção desvelamos a essência do clássico de Marx (2010), que embasa as discussões desta tese, seguida da exposição do resultado da leitura imanente dessa técnica e da sua relação com a emancipação na educação escolar. Na segunda e terceira subseções, focamos nas contradições que perpassam a educação escolar no capitalismo, sem cairmos no romantismo idealista, que acredita que a escola pode emancipar humanamente os sujeitos, nem no imobilismo, que defende que a escola está fadada ao fracasso, sendo o seu papel a reprodução e a perpetuação da organização social vigente.

Especificamente na segunda subseção, trazemos em tela os desafios da educação escolar no capitalismo e nos aprofundamos nas diferenças entre emancipação política e emancipação humana. Na terceira subseção, apresentamos os fundamentos ontológicos do trabalho educativo e abordamos a possibilidade de conexão mediada com a emancipação humana, que a escola tem ao socializar os clássicos, por meio da crítica, das

ciências, das artes e da filosofia, além de enfatizarmos a necessidade de formação continuada aos docentes baseada na PHC, considerando-a como a teoria que mais se aproxima da formação humano-genérica.

Por fim, na conclusão, retomamos os principais pontos do percurso de construção da tese com o intuito de sistematizar os resultados obtidos na investigação. Diante da impossibilidade de uma emancipação humana na sociedade capitalista devido a suas determinações objetivas, enfatizamos que, no campo das contradições, o ensino sistemático dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos baseados na PHC fazem a mediação com a emancipação humana, sendo este um direito de todos os cidadãos. Para tanto, é essencial um trabalho educativo que preze pela transmissão e pela apropriação dos conhecimentos clássicos em suas manifestações mais elaboradas.

Pretendemos com essa tese produzir conhecimento científico sobre a educação pública de perspectiva emancipatória para todos, assim como contribuir com as discussões e subsidiar a análise do contexto das escolas públicas brasileiras, fortalecendo o projeto revolucionário da classe trabalhadora.

1 A ORIGEM HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007a, p. 154).

A citação acima sintetiza a ideia principal desta seção, qual seja, que para discutirmos propriamente a educação escolar e compreendermos como ela se manifesta na atual sociedade, é preciso, antes de tudo, iniciarmos pelo processo de autoconstrução humana.

Nessa tese partimos do princípio de que o trabalho é a categoria ontológica do ser social. Entendemos que o nosso objeto de estudo, a educação escolar, é um complexo social que surge dessa categoria ontológica, uma “categoria fundante do mundo humano” (Tonet, 2022, p. 415).

Queremos com isso dizer que o homem, ao agir sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, provoca a transição do ser biológico ao ser social. Sendo assim, a produção da existência humana social é intencional e tem relação intrínseca com a educação enquanto complexo fundado responsável pela reprodução do ser social.

Tão logo, sendo o trabalho a categoria que funda o ser social, ancorados em Tonet (2011), afirmamos que a educação tem dependência ontológica em relação ao trabalho e, conseqüentemente, possui autonomia relativa, sendo influenciada pela propriedade privada dos meios de produção.

Para melhor entendimento dessa afirmação, é importante explicitarmos a origem histórico-ontológica da educação, sua natureza e sua função social, bem como mostrarmos como ela faz a mediação com a emancipação humana, que demanda um resgate histórico e social da sua matriz: o trabalho. É necessário apreendermos a relação existente entre trabalho e educação na reprodução do ser social e evidenciar o motivo pelo qual o trabalho influencia na organização, estrutura e expressão da educação. É a esse exercício que nos propomos nesta seção.

1.1 Trabalho: categoria fundante do ser social

A leitura das obras de estudiosos do conjunto dos clássicos de Marx, tais como Lukács (1981), Saviani (2007a; 2013a; 2013b), Tonet (2011; 2022), Paulo Netto e Braz (2011), têm mostrado que ele foi muito mais que um pesquisador da estrutura da sociedade organizada pelo capital. Marx apresenta o trabalho como teoria geral do ser social, que possibilita uma análise crítica da formação dos sujeitos enquanto seres do gênero humano.

Segundo Saviani (2007a), a definição de homem mais difundida, de origem aristotélica, é a de que somos um animal racional, ou seja, o que nos diferencia dos demais animais é a racionalidade, atributo essencial do ser humano. De acordo com essa perspectiva, os atributos humanos, tais como educar, trabalhar, estudar, agir sobre a natureza, são acidentais.

Contrapondo-se a essa ideia que predomina e se cristaliza no senso comum, indo na contramão da existência histórica do homem, comungamos da concepção ontológica do ser social, que tem o trabalho como categoria fundante.

Em Marx (2017, p. 255), temos a definição, em linhas gerais, do que se entende por trabalho:

O trabalho, é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Essa definição está de acordo com a classificação de Leontiev (2004), de ser o trabalho a atividade humana criadora, produtiva e fundamental para a fixação e a transmissão de geração em geração das aquisições da evolução, fator principal para a continuidade do progresso histórico.

Paulo Netto e Braz (2011) afirmam que a sociedade se constituiu pelo trabalho quando o homem transformou a natureza para atender suas necessidades não biológicas de relação imediata, mas sim as necessidades orientadas a um fim específico.

Nesse sentido, sendo o trabalho a categoria que dá origem ao ser social, ele deve ser a base para compreendermos o fenômeno humano-social justamente por fazer

referência “[...] ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade”. (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 39).

Somente o homem age sobre a natureza, transformando-a para atender suas necessidades, ou seja, enquanto ser social busca, por intermédio do trabalho, modificar a causalidade dada em causalidade posta para assim responder às expectativas e, conseqüentemente, reproduzir sua existência. Nessa dinâmica, além da modificação na natureza, o homem também transforma a si mesmo, conforme esclarecem Paulo Netto e Braz (2011, p. 44).

O trabalho implica mais que a *relação* sociedade/natureza: implica uma *interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação **prática**), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de *salto* que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social** (grifos dos autores).

Como podemos ver, a origem do ser social, que ocorre a partir do trabalho, ou seja, da transformação da natureza, é a superação do ser natural orgânico e inorgânico e isso afeta tanto a organização social quanto os indivíduos. Esse entendimento sobre a categoria trabalho enquanto essência do homem é um dos pressupostos da PHC.

A essência do homem para essa teoria não é uma questão natural ou criação divina existente antes do indivíduo nascer. Trata-se de uma realização humana, um processo histórico produzido pelos próprios homens. Em outras palavras, “[...] o que o homem é, é-o pelo trabalho” (Saviani, 2007a, p. 154).

Esse conceito de formação humana está de acordo com os pressupostos de Lukács (1981, p. 35) ao assinalar que o trabalho é “[...] a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social”, sinalizando assim um salto ontológico do ser orgânico ao ser social. Em Paulo Netto e Braz (2011), encontramos elementos para reiterar tal afirmativa quando os autores pontuam que o homem é a “natureza **historicamente transformada**”, sendo propriamente humano essa transformação/autotransformação que o situa “[...] *para além da natureza* e o caracteriza como ser social (Paulo Netto e Braz, 2011, p. 49, grifos dos autores).

Essa ação do homem sobre a natureza é diferente da ação que os animais têm, de cunho biológico, genético e adaptativo, para sobreviverem. Os homens agem conscientemente, criando previamente o resultado do seu processo de trabalho. Como exemplo dessa assertiva, vamos pensar em um leão faminto na captura de uma presa. Sua ação de buscar o alimento é biológica. Trata-se de uma atividade processada no interior

dos circuitos naturais, para satisfazer uma necessidade biologicamente estabelecida (Paulo Netto; Braz, 2011). Diferentemente, um homem faminto, escolhe onde buscar o alimento que o satisfará, planeja como alcançar o seu objetivo, analisa os riscos e as consequências de suas escolhas, rompendo com o padrão natural da atividade.

Avançando no entendimento em relação ao trabalho ser a base que nos diferencia dos animais, suponhamos que o homem exemplificado encontre uma árvore com frutos que não estão ao alcance de suas mãos. Ao olhar para o chão, avista um galho que pode auxiliá-lo na colheita. Considerando os estudos de Lukács (1981), esse galho enquadra-se na categoria de causalidade dada, porque independente da intenção e ação do homem, ele existe.

Segundo o mesmo autor:

[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins (Lukács, 1981, p. 38).

Como vimos, a causalidade é um princípio em que a totalidade de movimentos encontram sua expressão geral, uma síntese dos acontecimentos, enquanto a teleologia é entendida como atividade ideal (prévia ideação), que tem um fim, ou seja, é o ato consciente e cognitivo para o atendimento de uma necessidade real. É a consciência humana que possibilita essa capacidade de pôr fins (o pôr teleológico) gradativo e social diferenciando os seres humanos dos demais animais, da simples reprodução biológica.

No momento em que o homem pega o galho e o transforma em um instrumento para alcançar a fruta, ocorre um processo de objetivação: o galho, de causalidade dada (natureza), passa à causalidade posta (instrumento para alcançar a fruta). Em outras palavras, o homem se dispõe da causalidade dada e a utiliza em seu benefício próprio, modificando-a conscientemente (causalidade posta), diferente dos animais que agem somente sobre a causalidade dada (natureza).

Marx (2017, p. 256-257) denomina essa ação do homem de “meio de trabalho”.

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, e químicas das coisas para fazê-las sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito. [...]. Nas mais antigas cavernas, encontramos ferramentas e armas de pedra. Além da pedra, madeira, ossos e conchas trabalhados, também os animais domesticados desempenharam um papel fundamental como meios de trabalho nos primeiros estágios da história humana.

Sobre essa transformação de objetos da natureza em instrumentos, Duarte (2013) salienta que há uma relação dialética entre o que ele é na natureza e o que passa a ser na sociedade, ou seja, sua função no interior da prática social, seu novo significado atribuído pelo homem.

Leontiev (2004, p. 283) pontua:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte).

Como visto, por meio de sua atividade vital, o trabalho, o homem modifica a natureza para atender às suas necessidades. Para tanto, essa transformação da natureza em algo que atenda às necessidades demanda que o homem tenha um mínimo conhecimento da natureza em si, em outras palavras, retomando nosso exemplo, ao escolher uma madeira para fazer uma cadeira, uma ferramenta, conscientemente ou não, essa escolha está fundamentada em um conhecimento básico das propriedades do elemento natural selecionado.

Trazendo a discussão para o nosso objeto de estudo, à educação escolar cabe apresentar, ensinar e possibilitar que os alunos adquiram o conhecimento do que já foi construído e acumulado historicamente e, assim, possa contribuir para que eles participem ativamente dos progressos na produção de bens materiais e, conseqüentemente, no desenvolvimento da cultura e das suas subjetividades.

A ação consciente do homem, a ideação prévia do objetivo a ser atingido, seja a de transformar o galho em um instrumento para alcançar a fruta, como no exemplo acima, seja qualquer outro ato de trabalho, é denominada por Lukács (1981) de pôr teleológico.

A teleologia é a capacidade de o homem conduzir intencionalmente a sua ação a um fim, ou seja, pôr teleológico tem o significado de pôr fins. Sendo um pouco redundante na intenção de melhor esclarecer, reafirmamos que a ação do homem é guiada a um fim; a ação do homem é pôr teleológica.

[...] todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, [...]; ao contrário, aqui, com o **ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico**. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber

teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente (Lukács, 1981, p. 38, grifos nossos).

Essa posição teleológica origina-se de uma necessidade sócio humana, qual seja, a construção prévia idealmente. Somente o homem projeta previamente aquilo que deseja realizar/produzir. De acordo com o autor húngaro, o trabalho não apenas transforma a natureza, mas também influencia o próprio indivíduo que o realiza. Isso implica que os seres humanos não apenas se adaptam passivamente ao ambiente, como fazem alguns animais, mas agem de forma intencional para modificar a natureza de acordo com seus propósitos.

Essas modificações na natureza ocasionadas pelo trabalho são impossíveis de serem realizadas pelos animais. Isso devido ao fato de os seres humanos terem a capacidade de planejar, organizar e realizar ações de maneira consciente e deliberada, enquanto os animais, mesmo que possam transformar objetivamente a natureza de forma involuntária, não possuem essa mesma capacidade de consciência e intencionalidade.

Lukács (1981, p. 40) afirma: “[...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de tal pôr, que determina o processo em todas as suas etapas”. “A consequência disto é que, em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios” (Lukács, 1981, p. 44).

O trabalho modifica tanto a natureza exterior quanto o próprio homem. Essa transformação ocorre devido ao fato de o trabalho ser algo orientado para um fim (pôr teleológico), guiado pela consciência do homem para atendimento das suas necessidades e alcance dos seus objetivos. Nessa esteira, é de suma importância que o homem alcance um nível de domínio consciente sobre si, incluindo-se pontos importantes para a vida em sociedade, tais como o autocontrole e autoconhecimento. Compreendendo o trabalho como uma atividade física e atividade mental, cabe ao indivíduo planejar antecipadamente e conscientemente seus movimentos, suas atitudes, suas emoções, controlando conscientemente seu corpo, seus hábitos e antevendo as situações para alcançar os melhores resultados (Lukács, 1981).

Sobre isso, uma importante reflexão é realizada por Lukács (1981, p. 35):

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da socialidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: **todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social;** suas

propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. **Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza**, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo **assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social** (grifos nossos).

Esse trecho nos revela a importância e a exclusividade do trabalho como categoria ontológica do ser humano, ou seja, que provoca a transição do indivíduo biológico ao ser social. Isso quer dizer que, na relação homem e natureza, o homem modifica a natureza para atendimento das suas necessidades, mas também transforma a si mesmo, denominado por Lukács de “salto ontológico”. Ainda de acordo com o autor, todas as demais categorias, tais como a socialidade, a linguagem e a educação, são oriundas do trabalho e, nesse sentido, já possuem um caráter social em sua essência. É nessa perspectiva que o trabalho é entendido como a atividade fundamental na formação da sociedade, a gênese do ser social.

Paulo Netto e Braz (2011) resumem em três aspectos o motivo pelo qual o trabalho possibilita esse salto do ser biológico ao ser social:

- em primeiro lugar, porque *o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferentemente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria;
- em segundo lugar, porque *o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que transmitem mediante *aprendizado*;
- em terceiro lugar, porque *o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas*; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as *formas* desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de *novas necessidades* (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 40-41, grifos dos autores).

O ato de trabalho além de sinalizar ontologicamente a transição do ser biológico ao social, nos permite constatar que o homem é formado pelo polo da singularidade e da universalidade, ou seja, “[...] ele não se confunde com a espécie. Ele tem um estatuto que ao mesmo tempo o distingue e o faz membro da espécie humana” (Tonet, 2011, p. 140).

Outras categorias básicas que colaboram para o entendimento e a reflexão de que não há uma natureza humana a priori, sendo o ser humano produto da apropriação de

riquezas materiais objetivadas historicamente, são a objetivação e a apropriação (Duarte, 2013).

A objetivação e a apropriação são categorias essenciais na autoprodução humana, em que a primeira é a incorporação no objeto das atividades do sujeito, sendo o produto dessa objetivação material ou não; e a segunda, a apropriação, é a transferência da atividade que está no objeto para o sujeito. Trata-se de uma teoria marxista que aborda a dialética entre objetivação e apropriação a partir do conceito de trabalho, na medida em que, ao transformar a natureza, os seres humanos se apropriam dela e se objetivam no seu produto. Para tanto, é essencial que os indivíduos se apropriem das forças produtivas que já existem na sociedade. A compreensão dessa dialética é fundamental para se entender o processo de desenvolvimento histórico da humanidade e dos indivíduos (Duarte, 2013).

Ao discorrer sobre a diferença entre a adaptação biológica e a apropriação, Leontiev (2004) esclarece que a adaptação transforma propriedades e faculdades do organismo e do comportamento da espécie, que é diferente no processo de apropriação:

[...] o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que, é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (Leontiev, 2004, p. 180-181).

Essa abordagem histórico-social de Leontiev vai ao encontro da perspectiva dialética da formação do homem, que entendemos tratar-se de um processo de apropriação cultural, e não de adaptação ao meio.

A partir da atividade vital, o trabalho, o homem, ajustando a natureza às suas necessidades, atribui significados e funções sociais (processo de objetivação), que precisam ser apropriados por outros homens (processo de apropriação). Entendemos ser esse o sentido da afirmação lukacsiana: “[...] o ser social é um complexo composto de complexos” (Lukács, 1981, p. 201).

Assim sendo, na atividade do trabalho, o homem produz uma condição de sua existência, transformando a natureza, apropriando-se e objetivando-se nela, e isso é o que diferencia verdadeiramente os homens dos animais.

Segundo Duarte (2013), a produção da vida humana está relacionada à criação de uma realidade humana por meio da transformação da natureza e do próprio ser humano. De acordo com a maneira com que os indivíduos organizam suas atividades para satisfazer suas necessidades básicas, asseguram sua sobrevivência, criam artefatos e

tecnologia, adaptam e se desenvolvem. Essa capacidade de produzir e transformar é o que verdadeiramente distingue os seres humanos das outras formas de vida no planeta.

Fundamentado em Marx, Duarte (2013, p. 10) declara que a apropriação e objetivação “[...] geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação”, base da formação e reprodução das características do gênero humano e dos indivíduos.

Nessa apropriação que o homem faz dos objetos da natureza, transformando-os em instrumentos por meio da objetivação da atividade humana, insere-os na atividade social, e isso “[...] gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (Duarte, 2013, p. 32).

Dessa forma, a categoria da apropriação tem relação intrínseca com a continuidade histórica das gerações, conforme diz Duarte (2013, p. 36):

A passagem da evolução biológica para a história social não aconteceu subitamente. A história, como o processo de autotransformação humana, como o ato de nascimento que se supera, não pode, portanto, ser pensada de outra forma que não a da atividade de seres humanos que nascem sempre de um determinado momento histórico. Cada geração tem de se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção da continuidade da história das gerações.

A transição do ser biológico, que diz respeito à adaptação das espécies ao ambiente, ao ser social, que envolve a transformação consciente da sociedade, ocorreu de maneira gradual ao longo do processo histórico. Nesse processo de autotransformação humana, os indivíduos moldam o mundo ao seu redor, ou seja, vão além da adaptação biológica. Por esse motivo, para a continuidade e o progresso social, cada geração precisa se apropriar das objetivações realizadas pelas gerações passadas, uma vez que os conhecimentos, as tecnologias, os valores, os bens são herdados e desenvolvidos pelas gerações subsequentes.

A relação entre objetivação e apropriação não ocorre somente no processo de produção e utilização de instrumentos ou na criação de algo novo, trata-se também de um processo e inserção na continuidade histórica das gerações, que implica não apenas na preservação do legado social e cultural acumulado, mas também na adaptação e transformação das objetivações para atendimento das demandas do presente.

Interessante trazer para a discussão três categorias oriundas da atividade vital segundo Lukács (1981), Tonet (2011) e Duarte (2013): a linguagem, a socialidade e a educação.

Lukács (1981, p. 290), fazendo referência a Engels, enfatiza que a gênese da linguagem ocorre simultaneamente ao trabalho quando “[...] os homens têm algo a dizer uns para os outros”. Duarte (2013, p. 34) explica que o trabalho, sendo uma atividade coletiva, demanda comunicação objetivada em signos e sistema de signos, que “[...] transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização” (Duarte, 2013, p. 34).

Sendo assim, a linguagem exerce o papel de “[...] órgão e *medium* da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação[...]”, como pontua Lukács (1981, p.167, grifo do autor).

Ainda segundo o mesmo autor:

A linguagem é o órgão dado para tal reprodução da continuidade no ser social. Ela também já o é quando funciona apenas como linguagem falada e exerce o papel de portadora da continuidade através da tradição oral. Porém, de sua essência resulta que – nisto ela é uma autêntica manifestação do ser social – essa sua fixação das conquistas é aperfeiçoada mediante a fixação de si mesma na linguagem escrita (Lukács, 1981, p. 163).

A linguagem, tanto oral quanto escrita, é fundamental na reprodução e na preservação do ser social, desempenhando um importante papel tanto para elaboração, avanço, construção de novos conhecimentos quanto para a preservação das conquistas, das ideias, da cultura, das tradições, dos saberes construídos e acumulados historicamente, uma vez que é por meio da linguagem que os saberes são compartilhados e podem ser transmitidos e construídos. Em outras palavras, a linguagem permite a estabilidade, a continuidade e o desenvolvimento do ser social.

Leontiev (2004, p. 288) classifica a linguagem como um produto da cultura intelectual, em que no processo de aquisição desse instrumento, “[...] de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”, o homem se apropria do que já está incorporado e, ao mesmo tempo, desenvolve novas aptidões, as funções psíquicas superiores.

De caráter universal e predominantemente espontâneo, esse complexo se renova na vida cotidiana a partir das necessidades reais da sociedade, que “[...] querendo ou não, ciente ou não – influencia, por meio do seu comportamento na vida, o destino da linguagem”. (Lukács, 1981, p. 167).

Estes autores destacam a natureza social e dinâmica da linguagem, um fenômeno universal das sociedades humanas, que espontaneamente evoluiu e se renova a partir das demandas sociais. A linguagem, além de conjunto de palavras e regras gramaticais, é um sistema de comunicação atrelado à vida dos seres humanos e às estruturas sociais, que

reflete os valores, as relações, as percepções, os jeitos de ser e fazer de uma determinada sociedade, em seus tempos históricos. Por esse motivo, é entendida como um complexo fundado da categoria trabalho em constante movimento, moldado pelas atividades humanas, pelas interações sociais e pelas condições históricas. Nesse sentido, o homem tem um papel ativo na construção e na transformação da linguagem com o surgimento ou desaparecimento de termos, expressões, significados.

Segundo Paulo Netto e Braz (2011, p. 51), sete capacidades caracterizam o ser social:

1. realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. objetivar-se materialmente e idealmente;
3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. escolher entre alternativas concretas;
6. universalizar-se; e
7. socializar-se.

Essas setes capacidades do ser social só são possíveis “[...] com o curso da *linguagem articulada*, que comunica e expressa conhecimentos e relações obtidas mediante a reflexão e autorreflexão operadas pelo pensamento e constitutivas da consciência”. Para os autores, a linguagem pode exteriorizar e viabilizar o pensamento (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 51, grifos dos autores).

No que concerne à socialidade, ou seja, às relações entre os seres humanos, ela está atrelada ao fato de que qualquer trabalho – transformação da natureza – é um ato social, mesmo que essa atividade seja realizada sozinha – como exemplo, o trabalho do escritor.

Paulo Netto e Braz (2011, p. 52) discorrem:

[...] para reproduzir-se como tal, ampliar-se e enriquecer-se – o que não pode fazer através de mecanismos meramente genéticos ou biológicos – o ser social dispõe da capacidade de *socialização*, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais).

A formação do ser social é um complexo que se enriquece com a interação social e cultural, pelos processos educativos, estando para além dos fatores genéticos, biológicos e orgânicos. Ao trazer a questão do “reproduzir-se como tal”, os autores se referem à continuidade das características do ser social, incluindo-se aí as questões físicas, as normas, as práticas sociais e os valores. Sendo o homem social um ser em constante expansão e desenvolvimento, essa socialidade favorece a aquisição, a ampliação e o

enriquecimento dos conhecimentos, das habilidades e da concepção de mundo. Destacamos assim a importância para a formação e o desenvolvimento do ser social tanto nas interações sociais formais, como, por exemplo, a educação escolar, quanto nas informais, ou seja, nas relações familiares, comunitárias, associações, etc..

Nessa perspectiva marxista da formação do homem, Duarte (2013) afirma que as características do gênero humano, as objetivações, não estão acumuladas geneticamente nos organismos dos indivíduos, já que elas são construídas por meio da atividade humana ao longo do processo histórico. Dito isso, não há uma natureza humana a priori. Ao nos apropriarmos da riqueza material e ideativa objetivada socialmente, tais como a linguagem, a socialidade e o saber elaborado, nos tornamos seres do gênero humano (Duarte, 2013).

Leontiev (2004), um dos estudiosos da psicologia do desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural de base marxista, em seus estudos sobre a ontogênese humana, ou seja, sobre as mudanças que a educação, o ensino, a aprendizagem e o contexto sociocultural podem ocasionar no desenvolvimento do psiquismo, nos traz contribuições para o debate da superação do enfoque naturalizante da formação do homem. Segundo esse autor, o homem não nasce com as aquisições históricas que estão incorporadas no mundo e na cultura humana, pois somente se apropriando dessa cultura é que o homem adquire as propriedades e as faculdades humanas.

Rossi e Rossi (2020b, p. 47) resumem a dinâmica da formação do homem: “[...] tudo interage numa síntese dialética sob a interferência do trabalho e da totalidade social enquanto momento predominante na orientação geral de cada um deles”. E, nesse processo, outros complexos surgem, dentre eles, a linguagem, a socialidade e a educação.

O trabalho, ao produzir os bens materiais e os serviços e fundamentar as organizações sociais, constitui-se na principal atividade para a formação e para a manutenção das estruturas sociais, mas também como uma das formas pela qual os indivíduos se interagem. Nesse processo, a linguagem desempenha papel crucial como instrumento de comunicação, colaboração entre os indivíduos e transmissão de conhecimentos.

Trazer em tela a categoria trabalho nos mostra que a existência do homem é produzida por ele mesmo e, nesse processo, é imprescindível a socialidade, a linguagem e a educação enquanto mediação entre o homem e a cultura, contribuindo assim para a formação e a continuidade das sociedades humanas ou, diferente disso, teríamos que inventar a pólvora novamente e tantas outras riquezas já produzidas.

Na introdução desta tese, apresentamos o conceito de emancipação humana enquanto formação plena dos indivíduos cultural e intelectualmente, que demanda necessariamente conhecimento dos bens produzidos na história da humanidade, que incluem os saberes escolares dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, e uma sociedade de homens livres de toda forma de exploração, de dominação e de propriedade privada dos meios de produção. Cientes disso e do que discorreremos nessa subseção sobre a categoria trabalho, é importante esclarecermos ao leitor qual a relação entre trabalho e emancipação.

Ao considerarmos o trabalho como uma categoria que dá origem ao ser social, que explica a raiz da formação humana e fundamenta todas as demais dimensões da vida em sociedade, não sendo considerado apenas uma atividade produtiva, mas sim um processo essencial para a constituição da sociedade, vale salientar que o modo como o trabalho ocorre influencia diretamente todos os complexos, ou seja, o trabalho tem centralidade na formação da sociedade humana e influencia diretamente todas as esferas da vida em sociedade.

Sendo o trabalho baseado na propriedade privada dos meios de produção, os conhecimentos construídos e acumulados historicamente e os recursos necessários para a apropriações dos saberes são distribuídos de maneira desigual, impactando a dinâmica social, cultural e institucional. Em outras palavras, apesar da abundância de conhecimentos disponíveis, nem todos têm igual acesso a eles, gerando desigualdades no acesso à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano.

Esse é um dos motivos para a defesa de que a emancipação humana, ou seja, a formação plena, demanda outro tipo de organização social que não seja baseada na propriedade privada dos meios de produção, fundamento da sociedade capitalista.

Considerando isso, é necessário pontuarmos qual a verdadeira relação entre educação escolar e emancipação no modo de produção vigente. Para tanto, é imprescindível adentrarmos na ontologia da educação, pois é com o resgate histórico-ontológico da educação, ou seja, sua origem, natureza e função social, que encontramos os critérios para a crítica da relação entre educação escolar e emancipação.

1.2 Educação: origem, natureza e função social

Na exposição anterior, vimos que diferente dos animais que se adaptam à natureza e têm a evolução em bases biológicas, o homem produz suas necessidades e transforma a natureza para atendê-las pelo ato do trabalho.

Na dinâmica da transformação da natureza para satisfação das necessidades/ produção de novas necessidades, categorizado por Duarte (2013) de objetivação e apropriação, o homem não transforma somente a natureza, mas também a si mesmo, impulsionando o salto ontológico do ser biológico ao ser social.

A transformação intencional da natureza, indo além das necessidades biológicas, deu origem a novas e complexas necessidades acumuladas no desenvolvimento histórico. Esse fato atribui ao desenvolvimento da humanidade um caráter infinito e justifica a necessidade contínua de transmissão dos conhecimentos já produzidos e acumulados para a superação das condições naturais e para o pertencimento dos seres à categoria humano-genérica.

A educação em seu sentido amplo é a mediação entre os indivíduos e os conhecimentos, as habilidades, os comportamentos, os valores, etc., ou seja, a cultura humana necessária à inserção do homem na sociedade, que ocorre no processo de objetivação e apropriação. Assim sendo, a origem da educação passa pela compreensão da origem do homem social, que ocorre por meio do trabalho, uma vez que “[...] a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013a, p. 11).

Para avançarmos nas discussões sobre a relação entre trabalho e educação, é relevante trazermos a origem, a natureza e a função social da educação, contribuindo assim para o entendimento do seu vínculo com a formação humana, analisando-a em sua própria dinâmica, fato que justifica essa subseção.

Segundo Saviani (2013a, p. 81):

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.

Essa relação entre trabalho e educação também pode ser compreendida na explicação de Saviani (2013a) sobre as categorias de trabalho material e não material. Segundo o autor, para o homem produzir-se materialmente, é necessário antecipar no campo das ideias os objetivos de sua ação, dando origem a outra categoria e produção denominada de “trabalho não material”, em que se encontra a “produção das ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da

produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 2013a, p. 12).

Essa categoria de trabalho não material é subdividida por Saviani em outras duas modalidades: na primeira, o produto se separa do produtor, ocorrendo um intervalo entre a produção e consumo, como exemplo, livros, dissertações e teses; na segunda, o produto não se separa do produtor, já que produção e consumo ocorrem simultaneamente.

De acordo com Saviani (2013a, p. 12), a educação se insere nessa segunda modalidade de trabalho não material, e sua natureza se esclarece a partir do fato de que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se”. Nesse sentido, a natureza da educação pode ser compreendida a partir da natureza humana. A educação é imprescindível à formação do sujeito enquanto membro do gênero humano.

Na natureza não material da educação, situa-se a sua especificidade de propiciar os elementos necessários à formação e à continuação da humanidade. Logo, os elementos de interesse da educação são “[...] as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (Saviani, 2013a, p. 12) necessários à formação dos homens.

Concordamos com Rossi e Rossi (2020b, p. 51) ao afirmarem que:

No que se refere à especificidade da educação, entendemos que o pertencimento 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 (grifos dos autores).

Isso significa que não nascemos com os conhecimentos necessários à existência e à preservação da nossa espécie. Temos que aprender.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 2004, p. 284).

Nesse sentido, é inconcebível que o homem adquira sozinho ou por uma hereditariedade biológica o que Leontiev (2004) denomina de caracteres e aptidões especificamente humanas, tais como o pensamento lógico, abstrato, conceitual e a linguagem articulada. A produção e a reprodução da humanidade precisam do processo de “[...] apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...]” (Leontiev, 2004, p. 285), dinâmica que recebe o nome de processo de educação.

A educação é um fenômeno social que surge das relações humanas, atuando na formação dos sujeitos como membros do gênero humano. Trata-se de um processo

cumulativo e histórico, e não biológico, visto que na objetivação “[...] está acumulada experiência histórica de muitas gerações[...]” e “[...] ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social.” (Duarte, 2013, p. 42).

Nessa perspectiva histórica e ontológica, a educação exerce um importantíssimo papel no processo de nos tornarmos seres do gênero humano. Ela é o *medium* que possibilita o processo de construção do gênero humano na dinâmica da objetivação e da apropriação. Nesse sentido amplo, entendemos que a educação possui uma característica cumulativa e relacional. Cumulativa, por conservar os conhecimentos já elaborados, que podem servir para a construção de um novo conhecimento ou para o desenvolvimento sócio-histórico do aprendiz. Relacional, por se tratar de um fenômeno que ocorre na relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, ou entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

O objeto da educação, segundo Saviani, é identificar “[...] os elementos culturais que precisam ser assimilados [...]” pelos homens para que se tornem seres do gênero humano, distinguindo “[...] o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório [...]” e, concomitante a isso, descobrir também as “[...] formas mais adequadas para atingir a esse objetivo [...]”, em que cabe a preocupação e o cuidado com os conteúdos necessários ao processo educativo, o planejamento do espaço, do tempo e escolha dos procedimentos, para que “[...] cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2013a, p. 13).

É no processo de ensinar o que está posto, assim como produzir o novo, que se encontra a educação, “[...] um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social” (Lukács, 1981, p. 213). Sua “[...] essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (Lukács, 1981, p. 131).

A educação em suas bases reais e históricas é “[...] atividade que possibilita a apropriação e assimilação daquilo que foi amalhado pelas gerações passadas” (Rossi; Rossi, 2020b, p. 8), podendo ocorrer nas tradições, nos costumes, na instrução intelectual, na aprendizagem de um ofício, na transmissão oral do adulto para a criança; em lugares informais (igrejas, praças, residências etc.) e formais (escolas).

Rossi e Rossi (2020b, p. 71) esclarecem:

[...] se anularmos o trabalho cancelamos, igualmente, a existência da arte, da filosofia, da educação, da ciência etc. Todos estes complexos sociais se originaram em decorrência do fato dos seres humanos serem capazes de executarem atos de trabalho e isso, como já explicamos, não significa que tenham a mesma função social de transformar a natureza para a produção de valores de uso. À educação, por exemplo, cabe a

função social de possibilitar a transmissão e apropriação da cultura humana em geral para que os indivíduos possam se tornar membros do gênero humano.

Como vimos, a origem e a diversidade das atividades sociais têm relação direta com o trabalho humano; dito de outro modo, a existência da arte, da filosofia, da educação, da ciência e de outros complexos fundados está intimamente ligada ao trabalho enquanto atividade humana. Assim sendo, o trabalho é a categoria que funda as demais atividades e, embora as funções sociais sejam distintas, a base sobre a qual todos os complexos se desenvolvem é o trabalho.

Essa interconexão entre trabalho, sociedade e educação também é encontrada em Lukács (1981, p. 131), ao abordar a influência das necessidades sociais na educação:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas.

Desse modo, podemos compreender que as necessidades e as expectativas da sociedade têm impacto significativo em como a educação escolar é estruturada, organizada e conduzida. As demandas sociais podem influenciar questões como currículo, conteúdos educacionais, métodos, abordagens de ensino e de avaliação, bem como horários de aulas, infraestrutura, disponibilidade e distribuição de recursos financeiros, novas tecnologias educacionais, parcerias escola e comunidade, implantação e implementação de programas de inclusão.

É a partir da análise da realidade objetiva, da sua lógica e do seu movimento histórico que se encontra o “[...] estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação” (Saviani, 2007a, p. 152).

Tonet (2011, p. 141) entende que:

[...] o sentido da educação não é determinado por ela mesma. [...]. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação. [...] a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza.

Isso sugere que a educação não existe de maneira isolada dos demais complexos sociais. É devido à relação que há entre trabalho, sociedade e educação que as necessidades mais amplas da reprodução do ser social influenciam na educação escolar, isto é, uma vez que a forma como o trabalho é organizado e as interações da sociedade com o meio natural fazem parte da dinâmica social, logo compõem também a educação

por ela estar intrinsecamente atrelada aos aspectos da sociedade. Nesse sentido, a educação, que tem sua origem atrelada à formação do próprio homem, tem a sua função social determinada pelos anseios, emergências, exigências da sociedade em seu conjunto, com vistas à continuidade e à reprodução ou manutenção da sociedade.

De acordo com Saviani, como ponto de partida, trabalho e educação estabelecem uma relação de identidade, devido ao fato de ser necessário ao homem o aprendizado para produzir a sua própria existência. “Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007a, p. 154).

Nos escritos de Saviani (2013b), ao descrever a relação entre os Tupis, um grupo de pessoas com laços sanguíneos, encontramos indícios do processo educativo denominado como “comunismo primitivo”:

Apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à sua subsistência. Esses meios constituíam da caça, pesca, coleta de frutos e plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia *natural* e de *subsistência* (Saviani, 2013b, p. 33, grifos do autor).

Como podemos ver, os homens, ao se apropriarem dos meios de produção necessários à própria existência (a arte da caça, da pesca, da colheita e de demais atividades relacionadas ao cotidiano), educavam-se e transmitiam isso às novas gerações:

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (Saviani, 2013b, p. 38-39).

Nas sociedades primitivas, tudo era feito em comum, sem a divisão em classes, sendo assim a terra e os recursos da natureza eram apropriados coletivamente. Trabalho e educação caminhavam juntos.

Saviani (2013a, p. 81) explica:

No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência [...].

Com a apropriação privada das terras, os homens foram divididos em duas classes: uma de proprietários e outra de não proprietários. O grupo de homens não

proprietários de terras passou a trabalhar produzindo a própria existência e, concomitante a isso, produziam para a existência dos donos de terras que viviam desse trabalho alheio (Saviani, 2007a).

A educação, que predominantemente ocorria concomitante no processo de produção da existência dos indivíduos cotidianamente, passou a dividir espaço com outra vertente de educação, restrita e direcionada somente aos proprietários/filhos dos proprietários de terras, com interesses e objetivos que não se resumem somente às necessidades formativas humano-genéricas. Trata-se de um contexto de exclusão social na educação, no qual os interesses e objetivos dos dominantes não era de atendimento às necessidades formativas comuns a todos os indivíduos. Insere-se assim uma educação seletiva, com interesses e objetivos mais amplos, que, podemos dizer, se aproxima mais de um processo de emancipação somente para beneficiar apenas a parcela privilegiada da sociedade.

Rossi e Rossi (2020b, p. 29) salientam:

É típico da natureza orgânica produzir sempre o mesmo: as formigas se comportam do mesmo jeito, as abelhas rainhas e operárias também, uma laranjeira dará laranjas que poderão formar laranjeiras que darão laranjas e assim por diante. As transformações que os animais realizam na natureza, por exemplo, são sempre transformações, por mais brilhantes que possam parecer, em razão das suas necessidades biológicas e de reprodução. Os seres humanos, ao contrário, produzem sempre o novo: novas possibilidades, novas necessidades, novas dimensões sociais, novas organizações de trabalho, escravismo, feudalismo, capitalismo e por aí segue.

Nessa direção, com a complexificação do desenvolvimento e da divisão do trabalho, passaram a ser necessários conhecimentos que possibilitem e viabilizem a reprodução da forma de sociedade vigente. A questão fundamental é que, com essas novas determinações surgidas da divisão do trabalho, ocorreu a ruptura entre trabalho e educação.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. 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 (Saviani, 2007a, p. 155).

Com essa separação entre trabalho e educação, surgem as diferenças na demanda específica da educação para que ela possa atender as necessidades da classe social emergente. Essa divisão de classes sociais na educação ressoa com a questão da

emancipação política dos judeus discutida por Marx (2010), que será discutida posteriormente nesta tese.

Veremos mais adiante que a emancipação política se refere ao progresso social, baseado nos princípios de liberdade, igualdade, propriedade privada e segurança. Com a diferença no ensino que é oferecido à classe trabalhadora e à classe dominante, em que somente os proprietários e filhos de proprietários têm acesso a uma educação dos “homens livres”, e aos demais é relegada a educação dos “escravos e serviçais”, é evidente a relação entre a desigualdade social e educacional.

Observamos assim que há anos a educação tem sido utilizada como ferramenta de estratificação da sociedade em classes, mantendo o *status quo*, o qual é contrário aos ideais de igualdade e liberdade da emancipação política.

Lukács (1981, p. 133) anuncia:

Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas são as formas dos pores teleológicos do segundo tipo, tanto mais eles conseguem se desenvolver como complexo próprio da divisão do trabalho. Essa tendência do desenvolvimento da divisão do trabalho cruza, no plano social, necessariamente com o surgimento das classes; pores teleológicos dessa espécie podem ser colocados espontânea ou institucionalmente a serviço de uma dominação sobre aqueles que por ela são oprimidos [...].

Como “pores teleológicos do segundo tipo”, mencionados na citação acima, entendem-se as categorias que surgem do ato de trabalho, como, por exemplo, as já mencionadas: linguagem, socialidade, educação.

Nesse sentido, podemos entender que, a partir da divisão do trabalho, ou seja, da dicotomia em relação aos objetivos determinados por duas classes distintas, a educação, ao assumir funções que estão além das necessidades imediatas de sobrevivência humana, passou a ser usada para atender aos interesses baseados na divisão (e manutenção) das forças produtivas e no controle do conhecimento. E assim, as intenções de uma classe de dominar a outra puderam ser colocados “[...] institucionalmente a serviço da dominação sobre aqueles que por ela são oprimidos” (Lukács, 1981, p.133). Essa existência da divisão de classes com interesses distintos provoca conflito de interesses no campo da educação.

Tonet (2011, p. 139) esclarece que “[...] a função social significa a função que está determinada parte desempenha na reprodução do ser social”. Ou seja, a função social da educação está atrelada ao seu papel na reprodução do ser social por possibilitar o acúmulo dos conhecimentos necessários à vida em sociedade. Isso significa que, mediante a organização e a realização do trabalho, a educação foi sendo direcionada para

atender as necessidades postas pelos modos de produção seja ela escravista, feudal ou capitalista.

Lukács (1981, p. 90) assevera:

[...] uma verdade fundamental da concepção marxiana é que os próprios homens fazem a sua história, mas não podem fazê-la nas circunstâncias escolhidas por eles. Os homens respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhes são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social.

Ao nos formarmos e contribuirmos para a formação dos demais seres humanos, a partir da mediação da educação, não fazemos de maneira autônoma, livre de influências, pois somos sujeitos de uma totalidade existente, a qual impõe entraves, limites e possibilidades à sociedade, logo também à educação.

Numa sociedade composta por grupos com conflito de interesses, a grande maioria fica à margem da apropriação das objetivações necessárias ao seu desenvolvimento. Sendo a objetividade externa ao homem, pertencer a espécie humana não lhe garante as características necessárias ao gênero humano.

Essa falta de acesso igualitário essencial ao desenvolvimento humano reflete as contradições e as desigualdades da sociedade, fato que não coaduna com os princípios da emancipação política de Marx (2010). Isso reflete as limitações impostas pelo contexto social à conexão dos indivíduos com a emancipação.

Saviani (2013a, p. 88), retomando o clássico de Marx, afirma que “[...] é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido” e complementa:

Ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. (Saviani, 2013a, p. 88).

Entendemos que “[...] buscando a gênese e a função social que se descobre sempre a natureza mais íntima de determinada parte da realidade social” (Tonet, 2011, p. 139). Para Saviani (2013a), o ensino faz parte da natureza própria da educação, a pedagogia é a ciência da educação e a institucionalização do pedagógico ocorreu com a origem da escola. Nessa esteira, a escola indica a especificidade do fenômeno educativo, e se “[...] configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2013a, p. 13).

Compreender a origem, a natureza e a função social da educação é fundamental para a discussão sobre a emancipação, pois ela desempenha um papel central na formação dos seres humanos e na reprodução das estruturas sociais existentes. A origem da

educação e o exame de como ela evoluiu ao longo dos tempos nos mostra que a prática educativa foi moldada pelos contextos históricos, sociais, culturais e econômicos para atender a diferentes propósitos. Sua natureza evidencia a potencialidade da educação na formação dos valores e na inculcação das crenças e o preparo para aceitação das normas e condições, bem como para reprodução das desigualdades sociais, fato que está diretamente relacionado aos conteúdos ensinados e aos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à função social da educação, observamos que, de acordo com o momento histórico e o conflito de interesses, ela pode desempenhar diversas funções na sociedade, tais como transmitir conhecimentos e habilidades, socializar os saberes acumulados, preparar para o mercado de trabalho, formar as identidades, promover a cidadania, preparar para a manutenção do sistema vigente.

De acordo com a sua função, a educação pode tanto se aproximar do desenvolvimento humano em sua plenitude, e assim contribuir mediadamente com a transformação social, quanto reforçar o modo de produção vigente e fazer a manutenção das estruturas sociais e das relações de poder.

É no âmbito da educação na condição de mediação entre o homem e a cultura que encontramos a conexão entre educação e emancipação humana, já que a educação é o caminho para capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo e as relações sociais, bem como para questionarem as desigualdades e as injustiças, tornando-os agentes ativos em busca da transformação social, da promoção da igualdade, da justiça e da dignidade humana.

Iniciamos esta seção pela categoria trabalho por entendermos, a partir da abordagem ontológica lukácsiana, que a educação, assim como as demais dimensões sociais, só é passível de entendimento a partir do trabalho e de todo processo de autoconstrução humana, que inclui a origem, a função social e a natureza da educação.

Esse exercício mostrou-se essencial para não cairmos no idealismo subjetivista, que acredita que a educação tudo pode, encaixando-a nas premissas da realidade posta, nem nos sucumbirmos ao imobilismo da ideia de que ela não pode fazer nada de bom à sociedade e à formação dos sujeitos por estar fadada ao fracasso.

Esta seção também mostrou que, sendo a existência do homem produzida por ele mesmo a partir do trabalho, o modo de produção vigente influencia diretamente na formação dos indivíduos, afetando a educação destinada às diferentes classes, bem como a participação dos indivíduos na sociedade, e consequentemente, a sua busca pela emancipação política.

Agora, é necessário investigarmos historicamente a educação escolar, considerando as possibilidades, os limites e os desafios da realidade socialmente posta em seus diversos modos de organização para que possamos realizar uma análise do nosso objeto de estudo desmistificada, não caindo numa perspectiva imobilista da educação, nem muito menos romantizada.

Veremos, na seção seguinte, que sendo o modo de produção privada em que a tendência é que tudo seja de propriedade exclusiva da classe dominante, a educação, que é também um meio de produção, uma força produtiva, um complexo fundado da categoria trabalho, também sofre as consequências desse jogo de interesses. Propositamente, o que se tenta é disponibilizar para a classe trabalhadora somente o saber necessário para a continuidade da sociedade capitalista, mas isso favoravelmente à classe trabalhadora está num campo de contradições.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: ORIGEM HISTÓRICA

De fato, a felicidade humana será possível somente na medida e nas formas em que o proceder da incessante luta dos homens contra a natureza para humanizá-la, humanizando a si mesmos, permitirá atingi-la. Dessa luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe (Manacorda, 2000, p. 355).

Nessa seção, ao trazermos uma breve contextualização da educação escolar, temos a intenção de agregar elementos à compreensão científica do nosso objeto de estudo. A história aqui é entendida como meio que possibilita a reflexão sobre o presente e o futuro, isto é, a aquisição de consciência histórica.

A análise ontológica da educação evidencia que ela é um complexo necessário ao progresso histórico, anterior à criação de escolas, podendo ocorrer nas tradições, nos costumes, na instrução intelectual, na aprendizagem de um ofício e em diversos lugares. Nesse sentido, a origem da educação tem relação intrínseca à origem do homem social por ser ela a mediação entre os indivíduos e os conhecimentos necessários ao homem para sua vida na sociedade.

Logo, se objetivamos entender o complexo da educação escolar, é primordial apreendermos a dinâmica da organização social. Para tanto, nos fundamentamos nos clássicos de Manacorda (2000), Mészáros (2008), Marx (2010; 2017), Paulo Netto e Braz (2011) e Huberman (2020), obras com matrizes teóricas do materialismo histórico, que trazem elementos que contribuem para a análise crítica da educação.

Organizamos essa seção em três partes: inicialmente, resgatamos a história da educação no escravismo, por se tratar de uma época em que encontramos os primeiros indícios da educação escolar, seguido do feudalismo; em seguida, trazemos ao contexto a origem do modo de produção capitalista e sua relação com a emancipação política, uma vez que o capitalismo é a base da organização social vigente. Na terceira e última subseção, explicamos os fundamentos da teoria educacional e pedagógica, que contribui para uma educação escolar que se conecta com a emancipação humana: a PHC.

Paulo Netto e Braz (2011, p. 35) salientam que as leis do movimento do capital constituem “[...] a base para apreender a dinâmica da sociedade burguesa (capitalista), já que, nessa sociedade, o conjunto das relações sociais está subordinado ao comando do capital.” Sendo assim, entender as leis do movimento da sociedade do capital é essencial para se desmistificar a relação entre educação e sociedade, que há tempos é engendrada por manifestações e contradições.

Partimos do entendimento de que a análise do desenvolvimento histórico-ontológico da educação nos fornece subsídios para compreendermos a importância da educação escolar para o desenvolvimento da sociedade em suas máximas potencialidades. Portanto, com esta seção buscamos evidenciar o vínculo histórico-ontológico entre trabalho e educação e o seu rompimento com o conflito de interesses entre as classes e, ao resgatarmos a origem histórica e social da educação escolar nos diversos modos de produção da vida humana, queremos evidenciar que a organização social influencia as formas de se estruturar e se fazer a educação escolar.

2.1 A educação escolar na sociedade do escravismo e do feudalismo

Ao iniciarmos esta subseção, é interessante pontuarmos a diferença entre o escravismo e o feudalismo e como ocorreu a transição do modo de produção.

O escravismo, modo de produção que sustentou a sociedade até o período da Alta Idade Média, tinha como base da economia o não pagamento do tempo, do esforço, da energia e da dedicação gastos no processo de produção, ou seja, nesse modelo o trabalhador era comprado e não a sua força de trabalho. Em outros termos, um homem assumia os direitos de propriedade privada sobre outro homem, que era a pessoa escravizada. Diferente disso, o feudalismo estruturou-se por meio da mão de obra servil, baseada na terra, na qual o servo trabalhava para obter o sustento para ele e para as demais classes: os senhores feudais, os eclesiásticos e os militares.

Paulo Netto e Braz (2011) salientam que toda produção de bens se realiza por meio do processo de trabalho, o qual envolve os meios de trabalho, os objetos de trabalho e a força de trabalho.

- a) *os meios de trabalho* – tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações, etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho;
- b) *os objetos de trabalho* – tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano;
- c) *a força de trabalho* – trata-se da energia humana que, no processo de trabalho, é utilizada para, valendo-se dos meios de trabalho, transformar os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação de necessidades (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 68, grifos dos autores).

Partindo desse pressuposto, o ser humano escravizado era reduzido à condição de meio de trabalho, instrumento usado por outros homens, preparado num processo educativo baseado na convivência com os senhores e com os escravos mais experientes que os cativavam, ensinando-os as habilidades necessárias para o exercício de tarefas que

competiam a eles e naturalizando as relações sociais injustas. A violência com o uso de chicotes, tronco, máscara de ferro e pelourinho era um mecanismo de coerção usado nos casos de inadaptação do sujeito escravizado à sua condição. O trabalho era o aspecto central do aprendizado e a formação do trabalhador escravizado era entendida como uma prática educativa. Eles eram considerados propriedade legal de outros homens, sem direitos civis ou pessoais. Conceder direitos aos escravizados, ou seja, a ideia de emancipação política, não fazia parte do sistema, já que era contrária aos interesses econômicos da classe dominante, pois a situação de escravidão era fundamental para a estrutura social da época. Qualquer indício ou movimento em direção à emancipação era fortemente atacado, eliminado e resistido.

Devido à crise econômica, à falta de pessoas para serem escravizadas, à queda da produção agrícola do império e ao enfraquecimento do comércio, que ocasionou o desabastecimento das cidades, mortes, fome, doenças, além das invasões germânicas e do fim do império romano, o escravismo foi substituído pelo feudalismo.

A população que se centrava nos impérios deslocou-se para os campos e, em troca de moradia e proteção, trabalhavam para os senhores dos feudos. Esses senhores feudais tornaram-se poderosos, juntamente com os cavaleiros, que garantiam a segurança dos feudos e de outros donos de terras.

Os servos não eram meios de trabalho como as pessoas escravizadas, mas pagavam pelo uso dos itens necessários ao cultivo da terra e respondiam a todas as exigências dos senhores feudais, tais como: arrumavam as estradas, entregavam parte da produção agrícola aos seus senhores e pagavam os dízimos e os tributos. Tudo isso para garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares.

Huberman (2020, p. 5) é didático ao explicar sobre a separação e o cultivo das terras no feudalismo:

Eram essas, portanto, as duas características do sistema feudal. Primeiro, a terra arável era dividida em duas partes, uma pertencente ao senhor e cultivada apenas para ele, enquanto a outra era dividida entre muitos rendeiros camponeses; segundo, a terra era cultivada não em campos contínuos, tal como hoje, mas pelo sistema de faixas espalhadas. Havia uma terceira característica marcante – o fato de que os camponeses trabalhavam não só as suas terras, mas também a propriedade do senhor.

Esse era o costume do feudo, uma organização baseada em deveres e obrigações. Caso o servo não cumprisse com tais deveres, as terras eram tomadas e devolvidas aos senhores feudais, os quais entendiam que os camponeses existiam para servi-los, mesmo

que na prática eles também dependessem dos camponeses para o cultivo e para a colheita dos produtos da terra.

Desenvolveu-se também nessa organização social uma relação de fidelidade entre os suseranos (senhores que concediam terras) e os vassallos (senhores do feudo que estavam abaixo na escala social, geralmente com terra concedida de um conde ou duque que arrendou de um rei), os quais retribuíam os favores da referida concessão quando solicitados. A classe dominante era a que possuía mais terras, por isso o período feudal foi tão fortemente marcado por guerras de disputa de terras.

Na Alta Idade Média, a Igreja Católica se consolidou como instituição religiosa e disseminava a necessidade de pagamentos de dízimos, ofertas e tributos para agradar a um ser sublime e ter garantias na eternidade, cabendo assim aos camponeses a obrigação desses pagamentos. Além disso, grande quantidade de terras foram doadas à Igreja Católica, passando ela a ter enorme poder espiritual e territorial, mais do que qualquer coroa.

Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado, e desejos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer, doavam terras à Igreja; outras pessoas, achando que a Igreja realizava uma grande obra de assistência aos doentes e aos pobres, desejando ajudá-la nessa tarefa, davam-lhe terras; alguns nobres e reis criaram o hábito de, sempre que venciam uma guerra e se apoderavam das terras do inimigo, doar parte delas à Igreja; por esse e por outros meios a Igreja aumentava suas terras, até que se tornou proprietária de algo entre um terço e metade de todas as terras da Europa Ocidental (Huberman, 2020, p. 11).

Como podemos ver, a igreja usava a crença dos homens para adquirir mais terras, por vezes se fazendo valer delas como moeda de troca pela garantia aos doadores de um local agradável após a morte, ou se dispondo da bondade dos homens que desejavam ajudar os mais vulneráveis.

A princípio, no início do feudalismo, a igreja se comportou com viés dinâmico e progressista, preservando a cultura romana, cuidando dos pobres e das crianças desamparadas, construindo hospitais. Seu poder, oriundo de alianças com bárbaros que se instalaram na Europa, teve grande influência na educação por intermédio da aculturação, da doutrinação e da alienação, convertendo os povos desses domínios ao cristianismo. Os papas, poderosos em assuntos espirituais e posteriormente políticos, passaram a coroar os novos reis que não eram mais nobres de natureza, como ocorria no imperialismo.

Essa é a origem das escolas cristãs, de clero secular nas cidades, com o ensino ministrado por bispos e párocos, e de clero regular no campo, com os mosteiros. Escolas fortes e atuantes, baseadas na crença da divindade contra a malignidade, na negação dos

prazeres mundanos em busca da salvação da alma.

A sociedade feudal era organizada em duas classes: uma com servos que trabalhavam para sustentar toda a organização social com o cultivo da terra; e outra composta por três grupos, os que rezavam (o clero), os que lutavam (a nobreza) e os senhores feudais, os quais constituíam a classe dominante, controlando as terras e detendo o poder. Uma sociedade estamental, ou seja, não havia possibilidade de mobilidade social. Nunca houve igualdade entre os senhores e os camponeses, que eram vistos como uma propriedade.

O feudalismo foi melhor que o escravismo, entretanto os camponeses viviam em condições miseráveis, pois moravam em choupanas e trabalhavam arduamente nas terras, que, mesmo sendo uma área composta de seis a doze hectares em média, delas conseguiam apenas tirar o sustento, isso porque de dois a três dias da semana eles eram obrigados a trabalhar nas terras do senhor, as quais deveriam ser as primeiras aradas, semeadas e feita a colheita (Huberman, 2020).

Os camponeses eram presos à terra que não lhes pertencia, como explica Huberman (2020, p. 6):

Se o escravo era parte da propriedade e podia ser comprado ou vendido em qualquer parte, a qualquer tempo, o servo, ao contrário, não podia ser vendido fora de sua terra. Seu senhor poderia transferir a posse do feudo a outro, mas isso significava apenas que o servo teria novo senhor; ele próprio, porém, permanecia em seu pedaço de terra. Esta era uma diferença fundamental, pois concedia ao servo uma espécie de segurança que o escravo nunca teve.

É possível identificarmos uma diferença fundamental entre o servo e o escravizado e alguns indícios de emancipação, mesmo que não no sentido amplo. A pessoa escravizada, por ser considerada propriedade privada, poderia ser vendida independentemente da sua localização; o servo, porém, ao estar vinculado à terra, não sendo vendido separado desta, dava a ele uma segurança relativa ao ter o direito de se manter na terra mesmo que o senhor do feudo mudasse, distinguindo-se consideravelmente as condições de vida do servo da pessoa escravizada.

Nesse sentido, o servo desfrutava de uma certa liberdade e estabilidade da posse da terra, uma segurança ao direito à propriedade privada da terra, mesmo que formal e relativa, que lhe dava condições de ter uma base sólida para lutar pela melhoria das suas condições de vida e buscar o tipo de emancipação possível dentro do feudalismo. Não se trata, necessariamente, da emancipação política, que só surgiu com a ascensão da sociedade burguesa, pois o servo estava sujeito a obrigações feudais, restrições de liberdade, tendo sua condição de vida atrelada ao sistema feudal que vivia.

Como o feudo produzia alimentos e vestuários necessários para o uso das pessoas, o capital dos padres e dos guerreiros era improdutivo. O modelo de economia era de consumo e de autossuficiência, por esse motivo a vida social dessa época não utilizava muito a moeda. Na verdade, existia somente um sutil intercâmbio de mercadorias, pois não havia razão para produção de excedentes. Além disso, o comércio era mais local, sem a intensidade de mercados devido às dificuldades de locomoção que existiam por causa das condições das estradas, dos roubos e da exigência de pagamento para circularem. A marcha do comércio era lenta, com pouca circulação de dinheiro e com variações regionais das moedas, pesos e medidas (Huberman, 2020).

Feito os esclarecimentos prévios sobre o escravismo e o feudalismo, bem como sobre a influência da igreja na organização social, passaremos a discorrer sobre a educação egípcia, seguida da grega, finalizando com a educação romana, por constituírem o princípio da história da educação e por terem influenciado os modos de realizar o ensino formal em diversos países ao longo dos séculos e trazerem elementos importantes para a análise. Haverá momentos em que a organização social estará baseada no escravismo e, em outros momentos no feudalismo, ambos sinalizados ao leitor.

Segundo Manacorda (2000), os registros egípcios que chegaram ao Brasil em coletâneas continham os preceitos morais, os comportamentais, os condicionamentos sociais e as finalidades políticas de instrução e das relações interpessoais, com vistas à formação, à preservação das castas dirigentes e ao preparo dos homens à obediência, à subserviência e ao conformismo. Além disso, a agricultura avançada desses povos contribuiu para o acúmulo de conhecimentos, principalmente sobre matemática, a fim de atender às necessidades cotidianas, tais como o cálculo de alimentos, de materiais de construção, de abastecimentos, etc., além das noções de agrimensura e astronomia.

A arte de falar e convencer era a técnica essencial do domínio de um indivíduo sobre o outro, correspondendo à primeira formação do homem político registrado na história. De certo modo, a educação institucionalizada era somente para os filhos do rei e de outros jovens escolhidos por ele. O ensino era focado na educação do físico e no intelecto por meio da natação e da arte de falar bem, que incluía, a princípio, a recitação de textos e a escrita como instrumento de registro histórico e de administração civil e, posteriormente, como formação para o comando. Essa instrução era ministrada no palácio por um mestre. Outra preparação destinada à classe dominante era a formação para a guerra (Manacorda, 2000).

Algumas modificações ocorreram quando surgiram homens independentes do poder régio, os senhores feudais, fato que preocupava os faraós, que temiam pelo fim da

disciplina social. Os filhos desses senhores eram mal vistos e condenados pelos nobres por se apropriarem da arte da palavra ao recitarem textos.

No trabalho, a profissão de escriba era destinada aos filhos das castas dominantes, sendo a escrita em papiros um instrumento usado para transmitir as ordens da nobreza. A instrução da massa da população era dividida em duas partes: para alguns estava disponível a formação para exercerem as atividades desvalorizadas na época, tais como marceneiro, cortador de pedras, dentre outras; para os demais, não existia nenhuma atividade formativa.

Essas diferenças nos processos educativos também são identificadas na educação na Grécia. Em seu período antigo, a escola da arte do dizer (com técnicas de aconselhamentos e convencimento) e do fazer (com técnicas de guerra e lutas) era para a classe dominante; para os produtores, destinava-se o treinamento para o trabalho; e para a classe excluída, a aculturação da obediência e do conformismo. No período clássico, o foco era no ensino da ginástica e da música, sendo aberta a todos, porém com educadores privados, em sua maioria escravizados, e prisioneiros de guerra, que recebiam salários de miséria. Existiam também escolas filosóficas não públicas. Destaca-se nessa época o surgimento da escola de ensino da escrita alfabética como aprendizado importante a ser adquirido pelos jovens livres.

Havia uma legislação sobre o ensino da escrita em tábuas de madeira, incluindo conteúdos sobre o que os pais deveriam ensinar aos seus filhos, além de menção a métodos agressivos usados no ofício de ensinar, como ameaças e pancadas. Os fins e o conteúdo da educação formal dos homens livres eram baseados nas ideias de três renomados intelectuais da época: Platão, Aristóteles e Isócrates. Platão entendia que tudo na cidade educava e o necessário era a elevação e a conversão do espírito para ser extremamente disciplinado. Para Aristóteles, os homens livres deveriam aprender a escrita e adquirir cultura por meio da gramática, da ginástica, da música e do desenho, sem qualquer direcionamento ao exercício profissional. Isócrates entendia que o importante aos homens livres era a instrução da oratória e retórica para a arte do falar em público (Manacorda, 2000).

A sociedade romana era dividida em classes sociais, portanto a educação também. Os escravizados não tinham autorização para escrever sobre história e direito, nem para exercerem funções administrativas públicas ou privadas; cabia a eles as artes ou algo relacionado ao viver. Os cidadãos romanos não podiam escrever poesia, deveriam participar de atos públicos e serem capacitados para eles, bem como exercerem funções como administradores ou educadores (Manacorda, 2000).

Importante destacar que, diferente da educação grega, em Roma, a função educativa não competia somente aos escravizados. Inicialmente, a instrução era realizada no seio da família pela mãe, responsável por ensinar aos filhos até os sete anos de idade a arte do falar e do escrever; posteriormente, a criança passava para a tutela do pai que a preparava para a paz e para a guerra; em seguida ao pedagogo, que a educava; por último ao mestre, que ensinava. Somente as funções de pedagogo e mestre eram realizadas por pessoas escravizadas, pois entendia-se que não se tratava de funções dignas dos homens livres (Manacorda, 2000).

A educação escolar romana tinha como base ensinar a ler e a escrever, como também as regras do bem falar, a poesia, a geometria, a música, a filosofia, a história, ou seja, uma cultura geral com matérias literárias e científicas. Os conteúdos eram ensinados por meio da repetição e da memorização, de maneira mecânica no caso da matemática. Em suma, uma escola desconectada da realidade e sem qualquer perspectiva emancipatória, longe dos interesses dos jovens, com uma dinâmica rude, agressiva, carregada de punições. Foi nesse período que surgiu a primeira crítica à escola e à educação e, segundo os críticos, o tipo de instrução fornecida impossibilitava o homem de conhecer seu próprio espírito e de aprender a prática de bons costumes.

Com a crise estrutural da sociedade escravista devido à falta de pessoas para escravizar e terras para conquistar, bem como em virtude da baixa produção agrícola, do enfraquecimento do comércio – fato que favoreceu os ataques de outros povos principalmente ao império romano – iniciou-se o movimento de migração da população das cidades para o campo em busca de melhores condições da vida. No campo, seus proprietários receberam essas pessoas e estabeleceram a relação de suserania e vassalagem, dando origem a uma nova forma de organizar a produção da vida: o feudalismo. Assim, na alta e baixa Idade Média, com o feudalismo, o poder estava descentralizado, nas mãos de senhores feudais, os donos das terras.

O principal objetivo da formação do homem era prepará-lo para defender a pátria, usar armas, por isso junto à educação moral, cívica e ao ensino das letras, acrescentava-se a educação física. Sendo a educação o meio de qualificação da mão de obra servil, o ensino formal tinha foco na profissionalização necessária para a época. Isso evidencia que as relações entre trabalho e educação são de ordem ontológica (pelo fato do trabalho fundar a educação) e mediada com a totalidade (já que o que acontece no âmbito do trabalho impacta a educação).

Existia uma luta ideológica entre os bárbaros, a igreja e os representantes do Império. Devido ao nível cultural baixo entre os três, a cultura clássica foi desaparecendo,

trazendo de volta a barbárie, já que nem mesmo assinar documentos alguns homens sabiam. Perdeu-se também a técnica do bem falar e vestir, exceto em relação ao clero na cidade, que conservava a cultura clássica. Duas distintas iniciativas preconizavam na educação: uma com foco no ensino das letras, de modo formal, preservando o patrimônio adquirido até o momento; a outra com aculturação às leis da igreja, às tradições práticas, com memorização e repetição em coral. Mesmo com o nível cultural baixo, os pais optaram em entregar seus filhos para os conventos para serem preparados para a vida nos mosteiros, em vez de deixá-los à mercê dos bárbaros.

Nesses mosteiros, o ensino era baseado no atendimento das necessidades da dinâmica da igreja, com foco na moral e na liturgia e, dessa forma, em matemática os alunos aprendiam os cálculos para o controle da liturgia e entendimento das estações do ano; em gramática, ensinava-se o que era preciso para compreender as sagradas escrituras. Essa educação escolar era somente para os homens, pois a mulher era vista como um ser imperfeito e frágil, e a criança como um ser sem inteligência.

Tempos depois, com a abertura da escola canônica às crianças de origem humilde e aos filhos de pessoas escravizadas, a igreja disseminou com maior intensidade a doutrina cristã, com a aculturação da moral e dos costumes da igreja por meio do ensino mútuo, catequético e mnemônico. Enquanto isso, os bárbaros, críticos da educação repressiva e da aculturação da igreja, insistentes nos aspectos militares, mantinham a educação baseada no preparo físico e nas técnicas de guerra.

A organização da educação era pautada nas diferenças sociais, no domínio e na obediência, com o intuito de formar uns para comandar e outros para obedecer e se conformar. Somente alguns membros da classe dominante podiam se dedicar a um ensino formal com preceitos morais e comportamentais e finalidades políticas. A instrução do povo produtor ocorria na agricultura, no artesanato, na arte dos ofícios, na convivência com os mais experientes, no treinamento para o trabalho por meio da observação, imitação e aculturação.

O fim da Idade Média foi marcado por fome, guerra, revoltas, peste e milhares de mortes. As revoltas eram ocasionadas devido ao excesso de impostos, falta de emprego e alta dos preços dos alimentos básicos à sobrevivência. As guerras aconteciam por causa da disputa de terras entre os nobres, com destruição das colheitas, empobrecimento das pessoas, espalhando mortes e doenças. Concomitantemente, a pandemia da peste bubônica matou milhões de pessoas e acabou por sobrecarregar os servos com os trabalhos nos campos, despertando neles o desejo de saírem dos feudos rumo às cidades. Em contrapartida, com menos mão de obra disponível, os sobreviventes tiveram uma

maior valorização dos seus serviços, despertando um sentimento de poder. “O trabalhador agrícola passou a ser algo mais do que burro de carga” (Huberman, 2020, p. 40).

Para produzir os suprimentos necessários, os camponeses precisaram aumentar a produção agrícola. Para tanto, intensificaram o trabalho e aprimoraram o cultivo nas terras de que já dispunham, como também expandiram a cultura, desbravando pântanos, florestas e desertos em busca de terras a serem arrendadas, desvinculando-se assim do trabalho servil.

O mercado crescera tanto que qualquer colheita superior às necessidades do camponês e do senhor poderia ser vendida. Em troca, o camponês recebia dinheiro. Ainda não estava muito acostumado ao seu uso, mas familiarizava-se com ele, e sabia da existência de uma nova classe de pessoas, os comerciantes, que não se enquadravam no velho esquema de coisas. Prosperava, e a cidade próxima era um lugar maravilhoso onde servos como ele tinham ocasionalmente perambulado e gostado. Nesse mundo em transformação havia uma oportunidade real para gente como ele. Se trabalhasse mais, fizesse colheitas superiores às suas necessidades, poderia reunir algum dinheiro com o qual – talvez – lhe fosse possível pagar em dinheiro os serviços que devia ao senhor (Huberman, 2020, p. 36).

Identificamos nessa citação o momento de transformação das vidas dos camponeses no feudalismo e o surgimento da classe de comerciantes. Além disso, vemos nessa mudança a possibilidade de comprar, vender, trocar terras livremente, alterando as condições econômicas e sociais da época, fato que incentivou o crescimento do mercado, criando-se para os camponeses a oportunidade de venda do excedente da produção em troca de dinheiro e dando origem a uma nova forma para avaliar e trocar os bens produzidos e os serviços. Iniciou-se assim uma nova atividade econômica, uma forma de independência e ascensão social, baseada na circulação de mercadorias, desafiando as estruturas feudais de poder e privilégio.

Ao longo do período feudal, registram-se algumas formas de emancipação e de libertação individual, mesmo que relativas e limitadas. Por exemplo, o servo passou a ter o direito de comprar a sua liberdade com o pagamento de taxas ou com prestação de serviços. O surgimento das cidades e o desenvolvimento do comércio, que não tinha vínculos com o sistema de obrigações feudais, deu abertura à mobilidade social e à emergência de artesãos livres e de uma classe de comerciantes.

Essa mudança da população para a cidade também despertou a atividade cultural e educativa, dando origem ao monopólio eclesiástico de instrução, que estendeu seus ensinamentos aos leigos pobres, indícios de uma questão de igualdade formal na área da

educação na sociedade da época. Outro fato histórico de destaque é a aliança entre o clero e os povos das cidades que tinham independência dos feudos contra o Império.

De acordo com Manacorda (2000), as novas ordens religiosas exerceram uma função decisiva na cultura urbana que evoluía, ou seja, uma fase revolucionária, que tinha como objetivo a superação do feudalismo. Até então, a economia era baseada na agricultura, todavia o comércio existia, sendo seu principal local o mar Mediterrâneo.

Com a expansão do comércio, o dinheiro, que no feudalismo era fixo, começou a ter atividade ao ganhar o atributo de equivalente universal, ampliando e facilitando o avanço da circulação de mercadorias. Dotado de durabilidade, facilidade de transporte, divisibilidade, dentre outros atributos, ele tornou-se uma “[...] mercadoria especial na qual todas as outras expressam o seu valor”, sendo o valor de uma mercadoria em dinheiro o seu preço (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 99).

O dinheiro surgiu como um meio de intercâmbio, substituindo a economia natural pelo comércio. Sua inserção na vida social não marca o início do capitalismo, nem a origem do sistema de exploração do homem pelo próprio homem. Assim como no sistema de trocas, o vendedor sabia quanto custava o seu produto, e ele determinava o valor de maneira justa. Autoridades municipais, que eram indicadas pelos mercadores, fiscalizavam os preços nos comércios para evitarem que as mercadorias fossem vendidas com preço excessivo. Todavia, veremos adiante que, com o desenvolvimento do comércio e a expansão da produção, as forças econômicas acabaram com a doutrina da usura e a ideia de preço justo foi substituída pelo preço de mercado.

Ainda no feudalismo, uma nova classe social surgiu, a classe média, composta por pessoas que não eram sacerdotes, nem guerreiros, nem proprietários de terras, muito menos produziam os bens necessários para sua própria existência. Eram pessoas que viviam da compra e venda de mercadorias: os mercadores.

Unidos, esses mercadores se protegiam dos assaltos, realizavam negócios aumentando lucros, lutavam contra as relações feudais para conquistarem a liberdade nas cidades a fim de se expandirem continuamente. A luta não era contra os senhores feudais, mas sim contra o sistema vigente, que atrapalhava a expansão do comércio (Huberman, 2020, p. 25).

As cidades desejavam libertar-se das interferências à sua expansão, e depois de alguns séculos o conseguiram. O grau de liberdade variava consideravelmente, de forma que é tão difícil apresentar um quadro geral dos direitos, liberdades e organização da cidade medieval quanto do feudo. Havia cidades totalmente independentes, como as cidades-repúblicas da Itália e Flandres; havia comunas livres com graus diversos de independência; e havia cidades que apenas superficialmente conseguiram arrebatar uns poucos privilégios de seus senhores feudais,

mas na realidade permaneciam sob seu controle. Mas, fossem quais fossem os direitos da cidade, seus habitantes tinham o cuidado de obter uma carta que os confirmasse. Isso ajudava a evitar disputas, se alguma vez o senhor ou seus representantes por acaso se esquecessem desses direitos.

Essa liderança dos mercadores na luta pela liberdade das cidades culminou na organização de um grupo poderoso com o objetivo de monopolizar o comércio atacadista, mantendo à distância os comerciantes estrangeiros e os que não eram membros de suas associações e, ao eliminar a concorrência, controlavam os preços. Com o tempo, essas associações de mercadores tinham poder dentro e fora de sua localidade, como também tiveram um importante papel na transição da sociedade feudal para o comércio, ao proporcionar “[...] a igualdade entre os senhores e a facilidade com que os trabalhadores podiam ser mestres” (Huberman, 2020, p. 48). O objetivo delas era manter o monopólio nos mercados.

A burguesia também modificou a vida dos camponeses. Antes era impossível aos servos camponeses melhorarem as suas condições de vida, porém, com o nascimento do comércio, eles passaram a ter grande importância na produção dos bens e suprimentos alimentares para consumo dos mercadores. Em contrapartida, instaurou-se a divisão social entre o campo e a cidade. A primeira estava concentrada em produzir o necessário para seu abastecimento e dos que deixaram de produzir o que consomem (os mercadores); a segunda, destinada à produção industrial e ao comércio.

Com o aumento da população que não dispunha de terras, com as Cruzadas, guerras fronteiriças, expedições e principalmente com as feiras periódicas na Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha e Itália, o comércio foi ganhando espaço e força. Essas feiras eram diferentes dos comércios locais dos tempos da Idade Média. Nos comércios eram negociados produtos locais, a maioria agrícolas; as feiras funcionavam como centro de distribuição, onde grandes mercadores vendiam e compravam produtos de diversas partes do mundo.

Essa ativação do comércio deu origem a novas relações externas devido à compra de matérias-primas e venda de mercadorias, bem como de relações internas entre os trabalhadores, que poderiam ser sócios, aprendizes, diaristas assalariados ou mestres. Com o tempo, essas feiras se tornaram comércio fixo, com policiamento e políticas próprias, tribunais para julgar e resolver problemas de disputas, gerando riquezas aos senhores das cidades provenientes de inúmeras taxas, tais como: taxa de armazenamentos e saída de mercadorias, taxa de venda e taxa para armar barracas nas feiras (Huberman, 2020).

Dentre as barracas com mercadorias, passou a existir a barraca para troca de dinheiro.

Esses trocadores de dinheiro representavam parte tão importante da feira que, tal como havia dias especiais dedicados à venda de fazendas e peles, os dias finais da feira eram consagrados a negócios em dinheiro. As feiras tinham, assim, importância não só por causa do comércio, mas porque aí se efetuavam transações financeiras. No centro da feira, na banca para troca de dinheiro, pesavam-se, avaliavam-se e trocavam-se as muitas variedades de moedas; negociavam-se empréstimos, pagavam-se dívidas antigas, letras de crédito e letras de câmbio circulavam livremente. Ali os banqueiros da época efetuavam negócios financeiros de tremendo alcance. Unindo-se, dominavam amplos recursos. Suas operações cobriam negócios que se estendiam através de todo um continente, de Londres ao Levante. Entre seus clientes contavam-se papas e imperadores, reis e príncipes, repúblicas e cidades. Negociar em dinheiro levou a consequências tão grandes que passou a constituir uma profissão separada (Huberman, 2020, p. 19).

Esse desenvolvimento provocou uma reforma na economia natural, pois o processo que ocorria sem a utilização do dinheiro, por permuta de gêneros, ao ver no dinheiro um meio prático de intercâmbio, incentivou e ativou o comércio. Com a mudança nas forças produtivas, as relações sociais sofreram novas determinações, já que o que antes era baseado na prisão do homem à terra passou à condição da aquisição de ares de liberdade.

A produção, que antes era destinada ao atendimento das necessidades, passou a ser utilizada para atender ao mercado e, assim, novas oportunidades surgiram aos agricultores, artesãos, padeiros, açougueiros e demais ofícios. A princípio, pode-se concluir que a burguesia libertou os servos das amarras do feudalismo, porém aqueles que seriam libertos só se tornaram livres vendedores das suas forças de trabalho (Marx, 2017).

Essa liberdade formal ocorreu devido ao processo de expropriação da terra da população rural, um movimento de retirada brutal da posse das terras de inúmeras famílias por meio da violência, impossibilitando que elas se sustentassem. Nem todo o proletariado que se tornou livre foi incorporado à manufatura. Muitos deles não conseguiram se ajustar às disciplinas exigidas na base do açoite, ferros em brasa, leis terroristas e viraram mendigos ou assaltantes.

No momento em que os trabalhadores são privados de terem terras e ferramentas, a única coisa que lhes resta para vender a fim de adquirir os bens necessários para sua sobrevivência e de seus familiares, tais como alimentos, moradia e vestimentas, é a força de trabalho. Essa classe trabalhadora, sem propriedades, livre formalmente, surgiu em virtude do fechamento das terras, dos arrendamentos com preços altos, da separação do

homem dos seus meios de produção, da substituição do trabalho manual pelo mecanizado.

Essa expropriação, segundo Marx (2017, p. 785), é a pré-história do capital, ou seja, a origem da desigualdade entre os homens.

Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza de poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar.

Ter a posse da mão de obra foi primordial ao sistema que deu origem ao trabalhador assalariado e ao capitalista. O proletariado que conseguiu se adequar à nova ordem social foi obrigado a se submeter ao trabalho assalariado, ou seja, vender a única coisa que possuía: a força de trabalho.

No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas reações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador (Marx, 2017, p. 808).

Como podemos ver, ao trabalhador não restou outro meio para garantir a sua sobrevivência, e o domínio de um homem sobre outro homem foi inserido nas relações sociais como uma lei natural.

A propriedade comunal, antiga instituição que existiu durante o feudalismo, tinha a maioria das terras destinadas à lavoura, porém, ao serem usurpadas violentamente, foram transformadas em pastagens de ovelhas devido ao florescimento da manufatura de lã.

Outra alteração que ocorreu com a expansão do comércio foi a cobrança de juros pelo empréstimo de dinheiro. Na sociedade feudal, não havia possibilidade de investimento, logo o dinheiro era usado para adquirir os bens necessários à sobrevivência. Nessas circunstâncias, a igreja pregava que era injusto e errado cobrar a mais pelo que se emprestou, pois o “[...] lucro do bolso representava a ruína da alma” (Huberman, 2020, p. 30). Denominada de doutrina da usura, a ideia de viver sem trabalhar por meio de juros era errada, assim como a de acumular mais dinheiro do que o necessário à sobrevivência.

As mudanças nas relações sociais, que de uso e atendimento das necessidades passaram a ser de troca, tiveram como consequência o acúmulo, despontando outras

necessidades não relacionadas ao atendimento direto aos meios de sobrevivência e despertando desejos e cobiças, causando assim a modificação dessa doutrina da usura.

Ao voltarmos na educação egípcia, vimos que foi naquele período que se originou a educação escolar e a sociedade dividida em classes modificou a educação. O conhecimento das relações dialéticas da realidade nos possibilita a compreensão de que discorrer sobre a educação na escravidão e no feudalismo é desvelar que a educação estava intimamente ligada à divisão de classes na sociedade e atrelada diretamente a quem tinha acesso à educação e qual educação era oferecida.

Ao relacionarmos esses modos de se fazer educação e a questão da emancipação, vemos que a educação nos dois sistemas era usada como um instrumento de controle social e manutenção das relações de poder que existiam, limitando as oportunidades de emancipação. Foi no feudalismo que os seres humanos começaram a ter alguns direitos do campo da emancipação política, mesmo que no plano da formalidade. Porém, como vimos, também foi nesse modo de produção que surgiu o deus da necessidade prática, o dinheiro (Marx, 2010), assunto que abordaremos adiante.

Na sequência desta seção, ao avançarmos nas discussões sobre a origem do modo de produção capitalista, resgatando e contextualizando sua constituição ao longo dos anos, desvelaremos quais seus verdadeiros interesses, como também a maneira pela qual ele se articula nas dimensões sociais, principalmente na educação, e qual a sua influência no processo de emancipação dos seres humanos.

2.2 Capitalismo e emancipação política

Liberdade. Essa é a palavra que podemos usar para resumir o que desejava a nova classe social que surgia dentro do feudalismo: liberdade de ir e vir, liberdade de terra, liberdade para proceder seus próprios julgamentos e tribunais para tratarem de seus interesses, liberdade para fixar impostos à sua maneira, liberdade para expandir seus negócios. Portanto, trata-se de liberdade para o capital e não efetivamente liberdade humana e, mais ainda, trata-se da liberdade formal do capital como base de constituição do processo civilizatório de emancipação política.

De acordo com Marx (2017), os primeiros traços da produção capitalista datam os séculos XIV e XV (anos 1301-1400/1402-1500), sendo a acumulação primitiva a acumulação que antecede a acumulação capitalista, isto é, o ponto de partida do modo de produção capitalista.

Uma das condições fundamentais a esse modo de produção emergente é o processo de separação do trabalhador das suas condições de trabalho, que teve início com a expropriação. Essa separação “[...] por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados” (Marx, 2017, p. 786).

Outro fator importante era a qualificação dos homens, já que o desenvolvimento econômico provocou uma evolução quantitativa na instrução devido à preocupação com a formação da classe trabalhadora para que pudessem atender às demandas do modo de produção que surgia. O ensino por meio da observação e imitação não supria mais as necessidades emergentes. Assim, começou a surgir uma formação próxima à educação escolar, ainda nos locais de trabalho, na relação entre os adultos e adolescentes, unindo ciência e trabalho.

A igreja, que até então dominava a educação formal, se posicionou contra as mudanças na área. Uma de suas estratégias para controle da instrução foi a censura dos livros, cujos conteúdos contrários às regras estabelecidas eram condenados após serem examinados por um vigário, bispo, inquisidor da maldade herética ou por alguém com competência sobre o assunto que comungava dos ideais da igreja.

Outro interesse que despertou foi a formação do futuro comerciante, por meio do ensino da lógica, do ábaco, da filosofia e das ciências. Essa dinâmica trouxe para a história da educação as universidades, com os cursos de artes liberais, medicina e jurisprudência – direito romano/civil e direito canônico – e os mestres livres.

Esses mestres livres eram capitalistas associados às cooperativas, que assalariavam outros mestres. Um tipo de escola da sociedade mercantil, que, livre dos comandos da igreja e do império, com licença para ensinar, vendia sua ciência e revolucionava os métodos de ensino (Manacorda, 2000).

Essa concessão de licenças para ensinar livremente era um prenúncio da educação laica. A igreja católica, tentando subsistir às reformas que surgiam na educação, se dispôs de uma nova escola para leigos com objetivos religiosos: a escola dos jesuítas, que teve forte influência na educação brasileira entre 1549 e 1759.

Nesse período, registra-se o surgimento das “utopias pedagógicas”, com destaque a Comenius, pesquisador e defensor da reforma da escola e do que denominamos de metodologias ativas. Para ele, as crianças tinham que receber junto com o ensino das palavras, no mínimo, a imagem das coisas. Um saudosista medieval, grande sistematizador, que acreditava estar no fim do mundo e agia como tal de acordo com Manacorda (2000).

A burguesia, ancorada no filósofo inglês Locke, buscava na época formar na sua classe o *gentleman* e na classe trabalhadora a preocupação era a preparação para as atividades da indústria têxtil de lã e a doutrinação cristã (Manacorda, 2000).

Havia uma preocupação com a valorização das ciências, da arte de fazer, devido ao avanço nos meios de produção, ocasionando a ampliação de oferta do ensino formal que por anos ficou destinado somente à classe dominante. Porém, nessa nova organização social, os fins da educação formal das classes populares era o mesmo que no escravismo e feudalismo: preparar para atender as necessidades da classe dominante, mesmo que isso custasse deixar a maioria da população à margem do desenvolvimento pleno do ser humano. Tratava-se de direcionar o ensino formal à formação da classe trabalhadora para o trabalho e aceitação de sua situação e posição na sociedade.

Somente nos anos de setecentos, nas escolas cristãs, foi que a discussão sobre os princípios da educação, a separação didática, organizacional e cultural da arte de ler e escrever entrou em cena. A leitura voltou-se ao ensino religioso, à doutrina; a escrita com mestres em lugares próprios, era entendida como uma técnica destinada à preparação para o ofício. Assim, a história da educação registra mais uma vez a distinção na instrução formal: de um lado voltada à aculturação religiosa e moral e, de outro, para preparação para as profissões artesanais do mercado.

Nessa época, paralelo à nova escola que despontava livre dos comandos da igreja e do Império, surgiu o movimento do humanismo, preocupado com a formação do homem e sua educação, tecendo críticas à escola existente que punia, aplicava correções agressivas e ensinava a cultura medieval. O objetivo desse movimento caracterizado como aristocrático e conservador, segundo Manacorda (2000), era encontrar uma forma mais humana e culta para instruir as crianças, unindo a piedade religiosa com a cultura clássica.

Essa preocupação com a formação do homem reforçava a divisão social, uma vez que um dos fatores considerados na organização da educação formal era a idade e a classe social das crianças, uma compreensão naturalizante, assim como ocorria no escravismo e no feudalismo. Aos filhos dos trabalhadores cabia a formação para atender às necessidades da comunidade, como, por exemplo, formar pintores, pedreiros, fabricantes de seda, alfaiates, tecelões, lavradores, padeiros, mercadores, etc.; e aos filhos dos nobres, a instrução era direcionada à conservação da divisão social.

Registra-se também nessa época a última educação para a formação de cavaleiros, destinada ao exercício do poder permitido somente para os nobres de nascimento, com foco nas artes bélicas – caçar, lançar dardo, cavalgar, esgrimir, lutar,

etc., juntamente com as artes da corte – política, diplomacia, leis, aprendizagem de instrumentos, composição de versos e prática de xadrez.

Posteriormente, com uma crítica ao ensino desconexo da prática, na defesa da necessidade de se educar o homem humanamente com objetivos focados nos sujeitos, surgiu o Iluminismo, com destaque para a figura de Rousseau, pai dessa pedagogia.

De acordo com Manacorda (2000), trata-se de um delineamento de uma pedagogia inovadora e libertadora, que buscava estabelecer uma relação entre educação e sociedade, tendo como aspectos positivos a valorização dos jogos, a experiência direta da vida e um plano progressivo de educação, dividido da seguinte forma: educação dos sentidos – dos dois aos doze anos –; seguida da educação da inteligência – até os quinze anos; e da consciência – até os vinte anos (Manacorda, 2000). Nesse período, os jesuítas foram expulsos da França, surgindo também um movimento que reivindicava a intervenção do Estado na educação e a inclusão dos leigos no ensino.

Essas discussões e defesas de uma instrução pública não era de igualdade no ensino, pois permanecia a ideia de que o povo deveria continuar dividido em duas classes: uma para servir a sociedade com força física, trabalho manual e uma instrução breve e fácil; e outra para servir com artes ligadas ao intelecto.

Na economia, as associações e corporações que antes objetivavam o monopólio no mercado e prezavam pela igualdade entre seus membros, com o tempo, devido ao egoísmo, à superioridade e ao interesse pelo lucro, modificaram sua essência e passaram a ser instrumento de controle de uns sobre outros. Os membros mais afortunados tomaram o poder e, por vezes, submeteram os menos afortunados ao serviço assalariado. Além disso, esses afortunados tornaram-se os administradores influentes da cidade, nomeavam as autoridades e elegiam prefeitos.

Marx (2017) denomina esse processo de monopolização e explica que se trata de uma lei imanente da própria produção capitalista, baseada na centralização do poder, em que um capitalista elimina muitos outros. Concomitante a isso, a ideia de trabalho cooperativo surgiu como uma rede que entrelaça todos os povos em um mercado mundial, internacionalizando o regime capitalista.

A ampliação do capitalismo dispôs-se também da expansão do comércio em terras desconhecidas, dando origem à sociedade por ações como estratégia dos mercadores para levantar o capital necessário para as expedições marítimas, comerciais e colonizadoras. As companhias que se arriscavam a desbravar esse comércio para obterem mais lucros para seus acionistas recebiam vantagens comerciais do governo.

Nesse período, foram feitas fortunas e houve acúmulo do capital, que alicerçou

a expansão industrial entre os séculos VXII e XVIII, resumida por Huberman (2020) em quatro estágios:

1. Sistema familiar: os membros de uma família produzem artigos para seu consumo, e não para a venda. O trabalho não se fazia com o objetivo de atender ao mercado. Princípio da Idade Média.
2. Sistema de Corporações: produção realizada por mestres artesãos independentes, com dois ou três empregados, para o mercado, pequeno e estável. Os trabalhadores eram donos tanto da matéria-prima que utilizavam como das ferramentas com que trabalhavam. Não vendiam o trabalho, mas o produto do trabalho. Durante toda a Idade Média.
3. Sistema doméstico: produção realizada em casa para um mercado em crescimento, pelo mestre artesão com ajudantes, tal como no sistema de corporações. Com uma diferença importante: os mestres já não eram independentes; tinham ainda a propriedade dos instrumentos de trabalho, mas dependiam, para a matéria-prima, de um empreendedor que se interpusera entre eles e o consumidor. Passaram a ser simplesmente tarefeiros assalariados. Do século XVI ao XVIII.
4. Sistema fabril: produção para um mercado cada vez maior e oscilante, realizada fora de casa, nos edifícios do empregador e sob rigorosa supervisão. Os trabalhadores perderam completamente sua independência. Não possuem a matéria-prima, como ocorria no sistema de corporações, nem os instrumentos, tal como no sistema doméstico. A habilidade deixou de ser tão importante como antes, devido ao maior uso da máquina. O capital tornou-se mais necessário do que nunca. Do século XIX até hoje (Huberman, 2020, p. 89).

Essas fases tratam-se de aproximações ao modo como a economia foi se organizando, no entanto não podem ser entendidas como uma evolução linear do capitalismo. Dentro do sistema doméstico de produção, uma figura importante foi o intermediário, sendo ele quem fazia a mediação entre consumidor e trabalhador e, por vezes, adquiria e levava matéria-prima aos trabalhadores em diversos lugares.

Foi nessa fase que os capitalistas, donos dos meios de produção, entraram em cena ao custear a economia nacional e realizar a instalação de indústrias de carvão, açúcar e tabaco. Como incentivo, “[...] os governos concediam monopólios aos que ousavam arriscar seu dinheiro nessas novas empresas” (Huberman, 2020, p. 89). E assim, o dinheiro que inicialmente era somente uma moeda de troca, tornava-se capital ao ser “[...] usado para adquirir mercadorias ou trabalho com a finalidade de vendê-los novamente, com lucro” (Huberman, 2020, p. 125).

É válido esclarecer que o dinheiro não é a única forma de capital, uma vez que um empresário, por exemplo, pode ter pouco dinheiro ou até mesmo nenhum, mas ter um grande volume de meios de produção, que possibilitará o aumento do seu capital à medida que comprar a força de trabalho. Outro ponto que precisa ser mencionado é que, a princípio, dinheiro e mercadoria não são capitais, pois ambos precisam ser transformados em capital e isso ocorre quando o homem possuidor de dinheiro e de meios de produção

e de subsistência estabelece contato com outro homem e compra a sua força de trabalho (Marx, 2017). A força de trabalho, que pode proporcionar lucro para a produção capitalista, é tão importante quanto o capital.

O objetivo do capitalismo é a obtenção de lucro e, para tanto, ele se dispõe do movimento da circulação mercantil capitalista, que ocorre da seguinte maneira:

[...] o capitalista, dispondo de uma soma de dinheiro (**D**), compra mercadorias (**M**) – máquinas, instalações, matérias (brutas e primas) e força de trabalho – e, fazendo atuar, com a ajuda das máquinas e dos instrumentos, a força de trabalho sobre as matérias no processo de produção (**P**), obtém mercadorias (**M'**) que vende por uma soma de dinheiro superior à que investiu (**D'**). É para apropriar-se dessa quantia adicional de dinheiro, o lucro, que o capitalista se movimenta: o lucro constitui seu objetivo, a motivação e a razão de ser do seu protagonismo social (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 106, grifos dos autores).

A citação acima explica didaticamente o movimento da produção capitalista. O capitalista obtém lucro no processo de produção e foi esse lucro que pôs em movimento a sociedade que emergia. Diferente da sociedade do escravismo e do feudalismo, essa nova organização social deixa de produzir para o uso e tem como foco a troca com lucro.

A consolidação do modo de produção capitalista foi, entre os séculos XVIII e XIX, passando a ser a organização social dominante mundialmente, isto é, um “sistema planetário”, imperioso nas sociedades centrais e vigoroso nas periféricas (Paulo Netto; Braz, 2011).

Com a primeira Revolução Industrial, surgiu o capitalismo industrial, suprimindo as corporações de artes e ofícios, modificando os modos de produção, a vida dos homens, os processos de trabalho, a ciência, o direito, a religião, transformando as ideias, a moral e, conseqüentemente, as formas de instrução (Manacorda, 2000).

Um projeto geral de reforma da instrução, solicitado por Maria Teresa, imperatriz da Áustria, elaborado por Ignaz Von Felbiger, foi aprovado em 1774, o qual organizava o ensino em quatro níveis: a *Trivial* (escola popular) para crianças dos seis aos doze anos; as *Hauptschulen* (escolas principais) destinadas à formação profissional, incluindo-se aí as escolas normais de formação de professores; os *Gymnasien* (escolas intermediárias de latim) com foco no preparo para as universidades; e, por fim, as universidades. Inclui-se nesse período a criação das escolas especiais, que tinham o objetivo de tornar o cidadão apto a servir o Estado, para tanto ofereciam cursos de equitação, academia oriental, desenho manufatureiro e escola de comércio (Manacorda, 2000).

Todas essas alterações foram acompanhadas do processo de democratização, politização e laicização, da exigência de instrução para todos e da reorganização do saber para estreitar a relação entre vida social e produtiva. A grande massa tomou consciência de que existia desigualdade estrutural nas relações e isso influenciava toda a organização social.

A liberdade da cidade das “mãos” dos senhores feudais ocorreu devido à união de duas classes que formavam a burguesia: os educados e os abastados. A primeira composta de professores, doutores, escritores, advogados, juizes e funcionários; a segunda, com os mercadores, fabricantes e banqueiros; ambas com o objetivo de acabar com a lei feudal. “Precisavam deitar fora o apertado gibão feudal e substituí-lo pelo folgado paletó capitalista” (Huberman, 2020, p. 118).

A união de um grupo formado por pessoas desejosas de que o poder econômico que tinham correspondesse ao poder político provocou a Revolução Francesa.

A burguesia provocou a Revolução porque tinha de fazê-lo. Se não derrubasse seus opressores, teria sido por eles esmagada. Estava na mesma situação do pinto dentro do ovo que chega a um tamanho em que tem de romper a casca ou morrer. Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios a um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pelas obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que a burguesia fosse ouvida, o grande enxame de funcionários governamentais bisbilhoteiros e o crescente volume da dívida governamental – toda essa sociedade feudal decadente e corrupta – era a casca que devia ser rompida. Não desejando ser asfixiada até morrer penosamente, a classe média burguesa que surgia tratou de fazer com que a casca se rompesse (Huberman, 2020, p. 118).

A partir da citação de Huberman (2020), entendemos que essa revolução foi uma revolução burguesa. Para a classe trabalhadora, ocorreu somente a substituição de senhor, uma vez que o domínio que estava nas mãos dos senhores feudais passou a ser da burguesia.

Nesse contexto de mudanças no modo de produção, entre os anos de setecentos e oitocentos, duas experiências marcaram a educação: o ensino mútuo e a escola de Pestalozzi. No ensino mútuo, alguns alunos eram instruídos por mestres e estes ensinavam outros alunos, sendo mantidos os procedimentos didáticos mecanicistas e de rigorosa disciplina. Já Pestalozzi, seguindo a linha de Rousseau, desenvolveu uma teoria benevolente e ativa sobre a educação das crianças, sem repreensão, partindo do interesse e da curiosidade da criança, bem como preocupada com o físico e o intelectual, constituindo-se em uma superação do que havia na época (Manacorda, 2000).

A acumulação de capital e de conhecimento científico favoreceu o desenvolvimento industrial, fazendo emergir um moderno proletariado industrial formado por ex-artesãos, num processo de expropriação.

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi liberto de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar do trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (Manacorda, 2000, p. 271).

A evolução do modo de produção ao sistema fabril desapropriou os artesãos dos seus ofícios e isso influenciou diretamente no aprendizado. Os atos repetitivos nas fábricas formavam trabalhadores ignorantes e isso não era interessante aos capitalistas, que necessitavam de trabalhadores qualificados para atender às novas necessidades das modernas produções. Eram necessários trabalhadores que se adaptassem às disciplinas das fábricas, com os ritmos das máquinas, sob às ordens e supervisão de capatazes. Era preciso produtividade. Importante destacar que se trata de um progresso do ponto de vista social, ainda que com suas contradições.

A emancipação política que o capital operou na humanidade foi de grande progresso, fato que não pode ser desconsiderado, mesmo diante das desigualdades provocadas por esse modo de produção. A burguesia, composta inicialmente por professores, doutores, juízes, advogados, mercadores, fabricantes e banqueiros inconformados com o modo de produção feudal, buscou meios para livrar a cidade das mãos dos senhores feudais, bem como para ampliarem as relações comerciais, conscientizar a massa sobre a desigualdade estrutural nas relações sociais e, principalmente, capacitar os trabalhadores para atender às necessidades do modo de produção que surgia, fato que culminou na melhoria da qualidade de vida dos camponeses.

Segundo Lukács (2015), essa fase de mudança do modo de produção é um período de ascensão revolucionária da burguesia, que em meio às contradições formalizou a educação ao torná-la um direito de todos, ganhar um local específico e estabelecer como objetivo a promoção da cidadania, transformando os súditos em cidadãos. A expansão do capital foi acompanhada de um movimento intelectual em diversas áreas, como, por

exemplo, na economia e na literatura. A realidade era retratada em sua essência, representando a vida do homem real, sendo um importante instrumento para conhecer e investigar a realidade, uma fase denominada por Lukács (2015) como triunfo do realismo.

A mudança na organização social contribuiu para a evolução das capacidades humanas, todavia produziu obstáculos às conquistas humano-genéricas com a propriedade privada do conhecimento, que evidencia que “[...] o caráter contraditório do progresso é um problema geral do desenvolvimento da sociedade dividida em classes” (Lukács, 2015, p. 102).

Na busca por menor preço de mão de obra e força de trabalho, os capitalistas contratavam crianças e mulheres para cuidarem das máquinas. Para eles, as crianças não deveriam ir para as escolas, pois estas seriam prejudiciais à formação moral e à felicidade dessas crianças, pois nelas seriam ensinadas a desprezar a sorte que tinham por serem bons agricultores, bons funcionários, como se “[...] felizes realmente eram os que faziam parte daquela dádiva da humanidade, o sistema fabril” (Huberman, 2020, p. 146).

Mesmo em meio a retaliações, prisões e explorações no desenvolvimento do capitalismo, a classe trabalhadora se organizou e cresceu, enfrentando muitas lutas, greves e conquistando direitos para a classe. A preocupação dos capitalistas com o problema da instrução das massas para atendimento das suas necessidades culminou na instituição da relação instrução-trabalho, organizada no ensino técnico-profissional.

O método instaurado por Marx reconhece e assume as conquistas que a burguesia trouxe à sociedade no que concerne à educação, a saber: a laicidade, a gratuidade, a inclusão do trabalho, a importância dada à formação intelectual, moral, física e o acesso a todos. Porém, para Marx e Engels, um programa de formação omnilateral possibilitaria ao homem seu desenvolvimento em todas as áreas, nas ciências, nas artes, na filosofia, ou seja, um crescimento intelectual e um atendimento de suas necessidades superiores, que não é viável no interior do capitalismo.

Marx tecia críticas à incapacidade da burguesia de realizar seus programas numa perspectiva de formação omnilateral do homem. Para tanto, pontuava que nas escolas elementares não deveriam ser introduzidas questões estatais no ensino, que permitissem análises e interpretações partidárias e classistas; a defesa era por escolas com instrução livre e laica (Manacorda, 2000). Interessado na sociedade do presente, o autor pesquisou a evolução e o desenvolvimento da sociedade, pois “[...] desejava descobrir as forças que nela provocariam a modificação para a sociedade do futuro” (Huberman, 2020, p. 172), fato que faz de suas obras clássicos essenciais para o desvelamento e o entendimento da atualidade.

No fim dos oitocentos e início dos novecentos, na Europa e na América, registou-se um movimento de renovação pedagógica que deixou explícita a relação entre trabalho e educação no desenvolvimento da sociedade. Nesse movimento, a instrução técnica-profissional passou a ser realizada separada da educação escolar e destinada aos adultos, com foco no atendimento das necessidades das máquinas; e ganhou espaço a preocupação com a psicologia infantil e com uma educação ativa nas escolas novas, que priorizaria a espontaneidade da criança, o jogo, o autogoverno, a cooperação, com elementos da moralidade.

Manacorda (2000) explica que, apesar de a preocupação com a formação das crianças não ter relação direta com o desenvolvimento industrial, tanto a escola técnico-profissional quanto as escolas ativas têm o trabalho como elemento formativo e visam formar “[...] o homem capaz de produzir ativamente” (Manacorda, 2000, p. 305).

As discussões socialistas que se iniciaram no século XIX ganharam espaço no século XX como uma necessidade emergente das classes sociais oriundas do desenvolvimento industrial, trazendo uma nova concepção da relação instrução-trabalho “[...] que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação do homem omnilateral” (Manacorda, 2000, p. 313), ou seja, uma proposta de formação do homem completo, que já tinha sido anunciada por Marx na segunda metade de 1800.

Nesse período, a burguesia que até então era revolucionária, retratava fielmente a realidade nas diversas áreas com o surgimento do Estado, do sistema fabril, do direito ao voto, dos primeiros indícios da instrução formal, ou seja, com a consolidação do seu poder, passou a ser a classe que prezava pela manutenção do modo de produção vigente, mistificando a dinâmica objetiva da vida e dando espaço ao subjetivismo.

A análise lukácsiana revela que o imediatismo, os preconceitos, a fetichização deformada da realidade, a renúncia à luta contra a inumanidade capitalista são traços da decadência ideológica. Daí a importância de se conhecer a história da educação e as leis do movimento capitalista para identificar a verdadeira relação entre a educação e a sociedade.

Lukács (2015) traz em seu texto que notáveis ideólogos burgueses, na tentativa de compreender as forças motrizes da sociedade, desconsideravam e obscureciam as contradições, com uma “[...] pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico” (Lukács, 2015, p. 100). Exemplo disso encontramos na economia.

Segundo Paulo Netto e Braz (2011), os clássicos da economia política, para compreenderem o modo de funcionamento da sociedade burguesa, traziam em seus estudos uma “[...] *teoria social, um elenco articulado de ideias que buscava oferecer uma visão do conjunto da vida social*” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 27, grifos dos autores). Porém, entre 1825 a 1848, quando a classe em ascensão se consolidou, a burguesia revolucionária passou a ser a classe conservadora, e a economia política clássica se tornou incompatível aos seus interesses, assim surgiu uma disciplina científica, especializada, desconexa das questões históricas, sociais e políticas.

Tais preocupações são postas à conta das outras *ciências sociais* que se articulam na sequência de 1848: a História, a Sociologia e a Teoria (ou Ciência) Política. No marco dessa “divisão intelectual do trabalho científico”, a Economia se especializa, institucionaliza-se como disciplina particular, específica, marcadamente técnica, que ganha estatuto científico-acadêmico. Adequada à ordem social da burguesia conservadora, torna-se basicamente instrumental e desenvolve um enorme arsenal técnico (valendo-se intensivamente de modelos matemáticos). Ela renuncia a qualquer pretensão de fornecer as bases para a compreensão do conjunto da vida social e, principalmente, deixa de lado procedimentos analíticos que partem do processo de produção – analisa preferencialmente a superfície imediata da vida econômica [...] (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 32, grifos dos autores).

A alteração não foi somente na nomenclatura, mas sim de cunho teórico, modificando os objetos de estudos, seus objetivos e, principalmente, o método de pesquisa, ignorando a dinâmica objetiva da vida, sendo conduzida pelos desejos subjetivos de uma classe.

A decadência ideológica traz consequências em todas as áreas e complexos da vida em sociedade, o seja, na arte, na ciência, na filosofia, nas formas de se organizar a educação escolar. Para não cairmos nisso, é preciso compreendermos cientificamente as causas e a essência da luta de classes entre a burguesia e a classe trabalhadora e não agirmos como os ideólogos da burguesia, inventando “[...] os mais vulgares e insípidos misticismos” (Lukács, 2015, p. 100).

De acordo com Paulo Netto e Braz (2011, p. 71):

Esquemáticamente, pode-se afirmar que no modo de produção encontra-se a *estrutura* (ou *base*) *econômica da sociedade*, que implica a existência de todo um conjunto de instituições e de ideias com ela compatível, conjunto geralmente designado como *superestrutura* e que compreende fenômenos e processos extra-econômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social (grifos dos autores).

Nesse sentido, sendo o modo de produção a articulação entre forças produtivas e relações de produção e as características da estrutura determinantes à configuração da

superestrutura, trazer ao debate a origem e as consequências da sociedade capitalista é caminhar na contramão da decadência ideológica e colocar “[...] corajosamente em confronto as convicções subjetivas com a realidade objetiva” (Lukács, 2015, p. 139).

Na democracia burguesa, despontaram pensadores das tradições liberais-democráticas, tais como John Dewey e Russell. Dewey era um defensor das metodologias ativas e progressistas e da escola como um mecanismo para uma vida melhor, do aprender fazendo e, apesar de considerar os problemas sociais, trazia consigo marcas das utopias dos anos oitocentos.

Manacorda (2000, p. 320) é cirúrgico ao dizer que:

Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, **mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições**, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, **e aquela perspectiva**, talvez utópica, mas fortemente estimulante, **de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos**; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo (grifos nossos).

Para Dewey, o ensino, a partir dos interesses e da realidade das crianças, com a participação dos alunos no processo educativo, manipulando objetos e refletindo sobre situações apresentadas como recortes da vida real, poderia formar sujeitos capazes de transformar a realidade.

Também adepto à tradição liberal-democrática, o inglês Bertrand Russel era contra qualquer autoritarismo na educação, defendia que o industrialismo demandava uma sociedade com condições mínimas para atuar de maneira colaborativa e que educar o indivíduo se sobressai à educação do homem enquanto cidadão. Aberto às experiências socialistas, ele entendia que a educação deveria ensinar os indivíduos a rejeitarem a união entre religião, classe e nações, pois a educação fazia parte da luta pelo poder, que em sua maioria era condicionada aos interesses dos ricos que pregavam a fidelidade ao Estado (Manacorda, 2000).

Retomando sobre a questão do capitalismo, Paulo Netto e Braz (2011, p. 135-136) enfatizam: “[...] não existe capitalismo sem acumulação de capital”, e essa “[...] acumulação de capital depende da exploração da força de trabalho”.

Na sociedade do escravismo e do feudalismo, era evidente a exploração a que o escravizado e o servo estavam submetidos ao trabalhar para outro homem, no primeiro caso entendido como objeto, preso ao seu senhor, no segundo caso, preso à terra. Em contrapartida, na sociedade capitalista, a exploração é oculta, uma vez que o trabalhador é um sujeito livre, que pode escolher seu patrão e recebe pelo trabalho.

É nessa esteira de exploração oculta que encontramos a divisão social do trabalho.

Com efeito, à medida que se desenvolve a capacidade produtiva da sociedade (e, com ela, o volume do excedente), esta divide as ocupações necessárias à produção de bens entre seus membros – instaurando a **divisão social do trabalho**, que avança tanto mais rapidamente quanto mais os bens produzidos, deixando o limite do autoconsumo das comunidades, destinam-se à troca” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 69, grifos dos autores).

A divisão social do trabalho está relacionada às relações técnicas, que dizem respeito ao controle, domínio da produção, grau de especialização e tecnologia utilizada. Essa divisão está diretamente subordinada às relações sociais de produção, que são determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção. Paulo Netto e Braz (2011, p. 69-70) esclarecem:

Se a propriedade dos meios de produção fundamentais é coletiva (como na comunidade primitiva), tais relações são de cooperação e ajuda mútua, porque os produtos do trabalho são desfrutados coletivamente e nenhum membro do grupo humano se apropria do fruto do trabalho alheio; se tal propriedade é privada, particular (de um membro do grupo, de um conjunto de membros), as relações decorrentes são de antagonismo, posto que os proprietários dos meios de produção fundamentais apropriam-se dos frutos do trabalho dos produtores diretos, ou seja, estes são explorados por aqueles [...]. Nas sociedades onde existe a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, a situação dos membros da sociedade depende da sua posição diante desses meios; a propriedade privada dos meios de produção fundamentais divide-os em dois grupos, com interesses antagônicos: os proprietários e os não-proprietários dos meios de produção fundamentais – em síntese, na propriedade privada está a raiz das classes sociais (grifos dos autores).

Como vimos, quando a propriedade dos meios de produção é coletiva, as relações são de cooperação, logo o usufruto dos bens do trabalho também o são. Em contrapartida, sendo os meios de propriedade privada, como acontece no capitalismo, as relações são antagônicas e os interesses são divergentes. Como já mencionamos anteriormente, os donos dos meios de produção se apropriam das forças de trabalho, explorando-a com intenção de obterem lucro.

Essa raiz das classes sociais é o campo fértil da teoria da mais-valia de Marx (2017), a qual consiste na disparidade entre o que o trabalhador recebe pelo seu trabalho e o que ele produz. Trata-se do trabalho não pago, o trabalho excedente, as horas a mais que o trabalhador cumpre gerando valor ao patrão.

Segundo Marx (2017), o afastamento do trabalhador do produto final do seu trabalho contribui para essa exploração da mais-valia ao impossibilitar que ele meça o

valor do seu trabalho. Ele não consegue identificar o que é trabalho necessário à produção de bens e o que é trabalho excedente. Além disso, o contrato de trabalho transfere ao capitalista tudo o que é produzido pelo trabalhador por meio da “[...] falsa noção de que o salário remunera todo o seu trabalho” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 117).

A regulamentação do salário é um momento essencial para a acumulação do capital, “[...] para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência” (Marx, 2017, p. 809).

O leitor pode se perguntar, mas qual a relação entre a mais-valia e a educação? Conforme discorreremos na primeira seção desta tese, a educação é uma das dimensões do ser social, determinada pelas necessidades de reprodução do ser, ou seja, a política, a legislação e a religião estão interligadas e condicionadas à categoria fundante: o trabalho.

Huberman (2020, p. 180) pontua que “[...] a forma pela qual os homens vivem é determinada pela forma de ganhar a vida – pelo modo de produção predominante dentro de qualquer sociedade, em determinado momento”. Assim, sendo o modo de produção vigente de propriedade privada, baseado na exploração de homens, na camuflagem de interesses, no acúmulo de riquezas para uns e miséria para muitos, bem como todos os complexos fundados, que incluem a educação escolar, podem estar direcionados ao atendimento da necessidade da classe dominante, que, como vimos, costuma atuar na diferenciação da educação escolar oferecida: para uns um ensino para dominar; para a maioria o ensino para ser dominado, manipulado, distanciado da verdadeira e completa formação humana. A educação acaba por encontrar barreiras para ser socializada plenamente, uma vez que a existência do capital demanda a subordinação das forças de trabalho.

Segundo Marx (2010), a necessidade prática é o fundamento da sociedade burguesa, que, ao alienar a natureza e o homem, transforma tudo em mercadoria, objetos vendáveis e servos dessa necessidade. Sendo o dinheiro “[...] a essência do trabalho e da existência humanos, alienada do homem; essa essência estranha a ele o domina e ele a cultua”. (MARX, 2010, p. 58).

Nesse sentido, a inteligência da necessidade prática é o interesse próprio, que de maneira passiva se expande concomitante ao desenvolvimento das condições sociais. Não há domínio sobre a necessidade prática, já que o homem consegue somente colocar seus produtos na produção de objetos na prática.

No início desta seção, pontuamos que a liberdade formal do capital é o objetivo da classe dominante. Para se fortalecer e adquirir essa liberdade, a burguesia, com a

revolução política, deu origem ao Estado, dissolvendo assim a sociedade feudal, contudo não deixando para trás o fundamento daquele modelo antigo de organização social: o egoísmo (Marx, 2010).

O Estado surgiu da necessidade da burguesia de garantir o direito à propriedade privada e às questões particulares. De acordo com Marx (2010, p. 59):

[...] a sociedade burguesa foi capaz de separar-se completamente da vida do Estado, romper todos os laços que prendiam o homem ao seu gênero, substituir esses laços de gênero pelo egoísmo, pela necessidade egocêntrica e dissolver o mundo humano em um mundo de indivíduos atomizados, que se hostilizam mutuamente.

Com isso, as relações sociais passaram a ser “[...] expressões da separação entre o povo e seu sistema comunitário” (Marx, 2010, p. 52), ocasionando o fim da suserania, das corporações e do estamento, dividindo a sociedade entre homens com direitos egoístas e os cidadãos.

Para Marx (2010), a revolução política é a revolução burguesa, pois o povo que estava se libertando funda uma comunidade política (cidadania), que legitima o homem egoísta, sendo essa cidadania entendida como meio de conservação dos direitos humanos, em que o cidadão é o serviçal do homem egoísta.

Essa revolução burguesa culminou no livramento da classe dominante das amarras políticas, pois o Estado passou a estabelecer e a organizar as relações sociais. Ao ganhar a liberdade de propriedade, a liberdade de comércio, dentre outras, o Estado emancipou e ainda emancipa politicamente os homens, estabelecendo com eles uma relação genérica, com universalidade irreal, e com a burguesia, uma relação espiritualizada.

Segundo Huberman (2020 p. 184):

Isso significa simplesmente que na luta entre os que têm propriedades e os que não têm, os primeiros encontram no governo uma arma importante contra os segundos. O poderio estatal é usado no interesse da classe dominante – em nossa sociedade, isso significa nos interesses da classe capitalista.

A sociedade burguesa, ao se separar do Estado, rompeu os laços do homem enquanto ser genérico pelo egoísmo e deu origem a um mundo de indivíduos mínimos, em que o homem passou a explorar outros homens.

Para Marx (2010), essa relação entre o Estado e os homens coisifica a sua essência como algo fantástico, desconhecido e, ao eliminar o que há de natural na necessidade prática, realiza teoricamente a alienação do homem em relação a si e à

natureza. Nessa esteira, a atividade do homem sob o domínio dessa essência estranha toma como importância um ser estranho: o dinheiro.

Importante esclarecer que a alienação é uma categoria que tem relação com o estranhamento com que os indivíduos lidam com os produtos de seu trabalho e com o mundo que os rodeia, uma forma inevitável das atividades humanas, segundo Luckács (1981).

Para melhorar explicar, no modo de produção baseado no acúmulo de capital, em virtude das estruturas econômicas e sociais dominantes, o trabalho mecânico, repetitivo, dividido, realizado sem conhecimento do todo e com falta de controle do processo constitui-se como uma atividade alienante para o trabalhador. Isso acontece porque, em vez de o trabalho se caracterizar como expressão da sua humanidade e de sua criatividade, torna-se algo estranho para ele, devido ao fato de o trabalhador enfrentar a dificuldade de se conectar autêntica e significativamente com os produtos gerados a partir da atividade laboral.

Essas experiências de alienação, segundo Luckács (1981), revelam como o indivíduo se relaciona com as estruturas sociais econômicas e não econômicas e como ele busca expressar a sua identidade nelas. Essas interações podem promover ou inibir o desenvolvimento do indivíduo autônomo e atuante na sociedade. A alienação influencia na formação da identidade e na participação social dos indivíduos.

Mesmo diante dessas questões de alienação, a emancipação política trouxe valiosas contribuições ao desenvolvimento econômico, social e humano, ao destruir os vínculos de servidão e dependência pessoal, emancipando os homens politicamente por intermédio do poder do Estado, fato que representa uma grande conquista civilizatória à sociedade.

O capitalismo, apesar de suas contradições, das desigualdades e das injustiças, trata-se de uma organização social superior aos demais modos de se produzir a vida em sociedade, uma vez que proporciona a todos o direito ao ensino público gratuito, laico, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar, o direito de ir e vir, de expressar as ideias e opiniões, de escolher os governantes. E ainda: o direito à vida, à saúde, à liberdade, à propriedade privada, à igualdade, à segurança, além da gama de bens produzidos, como, por exemplo, os meios de comunicação, os instrumentos de trabalho, o acesso à informação, dentre tantas outras conquistas ao processo civilizatório na história da humanidade.

Paulo Netto e Braz (2011, p. 253) elencam alguns benefícios à sociedade ocasionados com o fim do feudalismo:

A liquidação das instituições opressivas da feudalidade, a emancipação política dos homens, a libertação e o fomento das forças produtivas, o estímulo à pesquisa científica e a incorporação de seus resultados à produção, a unificação da humanidade mediante a constituição de uma *economia-mundo* – todos esses processos de avanço foram promovidos pelo desenvolvimento capitalista (grifo dos autores).

Essa emancipação política é a redução do homem em duas condições: uma de membro da sociedade burguesa e outra de cidadão. Ela não elimina as contradições sociais por ser limitada. Como aponta Marx (2010), seu limite está no fato de o Estado ser capaz de libertar-se de uma limitação sem que o homem seja verdadeiramente livre.

Na sociedade burguesa, os direitos humanos, também denominados como direitos do homem, são os direitos do membro da sociedade burguesa, que se separa da comunidade com essência egoísta. Na teoria, a vida política é a garantia dos direitos humanos, todavia “[...] o direito humano à liberdade deixa de ser um direito assim que entra em conflito com a vida *política*” (Marx, 2010, p. 51, grifo do autor).

A liberdade, assim como a propriedade privada, a igualdade e a segurança são direitos humanos, princípios da emancipação política, que não transcendem os interesses do homem da sociedade burguesa, sendo que “[...] o único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta” (Marx, 2010, p. 50).

Melhor explicando, segundo Marx (2010), o direito do homem à liberdade, de acordo com a definição da Constituição de 1793, tem como base o vínculo com outro homem, em outras palavras, um homem tem o direito de fazer tudo o que for possível e desejável dentro do limite de não prejudicar outro homem; a lei é a mesma para todos em proteção e punição, no entanto isso é contestado por Marx, pois para ele o direito humano à liberdade é o direito da separação, é o direito do indivíduo limitado a si mesmo e não a outro homem.

A aplicação prática da liberdade culmina no direito humano da propriedade privada, definida na Declaração dos direitos humanos e do cidadão de 1793 como o direito de o homem usufruir e dispor-se dos seus bens e rendas, que são frutos de seu trabalho, da indústria, como bem querer.

Segundo Marx (2017), a propriedade privada foi constituída “[...] por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho[...] ”, uma conquista do processo de

transformação dos súditos em cidadãos, porém esse direito cedeu “[...] lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre” (Marx, 2017, p. 831). Fato suspeito às teorias burguesas, que defendem os direitos do homem, pois, ao mesmo tempo que os defendem, protegem também o direito à alienabilidade universal e posse exclusiva, que contradiz e, assim, invalida tais direitos.

De acordo com Mészáros (2008), a solução para essa contradição apontada por Marx é a extinção do direito à posse exclusiva, por se tratar de um “[...] direito que serve como suporte legal supremo a toda a rede de relações de exploração que transformam os ‘direitos do homem’ em uma chacota obscena da sua própria retórica” (Mészáros, 2008, p. 159, grifos do autor).

Para tanto, é preciso reconhecer o peso da esfera legal, em que os direitos do homem “[...] correspondem às necessidades objetivas do funcionamento das estruturas socioeconômicas existentes”. (Mészáros, 2008, p. 162). Nisso consiste a crítica de Marx (2010), não aos direitos humanos enquanto tais, mas em seu uso “[...] como racionalizações pré-fabricadas das estruturas predominantes de desigualdade e dominação” (Mészáros, 2008, p. 161).

Mészáros (2008) alerta que, da mesma maneira que é ilusório juridicamente desconsiderar que os direitos do homem correspondem às necessidades objetivas da estrutura socioeconômica vigente, é insensato negar o papel importante desse quadro legal no desenvolvimento, na estabilização e na reprodução contínua da sociedade.

Ainda dentro dos direitos humanos, além da liberdade e da propriedade privada, cabe a igualdade e a segurança. A igualdade, na declaração apresentada por Marx (2010), é definida como igualdade de liberdade, não em sentido político; o direito à segurança se refere à proteção que a sociedade deve dar aos seus membros, tanto nos direitos quanto nas propriedades – conceito supremo da organização social capitalista. Essa é a garantia do direito à propriedade, assegurando o egoísmo.

Mészáros (2008), ao levantar os aspectos da teoria marxista sobre os direitos humanos, salienta que Marx, ao considerar a natureza real do sistema jurídico, identifica o elemento ilusório desses direitos, ocasionado pelo contexto em que eles se originam, em que “[...] a alienação predomina em todas as ocupações e sobre todas as facetas da vida” (Mészáros, 2008, p. 158).

Em outras palavras, a “[...] sociedade regida pelas forças desumanas da competição antagônica e do ganho implacável, aliados à concentração de riqueza e poder em um número cada vez menor de mãos” (Mészáros, 2008, p. 161) faz com que a dita

igualdade de direitos à posse seja na verdade a exclusão de muitos da posse efetiva. E alerta:

Longe de ser um “determinista grosseiro” e um “inimigo dos direitos humanos”, Marx se preocupa com as condições da liberdade pessoal, entendida como um controle significativo das relações interindividuais pelos próprios indivíduos, e totalmente em oposição às condições determinadas de existência que escapam à sua vontade (Mészáros, 2008, p. 164, grifos do autor).

O problema dos direitos humanos está em suas contradições e limites por não modificar a ordem social vigente necessária à sociedade burguesa. Mészáros (2008, p. 164) continua:

A estrutura econômica da sociedade, para Marx, não é uma entidade material bruta, mas um conjunto de relações humanas determinadas, que, precisamente como tais, estão sujeitas a mudanças, e até mesmo à mudança mais radical proveniente de uma deliberação humana socialmente consciente (socialista).

Sendo a estrutura econômica um conjunto de relações humanas, é necessário modificar a estrutura socioeconômica vigente, porque ela produz determinações contraditórias. Somente em uma organização social que preze pela comunidade em detrimento do individualismo e do egoísmo será possível aos indivíduos desenvolverem suas faculdades e sua individualidade real (Mészáros, 2008).

É preciso acabar com a sociedade dividida em classes e com a propriedade privada dos meios de produção para que tenhamos um desenvolvimento social pleno acessível a todos. O preço do desenvolvimento social tem sido o sacrifício de muitos seres humanos (Paulo Netto; Braz, 2011).

Huberman (2020, p. 180) nos diz que “[...] os acontecimentos históricos do ponto de vista das relações de classe provocadas pelas formas de ganhar a vida” fazem com que “[...] o que era ininteligível torna-se pela primeira vez inteligível”. É a esse descortinar que nos propomos nesta subseção, na perspectiva de tornarmos inteligível a relação entre capitalismo e a emancipação política.

Ao trazermos a origem do capitalismo, suas necessidades para ascensão e consolidação, em que a educação se tornou um direito de todos com o dever de formar o cidadão apto aos interesses da classe emergente, seguida da fase de decadência ideológica que mistifica a realidade e cria barreiras ao processo de desenvolvimento das capacidades humanas, encontramos a relação entre educação escolar e emancipação política, a emancipação burguesa, que não elimina as contradições.

Ao identificarmos que os direitos dos cidadãos estão no plano da formalidade, que jamais serão garantidos em sua plenitude numa sociedade com conflito de interesses,

dividida em classes e com interesses antagônicos, podemos inferir que não há possibilidade de um desenvolvimento pleno para os indivíduos nessa sociedade.

A emancipação política, embora seja um avanço significativo, não é o suficiente para resolver os problemas econômicos, sociais e políticos enfrentados pela classe trabalhadora. Ela não elimina as desigualdades que persistem e proporcionam a existência do sistema capitalista, já que é superficial e limitada. No contexto do capitalismo, a emancipação política pode ser uma forma de controle e legitimação da classe dominante.

Em contrapartida, o capitalismo proporciona o espaço político que contribui para a aproximação da emancipação humana, bem como permite aos cidadãos participarem do processo democrático e usufruir dos direitos humanos, civis e políticos. Por isso, a categoria de emancipação política na obra de Marx (2010) pode ser compreendida como uma crítica aos limites do capitalismo, apontando para a necessidade de sua superação ao revelar as contradições fundamentais desse sistema e a necessidade da emancipação humana, que vá para além dos direitos no plano da formalidade.

Após compreendermos que a educação escolar surge no momento em que a burguesia começa a lutar pela sua emancipação política, sendo ela essencial para o atendimento das necessidades dessa classe em seu período de ascensão, cabe-nos agora a tarefa de identificarmos como a classe dominante se dispõe da educação, na atual sociedade, para impor limites à formação dos seres humanos e partilharmos os fundamentos e as bases da teoria que, na contramão disso, luta por uma educação escolar que se conecte com a emancipação humana, a PHC, tarefa que realizamos nas páginas seguintes.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: origem e bases teóricas

Uma das estratégias usadas pela classe dominante na sociedade capitalista para afastar a educação escolar de uma formação humanamente emancipatória é a adesão e a defesa de teorias que negam o ato de ensinar no contexto escolar. Tais teorias distanciam a escola do cumprimento do direito de igualdade no que concerne à aquisição de conhecimentos essenciais para a participação na sociedade previsto no campo da emancipação política. Nesta subseção, explicaremos cada uma dessas teorias.

Também traremos a origem e o contexto histórico e teórico da PHC, teoria educacional e pedagógica que fundamenta nossa tese. Com isso queremos apresentá-la aos professores, aos gestores, e aos agentes políticos, para que eles possam conhecer a sua essência e adotá-la em suas práticas pedagógicas, nos documentos oficiais e nas

políticas públicas. Aos leitores que já conhecem a PHC, esperamos contribuir com o debate, fornecendo subsídios para pesquisas, análises e práticas pedagógicas ao pontuarmos que o aprendizado dos conteúdos clássicos é um direito dos cidadãos adquirido com a emancipação política, portanto está no plano da formalidade e sua concretude depende da luta.

Para tanto, iniciamos apresentando um pouco da história de vida do professor Dermeval Saviani, idealizador e a principal referência da PHC. Saviani, neto de imigrantes italianos que vieram para o Brasil substituir a mão de obra escrava nas fazendas de café (1908), nasceu em 1943, no município de Mogi Mirim, no estado de São Paulo. Seus pais não frequentaram a escola, mas o gosto pela leitura de seu avô Antônio Saviani rendeu frutos. Seu avô alfabetizou o seu pai, senhor Júlio Saviani, em casa, que por sua vez alfabetizou sua esposa, mãe de Saviani, Sebastiana Polimeno, e outras pessoas na fazenda. Além de alfabetizador, o senhor Júlio Saviani era Sanfoneiro, um ofício que o ajudava com as despesas da casa (Saviani, 2002, p.279).

Devido à crise do capital em 1929, que culminou na quebra da bolsa de Nova Iorque, respingando na monocultura do café no Brasil, resultando em uma crise de superprodução, em 1948, Júlio Saviani com sua esposa e os filhos tiveram que deixar a vida na roça e assim mudaram-se para a cidade de São Paulo, passando a ser foguista de caldeira na indústria (Saviani, 2002).

Com isso, Saviani teve a oportunidade de fazer o curso primário no Grupo Escolar de Vila Invernada (1951-1954) e o curso de admissão ao ginásio na Paróquia de São Pio X e Santa Luzia (1955). Em 1955, Saviani seguiu o vigário dessa paróquia para Cuiabá (MT), fazendo o seu curso ginásial no Seminário Nossa Senhora da Conceição (Saviani, 2002). Parte de seus estudos, que hoje denominamos de educação básica, foi em seminários. Ao deixar o seminário e ser aprovado no vestibular, Saviani diz que se via diante do desafio de “[...] provar que pobre também podia ter êxito na universidade” (Saviani, 2002, p. 280).

Após pedir transferência, Saviani voltou para São Paulo, onde residia sua família em 1964, e ali concluiu sua licenciatura em Filosofia no ano de 1966, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), doutorando-se em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971. Concluiu sua livre-docência em História da Educação pela UNICAMP em 1986. Ele vivenciou as mudanças ocasionadas pelo Golpe Militar de 1964 e participou ativamente de manifestações contra o regime da época (Orso, 2023).

Profissionalmente, o precursor da PHC, reconhecido e premiado nacionalmente

devido à sua valiosa contribuição à educação⁶, trabalhou no Banco Bandeirantes e no Banco do Estado de São Paulo, quando mais jovem. Lecionou filosofia numa escola pública, trabalhou na Secretaria de Educação de São Paulo e lecionou no curso de Pedagogia da PUC-SP e na UFSCar-SP. Ajudou a criar os cursos de mestrado e doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP e de mestrado em Educação na UFSCar-SP. Também coordenou programas de pós-graduação e foi sócio fundador de associações e demais entidades (Orso, 2023).

As primeiras elaborações teóricas de Saviani sobre educação ocorreram no contexto da disciplina de Teoria do Conhecimento, durante seus estudos no curso de Filosofia, no ano de 1965. Acorado na fenomenologia, buscou na análise da estrutura do homem enquanto sujeito cognoscente referência para pensar a educação. Porém, esse método revelou que a constituição do homem era paradoxal, formado por elementos opostos (Saviani, 2019), não contentando o então pesquisador Dermeval Saviani.

Segundo Saviani (2019), a fenomenologia aponta três aspectos na estrutura do homem: empírico, pessoal e intelectual. Pelo aspecto empírico, que está relacionado ao físico, biológico, psicológico e social, o homem é considerado um ser determinado e condicionado pelas condições materiais; pelo aspecto pessoal, teria liberdade para optar, aceitar, transformar e rejeitar; no aspecto intelectual, sendo o homem um ser consciente, pode transcender as opções e determinações para compreender a realidade e comunicar-se.

Seduzido pela visão de homem que a descrição fenomenológica lhe apresentou, Saviani a incorporou em sua tese de doutorado, porém, não satisfeito com a questão paradoxal apresentada por esse método e vendo-se diante de um problema, o jovem pesquisador buscou outros métodos que poderiam ser adotados, ou seja: lógico-conceitual, empírico, empírico-logístico e dialético. Articulou então a fenomenologia à dialética e denominou de fenomenológico-dialético, pois para o autor a compreensão dialética do todo precisa da mediação da análise para identificar os elementos que compõem esse todo (Saviani, 2019).

Ao estudar o texto de Marx sobre o método da economia política, Saviani compreendeu que o movimento do conhecimento – que corresponde à passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato ou, em outras palavras, da visão sincrética à síntese por meio da análise – é o próprio método dialético e assim compreendeu que

⁶ Para saber mais sobre os prêmios recebidos pelo autor, recomendamos a leitura do artigo “Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução”, de Orso (2023), disponível na página da Revista científica eletrônica Gesto-Debate.

não haveria necessidade de usar o prefixo fenomenológico (Saviani, 2019).

A partir de então, Saviani passou a buscar uma teoria da educação dialética nos clássicos do materialismo histórico, nos estudos de autores marxistas e nas experiências dos países socialistas.

[...] a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Nem Marx e Engels, nem Lênin, Luckács ou Gramsci, assim como os mais recentes como Mészáros, dedicaram-se direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. O que encontrei foram estudos que buscaram identificar no conjunto das obras as passagens referidas à educação ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre a história, economia e sociedade derivações de sentido para a educação (Saviani, 2019, p. 229).

Dessa busca, não desmerecendo as contribuições à educação desses clássicos, Saviani conclui que, para construir uma pedagogia marxista, não é suficiente retirar excertos dos textos, buscar citações, passagens e menções à educação nos clássicos:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas (Saviani, 2019, p. 230).

A partir dessa citação, podemos entender que, para se teorizar sobre a educação, é preciso saber a sua origem, natureza e função social, buscar as características estruturais do objeto, bem como procurar conhecer seu contexto histórico e social, desvelando os seus limites e possibilidades, assim como as teorias que a circundam e, por fim, elaborar e sistematizar uma teoria crítica que possa adentrar nos processos e práticas pedagógicas.

Segundo Saviani (2013a), a formação do que viria a ser denominada PHC na década de 1980 ocorreu no final da década de 1970, em que era urgente fazer a crítica ao caráter reprodutor da pedagogia oficial, como uma resposta ao movimento pedagógico de caráter internacional das teorias crítico-reprodutivistas, que alimentaram as resistências ao regime militar.

A origem desse movimento pedagógico foi o Movimento de Maio de 1968, uma mobilização de estudantes franceses que reivindicavam uma reforma no ensino com vistas ao fim da tecnoburocracia. Diante da repressão da polícia do governo francês, esses estudantes receberam o apoio da Central Sindical Operária, a qual, por meio da convocação de uma greve geral, mobilizou aproximadamente dez milhões de trabalhadores, ameaçando a estabilidade da ordem vigente (Saviani, 2014).

Somando forças a essa movimentação, estudantes de vários países também

colocaram em marcha uma tentativa de mudança social por uma revolução cultural. No Brasil, as principais universidades foram tomadas pelos estudantes, como ato de resistência à ditadura militar, obrigando os professores, entre eles o professor Dermeval Saviani, a vivenciar a situação.

Nessa época, existiam e ainda persistem até hoje em estar presentes nas escolas públicas brasileiras dois grupos de teorias: Teorias não críticas (Pedagogia tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista) e Teorias crítico-reprodutivistas (o ensino como Violência Simbólica, a escola como Aparelho Ideológico do Estado, Escola Dualista). A obra de Saviani (2012b) nos possibilita uma leitura crítica das concepções de ambas teorias sobre a sociedade, a escola, o trabalho educativo e a relação professor e aluno.

Segundo Saviani (2007b), a Pedagogia Tradicional foi dominante até o final do século XIX, abrangendo a Pedagogia de Platão, a Pedagogia Cristã, a Pedagogia Humanista, a Pedagogia da Natureza e a Pedagogia Idealista, uma tendência que se preocupava com as teorias do ensinar o “como ensinar”, em que a prática é determinada pela teoria.

Implantada nas escolas após a Revolução Industrial, a Pedagogia Tradicional surgiu como uma teoria “[...] redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática” (Saviani, 2012b, p. 43), com um método expositivo, que pode ser organizado em cinco passos segundo Saviani (2012b):

1. Preparação: recordar a lição anterior;
2. Apresentação: apresentar o novo conhecimento que deve ser adquirido pelo aluno;
3. Comparação e assimilação: comparar o conhecimento anterior com o que está sendo apresentado e precisa ser assimilado;
4. Generalização: identificar o novo conhecimento adquirido nos fenômenos da mesma classe;
5. Aplicação: fazer exercícios para demonstrar o que aprendeu.

Um modelo de ensino mecânico, artificial, com conteúdos formais e abstratos segundo os idealizadores e defensores da Pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova.

Com o objetivo de substituir a concepção de conteúdos tidos como abstratos e distantes da realidade dos alunos por “conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (Saviani, 2012b), surgiu a Pedagogia Nova, segundo a qual a teoria passou a ser subordinada à prática.

Para essa pedagogia, a escola deve ser um espaço aberto para as iniciativas dos alunos, que realizam a própria aprendizagem, constroem seus conhecimentos, deslocando o eixo do trabalho pedagógico para a atividade prática (Saviani, 2007b).

O objetivo da Pedagogia Nova era que os excluídos se adaptassem, se ajustassem e aceitassem a sociedade como tal e que a escola ganhasse cores, movimento e não fosse mais rígida.

Compreende-se, então, 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 diretivismo; 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 o aprender, mas o aprender a aprender (Saviani, 2012b, p. 9).

A substituição da Escola Tradicional pela Escola Nova trouxe avanços na área da educação ao levar-se em consideração as questões psicológicas dos alunos (mesmo que de maneira equivocada conforme poderemos ver mais adiante nesta seção). Propunha também repensar os processos pedagógicos, considerar quem é o aluno no processo de ensino e de aprendizagem e investigar quais são seus interesses. Além disso, agregou a visão de que o aprendiz não é um depósito de informações, que deve manter-se rígido em seu comportamento para que possa aprender, decorando e repetindo informações passadas por uma pessoa com mais conhecimento que o dele. Esses fatos trouxeram um repensar acerca do ambiente escolar, que passou a ser estimulante, didático, com bibliotecas, recursos pedagógicos, etc., dando movimento e dinamismo às escolas.

Todavia, essa pedagogia deu força a concepções naturalizantes, sem fundamento na ciência. Na educação, despertou-se o ensino do conformismo, a autoaceitação, a culpabilização e a responsabilização. Ao se enfatizar a espontaneidade em detrimento da disciplina, a falta de direção em relação ao que deve ser ensinado, deixando isso a mercê dos interesses dos alunos e tomando a experiência como base do processo pedagógico, a Pedagogia Nova desconsiderou o que é específico da escola: ensinar os conteúdos mais desenvolvidos acumulados na história da humanidade. A escola, a partir de então, ganhou uma dinâmica de *Laissez-faire* pedagógico.

[...] a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o

processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo (Duarte, 1998, p. 3).

O professor passou a ter a função de animador do processo de ensino, incentivando os alunos a buscarem espontaneamente a aprendizagem a ser adquirida, partindo de seus interesses. Deu-se abertura à ideia de que o professor não precisa dominar os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem para lecionar, basta incentivar os alunos a colocarem para fora todo o conhecimento que já possuem.

Porém, entendendo que a Pedagogia Tradicional tinha foco no produto da ciência, a Pedagogia Nova tentou articular o ensino ao processo de pesquisa, direcionando-o à busca por problemas, passando o objeto de conhecimento a ser algo desconhecido dos alunos e dos professores. A partir de Saviani (2012b; 2013b), depreendemos que nessa pedagogia os passos do processo de ensino e aprendizagem são:

1. Apresentação de uma atividade ou de um campo de exploração;
2. Levantamento de um problema pelos alunos;
3. Levantamento de dados;
4. Formação de hipóteses;
5. Experimentações para encontrar a solução ou resposta ao problema levantado inicialmente, em que alunos e professores confirmam ou rejeitam as hipóteses.

Inserimos esse tipo de ensino na esteira das “pseudopesquisas” de Saviani (2012b).

Ainda no campo das Teorias não críticas, na primeira metade do século XX, como a Pedagogia Nova não resolveu o problema da qualificação da classe trabalhadora para atender as necessidades do modo de produção capitalista, surgiu a Pedagogia Tecnicista, em que professor e aluno perderam o papel principal no processo de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis somente pelos meios de ensino. Os conteúdos, o planejamento, a coordenação e os métodos passaram a ser decididos e determinados por “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2012b, p. 13). A educação escolar adquiriu a função de treinar os alunos para executarem as tarefas de que o sistema social necessitava para ter continuidade, o aprender a fazer, segundo Saviani (2012b).

Para as teorias não críticas, a sociedade é compreendida como harmoniosa, com total integração dos seus membros; os professores não precisam dominar os conteúdos que serão trabalhados, somente necessitam ter um razoável preparo; os que não se adequam à escola são os que estão à margem do padrão, alguns poucos desviados. A

escola, com ampla margem de autonomia, é o instrumento de correção dos desvios para uma sociedade com igualdade.

No que concerne às teorias crítico-reprodutivistas, elas são denominadas por Saviani (2012b) de Violência Simbólica, Aparelho Ideológico do Estado, Escola Dualista. Diferente da concepção de sociedade e do papel da educação escolar das Teorias não críticas, essas teorias reconhecem que a sociedade é dividida em classes com interesses antagônicos e defendem não ser possível entender a educação sem considerar os condicionantes sociais.

Brevemente explicando cada uma dessas teorias, considera-se como sistema de ensino como Violência Simbólica a escola que tem o papel de reprodutora das desigualdades sociais; a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado compreende que cabe à escola o papel de instrumento da burguesia para reprodução dos interesses capitalistas; e a Escola Dualista comunga da ideia de que a escola tem o papel de formação da força de trabalho e inculcação ideológica da burguesia, assim como a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico, porém o que a difere é o reconhecimento da existência da ideologia do proletariado na população operária e em suas organizações, como se fosse um paralelo à escola. A escola dessa teoria tem o papel de impedir o desenvolvimento da ideologia proletária e da sua luta revolucionária (Saviani, 2012b).

Segundo Saviani (2014) essas teorias crítico-reprodutivistas, no Brasil, serviram de luta contra a ditadura militar:

Essas teorias, assim que eram produzidas na França já repercutiam aqui, já estavam circulando, de modo especial com a instituição dos cursos de pós-graduação no Brasil. A formação em nível pós-graduado envolvia pesquisa, investigação, exigindo fundamentação teórica para se fazer as investigações. E essas teorias eram imediatamente estudadas por nós e serviram de arma na luta contra a ditadura porque, a partir delas, se fazia o questionamento do regime ditatorial mostrando como a ditadura estava usando as escolas para convencer a população de que o regime era útil, era necessário para o país. Mas o problema dessas teorias é que elas não apresentavam alternativa (Saviani, 2014, p. 14).

Ao se explicar como funcionava a relação entre educação e sociedade, mesmo sem orientar a prática educativa, vemos aí uma importante contribuição dessas teorias da educação para a educação brasileira: a provocação da análise, da reflexão e da crítica à educação na ordem militar.

Saviani (2014) relata que, a partir dessa inquietação, no campo educativo começaram a indagar sobre como deveria ser a atuação docente, resposta que não era obtida com as teorias crítico-reprodutivistas.

O contexto do final da década de 1970 era de busca de alternativas. Em

1978 houve um seminário de educação brasileira em Campinas. Nele ainda é possível perceber como a visão crítico-reprodutivista era predominante. Mas em 1979 as três principais entidades da área de educação, que acabavam de ser constituídas, unem-se para organizar a série das conferências brasileiras de educação. Trata-se da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), surgida em 1977, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978, e Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979 (Saviani, 2013a, p.116).

Com a união dessas três entidades, houve alguns indícios de municípios contrários ao Regime Militar e o restabelecimento das eleições diretas para governadores dos estados. Em 1980, ocorreu a I Conferência Nacional da Educação Básica, da qual Saviani participou do simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, exposição esta que deu origem ao artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado na Revista ANDE, que posteriormente passou a fazer parte da obra “Escola e democracia” (Saviani, 2013a).

Nesse texto, Saviani classifica a Escola Nova como uma pedagogia reacionária, causando grande repercussão, que culminou num entendimento por parte de alguns de um Saviani conservador e defensor da escola tradicional. Para esclarecer a sua crítica à Escola Nova, em 1982 o autor publicou na Revista ANDE o artigo “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara”, que em 1983 compôs o capítulo 3 da primeira edição de “Escola e democracia”. Tanto nesse artigo quanto no anteriormente citado, publicados na Revista ANDES, Saviani denomina a PHC como Pedagogia Revolucionária.

A análise das teorias crítico-reprodutivistas, responsáveis por identificar que não era possível fazer a revolução social pela revolução cultural, foi realizada por Saviani a partir das obras de Vicent Petit e de Georges Snyders, momento em que o autor denominou tais teorias de crítico-reprodutivistas (Saviani, 2013a).

De acordo com Saviani (2013a) as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam uma orientação pedagógica para a prática educativa, pois tratam-se de teorias sobre a educação que buscam explicar seu funcionamento, e não teorias para a/da educação.

Duarte (1998, p. 3) traz as seguintes considerações sobre as teorias crítico-reprodutivistas:

O objetivo dessas teorias reside em revelar tal reprodução, fazer sua crítica e mostrar que antes da superação, em nível da sociedade como um todo, do modo de produção capitalista, não há possibilidade de se realizar um trabalho no interior da escola que não tenha como resultado objetivo, independentemente das intenções dos educadores, a reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações sociais de dominação. Assim, sem dúvida, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador ainda no interior da sociedade capitalista.

Essas teorias, ao buscarem compreender como a estrutura educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais e econômicas, abordam a perspectiva de que a escola, sem superar o capitalismo, tende a reproduzir as relações de divisão social do trabalho, independente das intenções dos agentes educacionais (professores, gestores, servidores das secretarias de educação, pesquisadores, etc.).

Trata-se de um posicionamento negativo no que concerne a uma dimensão humanamente emancipatória da educação escolar dentro da sociedade capitalista ao compreender que, por estar condicionada à estrutura social, a escola cumpre o papel de reprodutora da sociedade. Tais teorias não possuem propostas pedagógicas, pois se preocupam somente em explicar o mecanismo de funcionamento das escolas.

De acordo com Saviani (2012b), tanto as teorias não críticas quanto às teorias crítico-reprodutivistas desconsideram a história; a primeira por anular as contradições e a segunda por aprisionar as escolas nas contradições (Saviani, 2012b). Elas desconfiguram o papel da escola como instituição central para a transmissão de conhecimentos, bem como a função do professor como agente social encarregado do ensino, fato que dá à escola o status de ambiente conectado à vida real, numa visão imediatista.

A escola não precisa contribuir para socializar as objetivações intelectuais mais desenvolvidas no campo das ciências, das artes e da filosofia. Bastaria, para os pós-modernos, ajudar os alunos em *situações espontâneas e praticistas*. O foco da aprendizagem deveria, para eles, estar nas necessidades imediatas dos alunos. O importante, seria deixar os alunos construírem o seu próprio caminho para aprenderem sozinhos, e não refletir sobre os conteúdos que seriam aprendidos e ensinados (Rossi, 2019, p. 114, grifos do autor).

Ao direcionar a prática pedagógica a esses interesses, a escola estará contemplando os desejos, os anseios, as curiosidades e as sensações do “aluno empírico”, permanecendo longe de suas necessidades com base nas condições sociais (Saviani, 2013a).

Inclui-se nessa esteira a Pedagogia não-diretiva, a Pedagogia Institucional e o Construtivismo, os quais têm como foco a preocupação somente em como o aluno aprende, ou seja, são teorias da aprendizagem ou do aprender a aprender. Essa Pedagogia com o movimento Escola Nova tornou-se hegemônica na segunda metade do século XX (Saviani, 2007b).

Essas duas tendências travaram lutas pela hegemonia do campo educativo, deixando tal contexto polêmico:

Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova. Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os slogans que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes (Saviani, 2007b, p.110).

Nessa linha, ao contrário do que pregam tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova, a PHC, inicialmente denominada de Pedagogia Revolucionária, entende que teoria e prática, assim como aluno e professor são elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem e, com segurança, seu idealizador recomenda:

Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (Saviani, 2007b, p.114).

A PHC é uma abordagem sólida e fundamentada, que busca identificar cuidadosa e criticamente os diferentes elementos das correntes pedagógicas, para valorizar os aspectos permanentes e essenciais de maneira integradora. Ao objetivar superar a polêmica do foco no que é transitório, que existe nas outras teorias da educação, defende a prática educativa com elementos que resistiram ao tempo, aquilo que demonstrou sua eficácia, relevância e necessidade na história da educação, o clássico, e luta pelo desenvolvimento dos seres humanos em suas máximas potencialidades.

A princípio, Saviani pensou em denominar a PHC de pedagogia dialética, porém vários pontos não favoráveis foram analisados por ele: a dialética idealista de Hegel; a etimologia da palavra que suscita a contraposição de ideias – diálogo, dialógica; a obra de Schmied-Kowarzik (Pedagogia dialética), que trazia o entendimento de dialética como o movimento real e não uma concepção; e também ao modo como se expressa a dialética na obra “Concepção dialética da educação”, de Moacir Gadotti. Conclui: “Considerarei, pois, que, na medida do possível, seria melhor evitar a denominação *pedagogia dialética*, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava” (Saviani, 2013a, p.119,

grifos do autor).

Na busca por uma terminologia para a pedagogia que considerasse o movimento histórico que ocorre no seio das contradições, de maneira dialética, com vistas à transformação, contrapondo-se ao reprodutivismo das teorias crítico-reprodutivistas, surgiu em 1984, em atendimento à solicitação dos alunos da PUC/SP, a disciplina Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, passou a ser a nomenclatura dessa corrente pedagógica e teórica.

É interessante pontuar que, de acordo com Orso (2023, p. 362), no que concerne à pedagogia crítica, a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire “[...] foi a experiência mais abrangente, exitosa e significativa”. A Pedagogia da Libertação trata-se de uma pedagogia criada pelo educador Paulo Freire entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, tendo como foco a alfabetização de jovens e adultos, concomitantemente à conscientização política e social dos seus alunos. Podemos dizer que Freire, ao mesmo tempo que alfabetizava, proporcionava meios para que os indivíduos adquirissem consciência de classe.

Em outras palavras, a preocupação de Freire não se limitava simplesmente a alfabetizar, não se restringia aos processos de codificação e decodificação de palavras ou temas geradores. A um só tempo, intentava promover a alfabetização de adultos e a conscientização acerca dos problemas vivenciados pelos alunos, possibilitar o conhecimento da realidade, a compreensão do mundo, suscitar o engajamento social e a ação transformadora/libertadora (Orso, 2023, p. 362).

Todavia, como era de se esperar de um governo ditatorial, após ser perseguido pelo regime militar, Freire ficou preso por setenta dias e foi exilado no Chile por dezesseis anos. Somente em 1979, com o início da mudança no cenário político, Freire retornou ao Brasil e retomou o seu método de ensino. Nesse período, ainda no regime militar, também surgiu a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo, com críticas ao que para ele seria a secundarização do ensino dos conteúdos historicamente construídos (Orso, 2023).

Nas obras de Saviani e de seus seguidores, é possível identificar que o grande pensador da PHC é um professor, pesquisador e cientista, que respeita e analisa criticamente as obras do que seriam seus “opositores teóricos”, refletindo sobre elas e buscando superá-las. Isso é evidente quando o autor dá às teorias crítico-reprodutivistas o que é das teorias crítico-reprodutivistas: “É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história”. E quando dá a Marx o que é de Marx, ao falar sobre as bases teóricas da sua teoria: “[...] é óbvio que a contribuição de Marx é

fundamental” (Saviani, 2013a, p. 119).

Segundo Saviani (2013a), a fundamentação teórica da PHC aborda uma dialética histórica, que considera o movimento real e as possibilidades de transformações em direção aos interesses da classe trabalhadora. Tratando-se de uma teoria que busca acompanhar o movimento histórico e social e que jamais estará acabada, pois sempre se preocupou em acompanhar e responder os desafios educacionais.

A partir disso, é que afirmamos que a educação escolar por si só não emancipará ou transformará a sociedade. Acreditar nisso seria contrário ao entendimento da base material da educação e de todos os demais complexos fundados oriundos da categoria trabalho; seria como defender que por meio de uma revolução educacional é possível realizar a revolução social. O fracasso do movimento estudantil de 1968 vivenciado e socializado pelo professor Saviani já deixou evidências dessa impossibilidade.

Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (Saviani, 2014, p. 14).

Como podemos ver, a educação está no âmbito da superestrutura, estando subordinada a uma infraestrutura. Somente a mudança na infraestrutura é capaz de modificar a superestrutura. Porém, sem a educação escolar desempenhando seu papel de ensinar aos alunos as objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, transpostos em conteúdos escolares, a emancipação humana e a transformação social tampouco seriam possíveis.

Partindo desse entendimento é que defendemos que a educação escolar pode se aproximar da emancipação humana, fazer uma conexão e se relacionar com ela a partir do momento que se ensina os conteúdos clássicos, ou seja, o saber escolar aos alunos. Esse ensino é um direito dos alunos, adquirido com a emancipação política, porém demanda luta para sua realização.

Mesmo reconhecendo a determinação da sociedade sobre a educação, ciente dos condicionantes sociais, a PHC entende que a escola pode participar do processo de transformação social, justamente por comungar da perspectiva dialética, em que não há exclusão dos opostos, mas sim uma superação por incorporação, uma inclusão das contradições.

E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é

assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira. A história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem (Saviani, 2014, p. 18).

Essa afirmativa pode ser melhor compreendida ao retomarmos o início da seção dois desta tese, em que vimos que o feudalismo surgiu ainda no escravismo e os primeiros indícios do capitalismo datam dessa época. A sociedade que produzia para o consumo e sua subsistência passou a produzir excedentes, dessa forma o dinheiro, que no feudalismo era fixo, ganhou equivalência universal, facilitando a circulação das mercadorias. Sendo assim, os mercadores deram origem aos burgueses, os quais deram origem aos capitalistas.

Isso evidencia que as forças produtivas avançam mesmo numa sociedade que se mostra estabilizada e nisso se encontra a categoria contradição, já que aquilo que é necessário para a manutenção da sociedade também é força para a sua mudança.

Ao trazermos na subseção anterior a origem e todo o processo de constituição da sociedade capitalista, vimos que dois fatores foram e ainda são fundamentais para o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas: a separação do trabalhador das suas condições de trabalho e a qualificação da classe trabalhadora para atender a demanda da sociedade que emergia. Assim, a escola adquiriu o status de local privilegiado de educação.

Acontece que a classe dominante, que antes era revolucionária, sabe que nas entranhas de sua organização social também está a possibilidade de mudança, por isso busca travar o desenvolvimento das forças produtivas e manter o controle do que a classe trabalhadora pode ou não aprender, pois não é do seu interesse uma mudança na forma de sociedade. O interesse privado impede que as conquistas da humanidade sejam possuídas por todos os homens.

Em se tratando da educação, precisamos nos questionar sobre o motivo do desmonte do ensino médio com o esvaziamento curricular sendo substituído por projetos de vida; o porquê da existência de tantos projetos de empresas privadas na educação básica e tão pouco espaço para se trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos; bem como a razão da limitação do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. É urgente a necessidade de uma educação que se conecte com a transformação sociedade.

A PHC vem nessa direção e busca orientar a prática pedagógica no interior da sociedade do capital com vistas a sua superação por meio do ensino sistemático dos

saberes construídos socialmente e acumulados historicamente. Defendemos que nessa atuação está a dimensão humanamente emancipatória da educação escolar.

É válido trazermos um trecho do clássico prefácio da obra de Marx “Contribuição à crítica da economia política”:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.** Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 2008, p. 49, grifos nossos).

Sabemos que as escolas públicas (e também as privadas) são organizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios (Brasil, 1996). Assim sendo, as escolas estão vinculadas às secretarias de educação e essas secretarias são parte de governos municipais, estaduais e federal.

Por vezes, o que precisa ser trabalhado em sala de aula é direcionado pelo governo federal, que encaminha para o governo estadual, depois para o municipal e, por fim, chega às escolas. Ou, em algumas situações, a secretaria de educação determina projetos, metodologias e programas que devem ser desenvolvidos nas escolas. Em parte, os gestores escolares são consultados se desejam ou não levar tal situação para seus grupos de professores e, na melhor das hipóteses, consultá-los. Outras vezes, os gestores são induzidos a aceitar esse direcionamento e obrigados a informá-los aos professores, da melhor maneira possível, para que não gere revolta entre os docentes. Há ainda situações em que os gestores são somente informados sobre os prazos e regras.

Porém, como mencionamos nesta tese, há contradições na sociedade capitalista. Por isso, precisamos vigiar para não consolidarmos análises simplistas sobre a relação escola e Estado, para não acabarmos por cair na esteira do movimento crítico, que descredita na escola, como explica Saviani (2014, p.17):

A escola pública é mantida pelo Estado e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante. Portanto, o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante. O Estado, que tem o monopólio do exercício da violência legítima, vai utilizar essa violência sempre contra os que querem modificar a ordem existente. O Estado pode desenvolver atividades que até surgiram inovações, transformações, mas desde que não afetem o núcleo da ordem existente, porque quando chegar nesse ponto ou se consegue dissuadir ou, se não se conseguir dissuadir, existe

a força material com as polícias e o exército que serão acionados necessariamente no limite, quando os demais recursos não forem suficientes. Então, se a escola pública é mantida pelo Estado, se o Estado que está aí é o Estado capitalista, a escola só pode estar a serviço do capital. Se eu quero construir uma nova ordem que supere a sociedade capitalista, uma ordem que corresponda aos interesses dos trabalhadores, que são explorados pelo capital e, portanto, querem se libertar da dominação do capital, eu não vou poder fazer isso por meio das escolas.

Nesse trecho, temos claramente abordado a relação entre Estado, sociedade burguesa e escola, numa concepção de violência legítima, numa perspectiva crítico-reprodutivista. Se partirmos do princípio de que o Estado é controlado pela burguesia devido ao poder econômico que ela detém, ele realmente assume o caráter de instrumento de dominação da classe dominante sobre as demais classes sociais, para manter os privilégios e a ordem social vigente. Assim, a escola, sendo mantida pelo Estado capitalista, estaria a serviço dos interesses do capital para reprodução das relações de poder. Porém, não é tão “simples” (e perversa) assim a relação entre sociedade capitalista e a educação, no entanto essa relação é complexa, tendo seu movimento impulsionado pela categoria da contradição. Há conflito de interesses, luta de classes em todas as dimensões sociais, incluindo no poder do Estado.

A educação escolar desempenha um importante papel na formação dos seres humanos, mesmo estando sob os interesses do capitalismo, que preza pela reprodução e legitimação da estrutura vigente. Para que os objetivos capitalistas sejam alcançados e os indivíduos sejam inseridos no sistema econômico e social, é preciso que eles estejam capacitados, formados e adquiram conhecimentos científicos, tecnológicos, habilidades técnicas e profissionais, comportamentos, valores, atitudes, etc. Portanto, para além do mecanismo para perpetuar e legitimar a estrutura social econômica existente, a educação escolar é o principal local de transmissão de conhecimentos. Nisso está a categoria contradição na educação escolar, que por vezes destaca as tensões no funcionamento do sistema educacional, resultantes dos conflitos de interesses, de objetivos e de práticas.

O contexto contraditório da educação escolar pode assim ser explicitado: no discurso de promoção da igualdade de acesso, as oportunidades de aprendizado são limitadas para os filhos da classe trabalhadora, que em sua maioria estão concentrados nas escolas públicas. Nas entrelinhas da formação de cidadãos autônomos e criativos, há o preparo para as demandas do mercado de trabalho, do sujeito empreendedor, competitivo, adaptável, limitado em liberdade e iniciativa. Na avaliação para acompanhamento da aprendizagem dos alunos com vistas à melhoria da qualidade do

ensino, encontramos os testes padronizados, que rotulam as escolas e os professores e os culpabilizam pelos resultados obtidos, desconsiderando as necessidades e as capacidades reais dos alunos.

Contudo, ainda que se haja esse vínculo direto com o Estado e, conseqüentemente, indiretamente ou não sob os comandos do capitalismo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) encontramos no art. 3º o princípio da gestão democrática e o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, além do art. 12 o qual traz que cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar suas propostas pedagógicas, respeitadas as regras comuns, com a participação dos professores e comunidade em geral.

Essa legislação é um embasamento para defendermos a possibilidade de a escola participar do processo de transformação. E é partindo dessa lei maior, que organiza a educação nacional, que encontramos o viés de autonomia relativa da escola, como podemos ver no teor do artigo: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996, art. 15).

Para Saviani (2014), é a compreensão da lógica dialética do materialismo histórico que permite o entendimento de que o movimento acontece nas contradições. Com a sociedade privada, o saber se converteu em força produtiva, sendo nessa sociedade difícil socializá-lo em sua plenitude. Para que a socialização dos conhecimentos ocorra de maneira plena, é preciso uma mudança no modo de produção, em que os meios de produção sejam socializados a todos.

Todavia, considerando a categoria da contradição, dispendo-se do uso da expressão gramsciana “reino da liberdade” para se referir ao que denominamos de sociedade emancipada, Saviani (2017, p. 9) encoraja:

Mas o enorme desenvolvimento das forças produtivas já atingido disponibiliza as condições objetivas para o advento do “reino da liberdade”. Com efeito, o ingresso na era das tecnologias eletrônicas e da automação já contém as virtualidades para que toda a humanidade, com um mínimo de trabalho socialmente necessário, possa viver confortavelmente dispondo de tempo livre para cultivo do espírito e usufruto da infinidade de bens produzidos pela cultura humana, tornando-se verdade prática a plena emancipação humana.

Como vimos, o avanço das forças produtivas tem o potencial necessário para se criar uma organização social que alcance a emancipação humana. Isso significa que, com as objetivações potenciais produzidas pelo homem, já temos o que é preciso para o

atendimento das necessidades básicas da humanidade. Uma visão otimista sobre a potencialidade das forças produtivas e dos bens produzidos historicamente.

Sabemos que essa formação plena, livre, demanda uma organização social para além do acúmulo de capital, em que o trabalho é para a produção e distribuição dos bens, e não para o acúmulo de capital e obtenção de lucros. Somente assim a classe trabalhadora disporia de tempo para buscar seus interesses individuais, desenvolver atividades relacionadas à formação pessoal e cultural, assim como ao lazer, ao espírito, etc.

Nesse sentido, para que os indivíduos sejam emancipados humanamente e formados em sua plenitude, precisamos dos recursos adequados e de uma organização social diferente do sistema vigente. É preciso um outro modo de produzir a vida em sociedade.

À escola, no aspecto de participação da transformação da sociedade e contribuição com a revolução, cabe a luta pela socialização dos saberes clássicos transpostos em saberes escolares em suas formas mais desenvolvidas, em suas máximas potencialidades, para que os indivíduos possam compreender o movimento real.

Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola (Saviani, 2014, p. 24).

Como vimos, é primordial ter condições subjetivas para a alteração das condições objetivas. Dito de outro modo, é necessário conhecimento, pensamento histórico, consciência de classe, consciência política e uma concepção de mundo ampla para que ocorra mudança no modo de produção.

Mas a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens direcionada ao atingimento dessa finalidade, pois são os homens que fazem a história (Saviani, 2017, p. 9).

De nada vale estarmos numa sociedade do capital em crise, num contexto que pede pela modificação do modo de produção se os homens não tiverem consciência disso, nem possuírem subsídios intelectuais e subjetividade o suficiente para a dita

transformação social. Dito isso, é preciso uma teoria pedagógica que tenha como meta a construção de uma nova hegemonia com vistas à plena emancipação humana.

A PHC é essa teoria, que busca recuperar o papel da escola de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida historicamente, defendendo a importância de todos terem acesso às formas mais elaboradas do conhecimento e à cultura erudita, para que os saberes não sejam vistos como algo estranho, que os desarma e domina.

Nessa esteira, pensar sobre a apropriação de conhecimentos pelos homens na prática pedagógica, uma categoria que compõe a base teórica da PHC é a práxis, definida como a articulação entre teoria e prática, ou seja, a prática com fundamento teórico.

De acordo com Saviani (2017), a filosofia da práxis marxista viabilizou a análise crítica da sociedade capitalista:

Como filosofia da práxis o marxismo empreendeu o exame crítico-histórico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas, cujo desenvolvimento cria as condições de sua superação. Essa análise permitiu identificar as crises sucessivas como sinais de esgotamento do capitalismo abrindo caminho para processos revolucionários que, sobre a base das forças produtivas desenvolvidas pela própria sociedade burguesa, propiciariam o advento de uma nova sociedade (Saviani, 2017, p. 10).

A partir de Gramsci, Saviani (2017), ao classificar o método de Marx de filosofia da práxis, pontua que tal método conduziu as forças revolucionárias que defendiam o socialismo nos anos de 1917, na Rússia, assim como fortaleceu outros países após a Segunda Guerra Mundial e gerou a expectativa de um século XX socialista, que não foi duradouro devido à persistência do capital.

Segundo Saviani (2013a, p.120):

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática.

Sendo assim, na perspectiva dialética, toda prática pedagógica precisa estar aliada a uma teoria. Essa teoria não é somente sobre os clássicos, que podem fundamentar a prática docente, mas também sobre a concepção de homem, de sociedade, de educação, de criança, do papel da escola e do papel do professor. Quando o professor seleciona determinada atividade para ensinar aos seus alunos, bem como quando planeja suas aulas,

ele tem uma concepção de cada elemento elencado acima, conscientemente ou não.

Na PHC, a filosofia da práxis é a referência para a luta revolucionária, a expressão mais elaborada da filosofia que busca compreender o homem e, como bem pontua Saviani (2017, .12): “[...] para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma”.

O idealizador da PHC aponta que a práxis revolucionária exige condições objetivas (superação do modo de produção de propriedade privada) e condições subjetivas e é nesse segundo campo que se situa a educação (Saviani, 2017). A práxis educativa, que tem como objetivo contribuir com a aproximação do aluno à emancipação humana, precisa ter como prioridade ontológica o ensino dos conteúdos escolares em suas formas mais desenvolvidas.

Com vistas a contribuir com a sistematização da tarefa da educação escolar na prática docente, o idealizador da PHC organiza o método pedagógico em “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2012b, p. 74), os quais são:

1. Prática social: considerar o que é comum ao professor e aos alunos, ou seja, levar em consideração os conhecimentos que os alunos possuem acerca do mundo, cientes de que professores e alunos estão em níveis diferentes de conhecimento.
2. Problematização: identificar os principais problemas postos pela prática social, ou seja, quais os conhecimentos que os alunos precisam dominar, considerando as necessidades reais que são definidas pelas condições sociais.
3. Instrumentalização: apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos, produzidos socialmente e preservados no decorrer da história, necessários para solucionar o problema identificado no passo anterior;
4. Catarse: incorporação dos instrumentos do passo anterior transformados em elementos para a transformação social. Entendemos como a apropriação pelo aluno dos conhecimentos adquiridos que inicialmente era de posse dos professores.
5. Prática social: o aluno se dispõe na prática social dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino e aprendizagem. Chega-se ao “fim” de um ciclo de aprendizado e o “ponto de partida” de outro.

Esses momentos, inicialmente denominados por Saviani de cinco passos, correspondem a uma estratégia de Saviani para explicar o caráter dialético do método

pedagógico. Portanto, não devem ser apreendidos como um texto instrucional, de maneira cronológica, com passos lineares, estanques, mecanizados, esquematizados e formalizados de maneira inadequada (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Duarte (2016b, p. 109) esclarece que, para a PHC, o uso dessa teoria como uma possível técnica dependerá de, no mínimo, quatro elementos: “[...] quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza”, um conjunto de determinações e relações existentes no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), ao explicar o objeto da educação, Saviani, salienta ser importante considerar os elementos culturais, ou seja, os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, necessários para que os sujeitos se humanizem articulados às adequadas formas de ensino. Esses conteúdos precisam atender três categorias basilares da PHC, quais sejam, a totalidade, o movimento e a contradição. Essa totalidade não deve ser confundida com uma “falsa “interdisciplinaridade”, que não ultrapassa a superficialidade dos “projetos” ou “temas geradores”, que forcem as disciplinas a convergir, sem de fato permitir a compreensão da totalidade” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 7, grifos das autoras).

Observamos que o primeiro e o último momento da PHC são denominados de prática-social. Todavia, a prática social inicial é diferente da final, uma vez que pela mediação do trabalho pedagógico, em que o aluno se apropria dos elementos teóricos e práticos ensinados a ele, a prática social final adquire uma nova qualidade.

Nesse processo de saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que une qualidade dos conteúdos com a quantidade das formas de ensino, é que encontramos a catarse, uma categoria que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e não somente ao seu final. Isso significa que em nenhum momento saímos da prática social para realizar a atividade de estudo e depois retornamos à prática social para agir de maneira qualitativamente. Trata-se de entender o real sentido do conceito de educação enquanto mediação da prática social (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Saviani (2014, p. 31) nos diz:

Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados. O exemplo da alfabetização torna isso bem claro. Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado

e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás.

Nesse sentido, a didática da PHC trata-se de um processo de mediação da ação pedagógica que vai da síncrese (visão caótica) à síntese (apropriação de conceitos, abstrações) e, como salienta Saviani (2012b, p. 74): “[...] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos (o método de ensino) ”.

Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem a clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando pela via da síntese, de novo ao objeto [...] (Saviani, 2012a, p. 61-62).

Esse “[...] caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem [...] ” (Saviani, 2012a, p. 61) é a transmissão e a assimilação de conhecimento, não como uma atividade mecânica, em que o professor transfere o que está na sua mente, no livro didático ou no material apostilado para a mente dos alunos. Nessa relação o professor é o agente social que ensina, e o aluno o agente social que aprende, sendo a mediação didática um ato p^or teleológico, que demanda uma ação consciente do professor, o qual antevê o que o aluno precisa aprender, planeja e organiza o processo de ensino, ou seja, antecipa mentalmente os momentos e os resultados da atuação docente.

No que concerne ao problema, segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), ele é o que se revela como uma necessidade posta pela prática social, que não está posta na imediatidade da vida e, por vezes, pode não estar diretamente atrelada aos interesses dos alunos. Isso corrobora outra categoria que compõe a base teórica da PHC, a categoria concreto, que, segundo Saviani (2017, p. 13), é o “[...] cerne da concepção filosófica de Marx”.

A partir da análise do método da economia política, Saviani compreendeu que o movimento “[...] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino e aprendizagem (o método pedagógico) ” (Saviani, 2017, p. 13). Nesse sentido, a PHC considera o aluno como um sujeito concreto, síntese das relações sociais. Isso quer dizer

que ele está situado em uma sociedade que exige o domínio de alguns conhecimentos essenciais (Saviani, 2013a).

Esses conhecimentos essenciais dizem respeito às condições em que o aluno se encontra e não a que ele escolheu. Essas condições exigem o domínio de conhecimentos que, por vezes, não correspondem aos seus interesses imediatos. Saviani (2014, p. 32) aponta que a aprendizagem efetiva ocorre somente quando o indivíduo incorpora o que lhe foi ensinado, tornando-se sua segunda natureza, que vira um “[...] *habitus*, uma disposição permanente, não suscetível de reversão”.

Segundo o referido autor:

[...] a aprendizagem só se efetiva quando ocorre a incorporação de determinados automatismos que, embora adquiridos, passam a operar como se fossem naturais. E, inversamente ao que correntemente se pensa, são esses automatismos que possibilitam a liberdade e criatividade (Saviani, 2014, p. 33).

Essa é a lei geral da aprendizagem humana incidindo-se em todos os campos do desenvolvimento do homem e ela está diretamente relacionada ao conceito de liberdade. Saviani (2014, p. 34) diz que “[...] por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, atividade que compreende os referidos atos”. E ainda completa: “[...] é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre” (Saviani, 2014, p. 34).

Para nós, esse conceito de liberdade se insere no campo da emancipação política, como um direito humano. Dito isso, podemos depreender que essa liberdade pode ser alcançada à medida que o homem domina, incorpora, consolida determinados conhecimentos e fixa alguns mecanismos. Para tanto, é preciso ter alguém que o ensine de maneira sistematizada. Essa possibilidade de apropriação da humanidade produzida histórica e socialmente em cada indivíduo na educação escolar, na PHC é denominada de trabalho educativo.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013a, p. 13).

A definição de trabalho educativo apresentada pelo autor é ontológica, ao ter como referência o processo de humanização dos indivíduos e do gênero humano e sintetizar a essência do processo educativo em um ato de produzir nos indivíduos a

humanidade já produzida. É no trabalho educativo que encontramos a questão da transformação do saber elaborado em saber escolar, o dilema das formas de ensinar, dos métodos de ensino, dos processos e, conseqüentemente, a aproximação ou não do que se ensina com a emancipação humana.

A PHC é a teoria que defende que a transmissão do conhecimento deve promover uma compreensão profunda e crítica dos conteúdos ensinados, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para compreenderem sua origem, evolução e transformação ao longo do tempo. Sua abordagem na educação escolar implica o cumprimento de três tarefas:

- 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, 2013a, p. 8-9).

Usar a PHC como teoria que embasa a prática docente demanda o entendimento das condições em que os conhecimentos foram produzidos para que os alunos não o assimilem somente como resultado final, mas também compreendam o processo, bem como quais as suas principais manifestações e tendências contemporâneas de transformação. Além disso, é necessário que o conteúdo seja acessível e assimilável para todos os alunos, fato que implica a seleção, a organização e a adaptação, considerando o espaço e o tempo escolares.

Ao analisarmos ontologicamente a educação, explicitando sua natureza, especificidade e função social, vimos que a educação é a mediação entre o homem e a cultura e, portanto, imprescindível para a produção da vida em sociedade. O resgate histórico da educação nos fornece ferramentas para uma análise crítica da escola e a consciência de que ela é permeada por desigualdades e contradições. Nesse sentido, desempenhar as três tarefas pontuadas por Saviani (2013a) nas salas de aula das escolas públicas brasileiras é uma tarefa complexa, um grande desafio.

Na subseção anterior, vimos que a origem do capitalismo tem como fundamento os direitos humanos de liberdade, igualdade, propriedade privada e segurança, estes no plano da formalidade. Tais conquistas trazidas pelo capitalismo à civilização são a base da emancipação política. Nesse campo, inclui-se a educação escolar como um meio de oferecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento aos cidadãos.

Porém, assim como os direitos humanos, o direito à educação enquanto mediação entre o homem e a cultura parte da emancipação política, portanto encontra-se no plano da formalidade: há escolas públicas, mas o acesso e permanência, mesmo que determinado em lei, não é garantido para todos. Existem conteúdos que precisam ser transmitidos e assimilados pelos alunos para sua formação numa perspectiva integral, porém esses podem ser manipulados e desviados desse propósito, dentre tantos outros desafios.

A PHC, ao recuperar o papel da educação na produção da humanidade nos indivíduos, defender o acesso dos alunos às formas mais elaboradas do conhecimento, lutar por oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento, se insere na ação prática da realização do processo de emancipação política, parte de um processo mais amplo de emancipação humana e fundamental para se alcançar uma sociedade mais justa.

Compreendemos que aprender os conteúdos escolares é essencial para a continuidade da sociedade e está no âmbito dos direitos adquiridos com a emancipação política. A educação escolar, mesmo no capitalismo, ao ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, “[...] de modo a discriminar positivamente em favor dos indivíduos necessitados, no sentido de compensar as contradições e desigualdades herdadas [...]” (Mészáros, 2008, p.168), pode aproximar o homem do verdadeiro desenvolvimento humano, e isso faz a mediação com a emancipação humana.

Dito isso, é preciso esclarecermos essa relação entre educação escolar e emancipação humana, assim como apontarmos as possibilidades dessa conexão na sociedade capitalista, assunto a que nos dedicamos na próxima seção desta tese.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O objetivo, nesta perspectiva crítica e humanamente emancipatória, é promover o desenvolvimento intelectual, científico, artístico e filosófico dos alunos para que eles possam aprofundar de modo crítico, com base na razão ontológica, a sua concepção de mundo, de indivíduo humano e de sociedade (Rossi, 2019, p. 120).

A origem do capitalismo mostra que esse modo de produção da vida em sociedade trouxe inúmeras conquistas à civilização da humanidade, dentre elas a emancipação política, um avanço e um progresso social formidável, cuja base, segundo Marx (2010), é a liberdade, a igualdade, a propriedade e a segurança. Não é a emancipação humana, pois para isso é preciso que os seres humanos tenham oportunidades reais de se desenvolverem plenamente, sem qualquer tipo de exploração.

Nas duas primeiras seções desta tese, nos aproximamos das características estruturais do nosso objeto de estudo, assim como apresentamos o método e a teoria que fundamenta esta pesquisa. Com esse exercício, identificamos que a possibilidade de emancipação humana existe, mas a sua concretização dependerá da superação do capitalismo. Para tanto, é fundamental que os seres humanos tenham acesso e se apropriem dos saberes mais elaborados das ciências, das artes e da filosofia e isso está diretamente relacionado ao trabalho educativo na educação escolar.

Consideramos também que é importante que os professores tenham conhecimento da obra “Sobre a questão judaica” para que possam entender em sua essência as categorias emancipação humana e emancipação política, bem como o surgimento e o papel do Estado e, conseqüentemente, possam compreender que a escola possui uma autonomia relativa (Tonet, 2011).

Concomitante ao entendimento do que é essa autonomia relativa, é importante que o professor reconheça a imprescindibilidade da sua atuação na formação dos indivíduos e a necessidade de uma formação docente de perspectiva emancipatória.

Vimos na seção dois que a busca constante pela acumulação de capital acaba por transformar tudo em mercadoria, conformando um sistema alienado com vistas à obtenção de lucro, gerando uma capacidade destrutiva dos recursos humanos e naturais (Paniago, 2022), matriz da desigualdade social, uma vez que as relações sociais nesse modo de produção “[...] ou travam o desenvolvimento das forças produtivas ou, quando o estimulam, restringem fortemente as suas potencialidades emancipatórias” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 254).

Com o capitalismo a produção social se torna mais desenvolvida, em contrapartida, há obstáculos para o desenvolvimento humano. Na educação escolar, a contradição está presente na apropriação privada do conhecimento, já que a função da escola é socializar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois ela é o local privilegiado para a classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente e acumulados socialmente.

Porém, o excesso de avaliações externas que visam medir o conhecimento dos alunos, sem uma devolutiva que culmine na melhoria do ensino oferecido e na solução dos problemas apresentados, como também a burocratização, o foco nos conteúdos das necessidades imediatas, no conhecimento provisório e no notório saber distanciam a educação escolar da sua especificidade e, conseqüentemente, dos saberes necessários para a conexão entre a educação escolar e a emancipação humana.

Nessa seção, avançaremos nas discussões sobre o campo das contradições da educação escolar no capitalismo, sem cair no romantismo idealista nem sucumbir ao imobilismo. Esse romantismo idealista se refere a pensar e agir sem considerar as condições objetivas, o contexto, a totalidade da educação escolar, suas partes articuladas de permanente constituição e determinação recíproca, acreditando que a escola pode tudo ao mudar a gestão, a prática docente, as modalidades organizativas, as técnicas, ou seja, sem cair no idealismo de que a emancipação humana é possível na sociedade capitalista (Saviani, 2012b).

O imobilismo está atrelado à crença de que não adianta a escola ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, pois ela não pode se conectar com a emancipação humana. O que é assim permanecerá, porque tudo está condicionado ao capitalismo, não há nenhuma possibilidade humanamente emancipatória nesta sociedade. Nesse sentido, torna-se indiferente no trabalho educativo na educação escolar o que se ensina e como se ensina (Saviani, 2012b).

Diante disso, compreendemos ser de suma importância esclarecer o contexto econômico e social em que a escola está inserida e evidenciar o papel e a complexidade do trabalho educativo para que o professor tenha consciência da essência da sua atividade na formação dos sujeitos e do seu compromisso histórico para com a sociedade.

É a isso que nos dedicamos na segunda parte desta seção, ao discorrermos sobre a crise estrutural do capitalismo e trazermos os desafios da educação escolar nesse contexto. Em seguida, cientes dos limites que o capitalismo impõe à educação escolar, apresentamos as possibilidades do trabalho educativo se conectar mediadamente com a

emancipação humana, bem como esclarecemos que isso é um direito dos cidadãos emancipados politicamente.

Para iniciarmos nossas discussões, apresentamos os resultados da leitura imanente de “Sobre a questão judaica” (Marx, 2010) e, a partir disso, fazemos uma análise histórica e científica sobre a relação entre educação escolar, emancipação política e emancipação humana.

3.1 Sobre a questão da emancipação na educação escolar

Nesta subseção, apresentamos os resultados de um estudo profundo da obra de Marx (2010), originalmente publicada em 1844, e trazemos as contribuições para a análise do nosso objeto de estudo, a educação escolar, a partir da leitura imanente enquanto um procedimento metodológico.

Diante do fato de estarmos perante uma obra que traz os primeiros indícios do método de Marx, a leitura imanente nos permitiu realizar um estudo desprendido das nossas interpretações, que poderiam influenciar o entendimento da essência da obra escrita num determinado contexto. Com isso, foi possível apreendermos o raciocínio do autor, compreender o conteúdo estudado e a estrutura geral do texto.

Trata-se de um procedimento metodológico sério, científico, que leva o pesquisador para além das aparências imediatas do objeto de estudo. Portanto, não foi usado com o objetivo de esgotar a obra de Marx (2010), pois é um clássico com riquíssimos conceitos e categorias que podem ser usados para a análise de vários objetos de estudo e nas mais diversas áreas do conhecimento.

Lessa (2014, p. 68) afirma que “[...] a maior dificuldade da leitura imanente não é propriamente a técnica. É a prática de se colocar a subjetividade sob controle”. É quase que espontâneo elencarmos o que conseguimos entender do texto, e isso influencia diretamente no desvelar da essência do objeto, uma vez que a nossa consciência, o nosso entendimento e a nossa concepção de mundo é determinada pelo nosso ser social (Marx, 2008).

Para iniciarmos a exposição dos resultados da leitura imanente e trazê-los para as discussões sobre a educação escolar, é importante esclarecemos ao leitor que esta obra traduzida e publicada no Brasil, organizada em livro, é uma resenha crítica escrita por Marx no período em que o autor, segundo o professor Paulo Netto (2020a), era um democrata radical. Especificamente, é o último texto que Marx escreveu nessa posição.

Paulo Netto (2020b, p. 264) sintetiza as evoluções e transformações das concepções de Marx da seguinte forma:

O democrata radical de 1842-1843 é em 1844-1845 um comunista e, em 1846-1847, um comunista inserido no emergente processo de organização do proletariado. E a passagem do democratismo radical ao comunismo operou-se simultânea e articuladamente ao movimento intelectual que levou Marx a descobrir, na crítica da economia política, o fundamento para a análise e a crítica sociais.

Como podemos ver, quando Marx escreveu “Sobre a questão judaica”, ele não era um defensor do comunismo, revolucionário, vinculado ao proletariado e conectado à luta de classes; era um democrata. Isso quer dizer que ele compreendia que os cidadãos deveriam participar igualmente dos direitos políticos, diretamente em propostas ou criação de leis, ou por meio de representantes eleitos. Nessa perspectiva, o Marx democrata entendia que era possível conviver em harmonia mesmo em uma sociedade de classes distintas.

Sua crítica em “Sobre a questão judaica” foi elaborada antes de ele vivenciar três importantes encontros que marcaram sua vida e suas obras (Paulo Netto, 2020a, 2020b), os quais foram: a leitura do texto “Esboço de uma crítica da economia política”, escrito por Friedrich Engels, em que Marx encontrou os argumentos de que precisava para compreender a sociedade civil e o Estado; o momento em que Marx começou a conhecer a classe operária, os proletariados, em Paris. E por fim, a conversa com Engels, da qual nasceu uma amizade entre eles.

O texto “Sobre a questão judaica” foi escrito originalmente por Marx em 1843 com o título *Zur Judenfrage*, publicado nos Anais Franco-Alemães em 1844, em Paris. Uma obra que marca a mudança intelectual e política do jovem Marx de 25 anos. Conforme consta na apresentação da obra escrita pelo filósofo e militante político francês Daniel Bensaïd (Marx, 2010, p. 10), esse texto compõe uma série que marca a passagem do “[...] liberalismo renano e do humanismo antropológico para a luta de classes e a revolução permanente”, uma época em que a religião e a política eram os principais pontos de interesse da Alemanha.

Segundo Paulo Netto (2020a), esse texto de Marx é muito importante porque evidencia três passos dados pelo autor: pela primeira vez Marx assume uma concepção materialista da vida social consciente; demarca a passagem da visualização de Marx do que são os limites do liberalismo; e Marx traz uma questão religiosa proposta por Bauer, a desmonta, e diz que se trata de uma problemática que só será possível de ser equacionada no âmbito das questões sociopolíticas. Essa questão, que tem como fundo a

relação entre sociedade civil e Estado, só é resolvida mais tarde por Marx, quando ele consegue o instrumental analítico por meio da Crítica da Economia Política.

Esses três passos que destacam a evolução do pensamento de Marx no que concerne à sua concepção materialista da vida social, articulados com a educação escolar, deixam evidentes a necessidade de uma compreensão crítica e contextualizada da sociedade e das políticas educacionais, ou seja, de uma análise marxista.

A partir dessa análise, os professores, os alunos e os pesquisadores são incentivados a questionar as estruturas sociais e econômicas e compreender as relações de poder que perpassam as nossas vidas, assim como as questões de relações entre Estado e sociedade, bem como são levados a desenvolver habilidades e competências de pensamento crítico para interpretar os fatos que estão postos na realidade de maneira mistificada.

Com isso, vemos a necessidade de uma educação escolar que vá para além do ensino do que está posto na imediatidade, baseados somente nos interesses dos alunos, com conteúdos isolados ou projetos temáticos. É preciso que no processo de ensino e aprendizagem os alunos cheguem mais próximo e, na melhor das hipóteses, alcancem uma compreensão crítica das estruturas, ampliando assim a sua concepção de mundo e os capacitando para uma participação ativa e crítica na construção de uma sociedade mais igualitária e na luta pelos seus direitos adquiridos com a emancipação política.

Para melhor entendermos o contexto social e histórico da obra de Marx (2010), é importante salientarmos que ele pertencia a uma família de classe média, de origem judaica, nascido em 1818, em Trier, no sul da Alemanha. Na apresentação do livro I de “O capital”, Jacob Gorender, importante historiador marxista brasileiro, descreve:

Trier localiza-se na Renânia, então província da Prússia, limítrofe da França e, por isso, incisivamente influenciada pela Revolução Francesa. Ao contrário da maior parte da Alemanha, dividida em numerosos Estados, os camponeses renanos haviam sido emancipados da servidão de gleba, e das antigas instituições feudais não restava muita coisa na província. Firmavam-se nela núcleos da moderna indústria fabril, em torno da qual se polarizavam as duas novas classes da sociedade capitalista: o proletariado e a burguesia. A essa primeira e poderosa circunstância social se vinculava uma outra. As ideias do iluminismo francês contavam com muitos adeptos nas camadas cultas da Renânia. O pai de Marx – tal a segunda circunstância existencial – era um desses adeptos (Marx, 2017, p. 16).

A influência da Revolução Francesa não era garantia dos direitos da emancipação política, dentre eles o da liberdade formal, tanto que quando o pai de Marx, advogado e conselheiro de justiça, ingressou na magistratura, ele converteu toda a sua

família ao cristianismo, pois era proibido que judeus ocupassem cargos públicos na Renânia; nessa época Marx tinha seis anos de idade.

Em 1836, Marx ingressou no curso de direito na Universidade de Bonn, transferindo-se no ano seguinte para a cidade de Berlim e, contra a vontade das famílias, ficou noivo de Jenny von Westphalen, sua vizinha, uma jovem originária de uma família aristocrática.

Em Berlim, Marx teve a oportunidade de entrar para o Clube dos Doutores, de Bruno Bauer, quando perdeu o interesse pelo direito, entregando-se ao estudo da filosofia, em 1838. Foi em 1841, em Iena, que Marx recebeu o título de Doutor em filosofia, aos 23 anos. Nesse mesmo ano, foi publicada a Primeira Lei Trabalhista na França.

Entre 1842 e 1843 ocupou o cargo de redator-chefe do jornal financiado pela burguesia, de orientação liberal, a Gazeta Renana, uma experiência que fez com que ele conhecesse a realidade social da época, permeada de conflitos. “Assim, foi a atividade política, no exercício do jornalismo, que o impeliu ao estudo em duas direções marcantes: a da economia política e a das teorias socialistas”, conforme consta na apresentação do Livro 1 “O capital”, escrita por Jacob Gorender (Marx, 2017, p. 17). Em 1843, ano em que o autor concluiu a escrita de “Sobre a questão judaica”, casou-se com Jenny. Em visita a Paris apresentaram-lhe as sociedades secretas socialistas e comunistas e as associações operárias alemãs.

A versão em que realizamos a leitura imanente foi traduzida para a língua portuguesa por Nélcio Schneider, publicada pela editora Boitempo, em 2010. Trata-se de uma resposta ao texto *Die Judenfrage* (“A questão judaica”), publicado em 1842 nos Anais Alemães, e ao artigo *Die Fähigkeit der heutigen Juden und Christen, frei zu werden* (“A capacidade dos atuais judeus e cristãos de se tornarem livres”), publicado em 1843, em “Vinte e um cadernos da Suíça”, por Bruno Bauer, o mesmo Bauer do Clube dos Doutores (1838).

A obra de Marx (2010) é iniciada com a apresentação ao leitor de que os textos de Bauer levantam questionamentos em relação ao pedido dos judeus de serem tratados de maneira distinta dos cristãos. Discordando de Bauer, que defendia que o desejo dos judeus era de emancipação humana e que, sendo eles alemães, deveriam trabalhar pela emancipação política da Alemanha, Marx (2010) afirma que os judeus solicitaram a emancipação política, tratando-se de um direito deles.

É importante pontuarmos que, em meio às revoluções, invasões e ocupações territoriais, o código napoleônico universalizou a Emancipação Política para todo o mundo, incluindo os judeus. Trata-se de um código civil francês, que reúne as leis do

direito civil, penal e processual, as quais deveriam ser seguidas pelos franceses, reformando o sistema legal do país, que até então era organizado com base nos costumes locais, privilegiando a classe dominante. Uma das conquistas desse código foi a separação entre Igreja e Estado.

Porém, com a recomposição da Confederação Germânica, os direitos previstos pela emancipação política (liberdade, propriedade privada, segurança, igualdade – no plano da formalidade) foram cassados das comunidades judaicas, pois quem controlava a Confederação era o Estado Prussiano, que se apresentava como um Estado cristão e, como consequência, excluía os judeus dos direitos cívico-políticos. Não existia a laicização, entendida como a “[...] distinção entre poder temporal e poder espiritual da igreja” (Paulo Netto, 2020a).

Na continuidade do seu texto, segundo Max, ao indagar se os judeus estariam almejando equiparação aos cristãos, uma vez que o Estado Cristão tem direitos, Bauer afirma que os judeus não se interessavam pela libertação dos cristãos. Além disso, dentro dos privilégios do Estado cristão, os judeus teriam o direito de serem judeus, sendo questionável almejarem os direitos que gozam os cristãos. Nesse sentido, a emancipação solicitada por eles implicaria na renúncia do Estado ao preconceito religioso.

As expressões de Bauer indicam, na concepção de Marx, que enquanto o Estado for cristão, não há possibilidade de concessão e recebimento de emancipação, pois a relação dos judeus com o Estado é de oposição religiosa à religião dominante, sendo o isolamento dos demais súditos um privilégio aos judeus, da mesma maneira que os judeus se relacionam com o Estado de maneira judaica, contrapondo-se às leis e nacionalidades, situando-se como povo escolhido em comparação aos demais.

Para Marx, Bauer formulou novas questões à emancipação dos judeus, porém responde-as com uma crítica à religião judaica a partir de uma análise entre judaísmo e cristianismo, não solucionando a questão apresentada por ele mesmo, sendo que a sua crítica à religião é a resposta à questão judaica.

De acordo com Marx, o fim da questão entre os judeus e os cristãos só é possível com a superação da religião, passando a ser entendida como estágio do desenvolvimento do espírito humano por meio de uma reflexão crítica e científica. Esse debate sobre a relação entre Estado, religião e emancipação dos judeus trata-se de uma questão da igualdade de direitos no contexto de um Estado cristão.

A análise marxista dos argumentos apresentados por Bauer provoca a reflexão sobre as complexidades das relações entre os diferentes grupos religiosos e o Estado na luta por igualdade de direitos e pela superação do preconceito religioso e quanto isso

molda as identidades religiosas e culturais, bem como as interações entre os diversos segmentos da sociedade, influenciando as políticas e práticas governamentais.

Ao relacionarmos essa questão à educação escolar, identificamos a imprescindibilidade do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para se discutir questões históricas, políticas e sociais, como também a reflexão crítica e científica para a superação das questões complexas e para a busca pela emancipação política.

Somente o ensino dos clássicos do conhecimento contribui com o desenvolvimento de habilidades e competências para a análise crítica das dinâmicas sociais e políticas, assim como das estruturas de poder, das relações religiosas e de quanto suas crenças influenciam as práticas sociopolíticas, das questões de identidade cultural. Destaca-se também sua importância para questionar e problematizar os discursos e as abordagens que perpetuam preconceitos e discriminações e agregar a fundamentação necessária para a busca de soluções para os problemas sociais, políticos, econômicos, culturais com vistas à efetivação da emancipação política.

A leitura imanente da obra de Marx (2010) nos incentiva a buscar uma compreensão profunda, fundamentada e crítica das complexidades envolvidas entre a educação escolar e a emancipação humana. É partir do que o autor conceitua como emancipação política e emancipação humana, da sua ênfase na investigação científica e materialista para a compreensão dos fenômenos sociais, que enfatizamos que a educação escolar, com base no ensino do que há de mais evoluído historicamente, é um direito adquirido de todos os cidadãos com a emancipação política e parte de um processo para a emancipação humana.

Na análise que consta na citação abaixo, podemos dizer que se encontra a primeira manifestação da concepção materialista de Marx. Ele nos diz:

A forma mais cristalizada do antagonismo entre o judeu e o cristão é o antagonismo *religioso*. Como se resolve um antagonismo? Tornando-o impossível. Como se faz para tornar impossível um antagonismo *religioso*? *Superando* a religião. Assim que judeu e cristão passarem a reconhecer suas respectivas religiões tão somente como *estágios distintos do desenvolvimento do espírito humano*, como diferentes peles de cobra descartadas pela *história*, e reconhecerem o homem como a cobra que nelas trocou de pele, eles não se encontrarão mais em uma relação religiosa, mas apenas em uma relação crítica, científica, em uma relação humana. A ciência se constitui então sua unidade. Todavia, na ciência, os antagonismos se resolvem por meio da própria ciência (Marx, 2008, p. 34).

Essa citação filosófica com uma linguagem um tanto metafórica precisa ser esclarecida para se evitar interpretações simplistas. Marx (2010) enfatiza que a questão judaica não é religiosa, situando-a como uma questão político-social. Ou seja, a obra “Sobre a questão judaica” não está defendendo o fim do cristianismo ou do judaísmo.

Marx (2010) pontua que a religião pode ser um meio de alienação dos indivíduos, assim como a propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido, o autor defende a todo instante a superação da alienação. Ao mencionar que o judaísmo e o cristianismo são “*estágios distintos do desenvolvimento do espírito humano*”, Marx está se referindo aos níveis de consciência cultural, intelectual e social dos indivíduos e a importância da elevação da consciência do nível comum ao nível científico, ou seja, um nível superior de compreensão da sociedade.

Essa elevação do nível de consciência favorece a identificação das questões religiosas e culturais que foram e ainda são usadas para justificar o preconceito, a discriminação e o quanto os movimentos de luta pela emancipação política buscam superar as barreiras e desvelar o que está oculto, mistificado.

Identificamos de forma proeminente na obra de Marx (2010) a presença da categoria trabalho, assim como as diversas manifestações dos modos de produção que configuram a organização da vida em sociedade, a saber: “diferentes peles de cobra descartadas pela *história*” (modos de produção, todos baseados no egoísmo); “o homem como a cobra que nelas trocou de pele” (o homem enquanto ser genérico tem a mesma essência, porém, a depender do modo de organização social o homem vestirá/trocará de pele). Por fim, Marx assevera que a ciência é a unidade e a resolução. Ou seja, é por meio da desmistificação da realidade que as questões serão reveladas e as discussões, as lutas e as revoluções caminharão para a sua possível resolução.

Marx (2010) diz que o judeu alemão é o que mais se depara com a ausência de emancipação política, que, para Bauer, trata-se de uma questão universal ao ter como problema a relação entre Estado e religião. Em seguida, Marx (2010) traz uma citação direta de dois excertos do texto de Bauer sobre o desejo dos judeus, indicando que a liberdade e a questão judaica não estão resolvidas na França porque barram nos privilégios religiosos que ocasionam a diferenciação entre os cidadãos.

Na sequência, convida à leitura da opinião de Bauer sobre o papel do Estado no que concerne aos privilégios da religião judaica como, por exemplo, o direito dos judeus de não comparecerem a dever político aos sábados, que é diferente dos cristãos, os quais não têm o domingo como dia sagrado do cristianismo. Segundo Bauer, caso o sábado não tivesse seu resguardo garantido, seria o fim do judaísmo.

Marx (2010) depreende dos textos de Bauer que, mesmo o autor afirmando que o Estado moderno não deve pressupor religiões, acredita que os judeus devem renunciar à religião para que sejam emancipados como cidadãos. Segundo Paulo Netto (2020a), Bauer está argumentando que, para que haja emancipação dos judeus e dos cristãos, eles precisam abrir mão de suas convicções religiosas. “No fundo, Bauer está dizendo, a religião, qualquer que seja ela, é uma alienação. Ninguém alienado pode ser emancipado”. Para o professor, esse posicionamento de Bauer caracteriza a luta dos judeus como inútil, e contribui para a consolidação do Estado prussiano, que ele dizia combater.

Marx, quando rebateu os textos de Bauer, estava em um período de construção da crítica ao Estado e à sociedade civil, com base em leitura de textos de Hegel, do qual ele discordava, mas ainda não tinha base teórica para fundamentar suas análises e, conseqüentemente, elaborar a sua síntese sobre a temática. E, assim, ele discordou do posicionamento político e dos fundamentos usados por Bauer, rompendo intelectualmente com o seu amigo (Paulo Netto, 2020a).

Na continuidade da crítica, Marx (2010) contrapõe à Bauer com os seguintes apontamentos: a) a questão judaica não deve ser tratada de maneira unilateral, com indagações sobre quem deve emancipar ou ser emancipado, mas sim de que emancipação se trata da exigida pelos judeus; b) Bauer erra ao tecer a crítica a partir do Estado Cristão, e não como Estado, fazendo uma confusão acrítica entre emancipação política e emancipação humana, tratando-se de uma questão teleológica, uma vez que na Alemanha não há Estado político, mas sim um Estado que confessa o cristianismo; c) na França há um Estado constitucional, sendo então nesse território a questão judaica uma pergunta parcial sobre emancipação política; d) em alguns Estados livres norte-americanos, a questão judaica perdeu o caráter teleológico; e) quando o Estado deixa de se comportar de modo teleológico, a crítica deixa de ser teleológica e, assim, a questão apresentada por Bauer deixa de ser uma crítica.

De acordo com Marx, o Estado, na perspectiva da emancipação política, compreende a questão da religião no que diz respeito às carências e limitações mundanas. Nesse sentido, a questão entre emancipação política e religião transforma-se em uma questão entre emancipação política e emancipação humana.

Ao destacar a importância de se compreender a natureza da emancipação exigida pelos judeus, questionando se ela se refere à emancipação política ou à emancipação humana, encontramos em Marx (2010) um incentivo à reflexão sobre os aspectos da emancipação e suas complexidades, que nos leva a busca por um entendimento abrangente dos desafios econômicos, políticos, culturais e sociais. Essa distinção entre

emancipação política e emancipação humana, que o autor faz ao criticar Bauer por confundi-las, argumentando que a questão judaica não pode ser reduzida a um problema político, ressalta a relevância de uma abordagem ontológica da emancipação na educação escolar, a qual leve em consideração as dimensões sociais, econômicas e culturais da emancipação.

A análise crítica e contextual que Marx (2010) faz, ao mostrar as variações da questão judaica na Alemanha, França e nos Estados Unidos, evidencia a importância de se considerarem as especificidades políticas e históricas sobre o objeto de estudo em cada sociedade, considerando as complexidades e as interconexões entre os aspectos da emancipação.

Isso também precisa ser visto quando se trata de educação escolar, como nos propusemos a realizar na segunda seção desta tese, que nos permitiu uma análise ampla das dinâmicas sociais e políticas envolvidas e, a partir de então, afirmar que aprender os conteúdos clássicos corresponde a um direito dos cidadãos, que não transcende os interesses da sociedade burguesa.

Após levantar a ideia da religião como instrumento de alienação, Marx (2010) pontua o princípio da laicização do Estado, ao salientar que a emancipação política dos judeus, cristãos, etc., ocorrerá quando o Estado não professar nenhuma religião, fato que não isentará a sociedade das contradições, pois a emancipação isenta de contradições é a emancipação humana.

O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o *Estado* ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem *realmente* fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem *livre* (Marx, 2010, p.38-39).

Como visto, o limite da emancipação humana é o limite da organização social burguesa. Na sociedade burguesa, o homem enquanto ser genérico (oriundo da categoria trabalho) é separado (no sentido de diferente) do cidadão da sociedade burguesa. Essa problemática não é passível de resolução no âmbito jurídico. Não é aperfeiçoando seus direitos que o homem será entendido como ser do gênero humano, pois isso é contra a base da sociedade burguesa: a necessidade prática, o egoísmo.

Sobre a emancipação política, Marx salienta que há o direito de propriedade privada, sendo a maior prova da existência desse conceito a diferenciação entre as camadas sociais. A saber, a religião é um direito privado, que cabe à propriedade privada, sendo que a anulação política da propriedade privada anula a propriedade privada.

Isso implica que, ao afirmar as diferenças, as mesmas são anuladas para tratar todos de maneira igualitária. Conforme destacado por Iasi (2020) em uma videoaula disponível no *YouTube*, “o direito iguala o que, na sociedade civil, é diferenciado”. Portanto, a superação do limite formal dos direitos dos cidadãos só ocorrerá com o término da sociedade de classes.

Na sequência, é pontuado que o Estado político é universal por causa das questões particulares. À vista disso, ele estabelece uma relação genérica com o homem, com universalidade irreal, e a burguesia estabelece uma relação espiritualizada com esse Estado, em que o homem é um ser profano. Isso explica que o Estado surgiu para zelar pelo direito da propriedade privada dos cidadãos.

Nessa esteira, o conflito que há entre o homem que professa sua religião particular e sua cidadania tem relação direta com os demais conflitos, baseados na divisão entre Estado político e sociedade burguesa. Logo, a contradição da questão judaica, entre o homem religioso e o homem político, é a mesma que ocorre entre o membro da sociedade burguesa e o cidadão. Sendo assim, entende-se o fato da sociedade burguesa ser necessária ao Estado, porque o Estado é reconhecido como necessário à sociedade burguesa.

Explorando o conceito de emancipação política, Marx destaca que, embora não represente a emancipação humana de maneira abrangente, constitui um considerável avanço. Trata-se de uma emancipação prática, sendo a única viável no contexto do capitalismo.

No que concerne à religião, o homem se emancipa politicamente da religião quando esta passa a ser um direito privado, ou seja, dissociar o cidadão do judeu, ou o cidadão do protestante, é o modo político de emancipação da religião. Em outros termos, o Estado cristão consumado é o Estado ateu, democrático, ocupando a religião o mesmo espaço que as demais questões da sociedade burguesa ocupa. Nessa perspectiva, o Estado não deve professar o cristianismo para não se comportar religiosamente.

Continuando com sua análise crítica dos textos de Bauer, Marx (2010) afirma que o autor atribui à organização social burguesa, as diferenças e as segregações a um ser superior, ao divino, ao acaso, posição de que ele discorda por entender que no Estado germânico-cristão a religião é uma questão econômica. Observa Marx (2010): o Estado comete sacrilégio e pratica ato irreligioso ao distinguir espírito do evangelho e letra do evangelho. O Estado não segue a sagrada escritura, ao passo que seguir seria o seu fim.

Nesse Estado que se declara cristão, somente o rei tem valor por ser considerado diferente dos demais. Na verdade, o que importa a esse Estado é a alienação nas relações

baseadas na fé. Logo, o espírito religioso é uma forma não religiosa de desenvolvimento humano. Assim, o homem é religioso enquanto a religião representa o espírito da sociedade burguesa, justificando o distanciamento entre as pessoas. Nessa esteira, a democracia política é cristã e o homem é um ser supremo corrompido pela organização social, alienado, sujeito à dominação.

Contradizendo Bauer, ao afirmar que os judeus precisam abandonar o judaísmo para se emanciparem politicamente, Marx (2010) aponta que a emancipação política, essência da relação entre Estado e sociedade burguesa, não é a emancipação humana. Há parcialidade e contradição na categoria da emancipação política, dentre elas o fato de o Estado agir religiosamente quando se comporta como cristão, e os judeus agirem politicamente quando requerem direitos de cidadãos. Para o autor, a emancipação política contempla as quatro categorias que fazem parte dos direitos humanos: a liberdade, a propriedade privada, a igualdade e a segurança.

Na sequência, Marx (2010) passa a explorar e explicar cada um dos direitos humanos. É válido esclarecer que, segundo o autor, esses direitos são direitos políticos exercidos em comunhão com outros homens no sistema estatal, parte dos direitos dos cidadãos, relacionados à categoria de liberdade política. Trata-se de direitos dos membros da sociedade burguesa que asseguram sua separação dos demais homens e da comunidade. A questão a ser analisada, segundo Marx (2010), são os direitos do homem, que são distintos dos direitos dos cidadãos.

Fundamentando-se no artigo 10 da Declaração de direitos do homem e do cidadão de 1791, no artigo 7 *Déclaration des droits de l'homme*, de 1793, e no artigo 9 da *Constitution de Pensylvanie*, e nos artigos 5 e 6 da *Constitution de New-Hampshire*, Marx pontua que o direito de ser religioso ou o privilégio de escolher a fé é um direito do homem universal contido na categoria liberdade.

Após esclarecer cada categoria dos direitos (liberdade, propriedade privada, igualdade e segurança), Marx (2010) afirma que nenhum dos referidos direitos transcendem os interesses do homem da sociedade burguesa, do homem egoísta, do interesse privado e da conservação de sua propriedade. Na sociedade burguesa, os direitos do cidadão são diferentes dos direitos do homem.

Em referência ao fim da sociedade feudal, Marx (2010, p. 50) levanta um questionamento:

Fato deveras enigmático é ver um povo que mal está começando a se libertar, a derrubar as barreiras que separam os diversos membros do povo, a fundar uma comunidade política, é ver esse povo proclamar solenemente a legitimidade do homem egoísta, separado do semelhante

e da comunidade (*Déclaration* de 1791), e até repetir essa proclamação no momento em que a única coisa que pode salvar a nação é a entrega mais heroica possível, a qual, por isso mesmo, é exigida imperativamente, no momento em que se faz consta na ordem do dia o sacrifício de todos os interesses da sociedade burguesa e em que o egoísmo precisa ser punido como crime (*Déclaration des droits de l'homme* etc. de 1793).

Por outras palavras, Marx (2010) estranha o fato de a sociedade feudal, no processo de libertação dos laços que os prendiam à terra e aos senhores feudais, fundar o Estado enquanto instrumento que legitima o homem egoísta, por meio da declaração e vigília dos direitos.

O jovem Marx levanta questões que, nos limites de seus estudos da época, na ocasião, não consegue responder e isso mudará no decorrer da sua vida, ao se deparar com as condições sociais e ao dedicar uma vida aos estudos, analisar seus dados e descobrir que o capital é força que não se controla, sendo o objetivo da classe burguesa a obtenção de lucro e, para isso, ela atua em todas as instâncias.

Nas palavras dele, o caráter político da sociedade burguesa antiga, que era baseado em elementos como posse, família e modo de trabalho, passou a ser elemento da vida estatal por meio da suserania, do estamento e corporações, determinando as relações sociais e separando o povo do seu sistema comunitário. Posteriormente, com a revolução burguesa, o Estado passou a estar a serviço da sociedade burguesa, ou seja, de interesses particulares, não os interesses do povo.

Marx (2010) pontua que a revolução burguesa pode ser classificada como uma revolução política que alterou as relações sociais de senhor feudal e servidão para capital e cidadão. Com isso, a burguesia se livrou das amarras políticas, passando o Estado a estabelecer as relações sociais de separação entre o povo e o sistema comunitário. Nesse sentido, a emancipação política dissolveu a sociedade feudal, porém não afastou o homem do fundamento desse antigo sistema, o egoísmo.

Segundo o autor, a emancipação política possibilita que o homem tenha o direito à liberdade de religião, de propriedade e de comércio. Por esse motivo, a revolução política é entendida como uma revolução do mundo das necessidades, dos interesses privados e do direito do trabalho. O homem é reduzido à condição de membro da sociedade burguesa, indivíduo egoísta, o que é diferente do homem, da pessoa moral.

Três anos após a escrita de “Sobre a questão judaica”, Marx e Engels (2008, p.14), ao escreverem “O manifesto”⁷, retomam a crítica ao Estado: “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”.

Dessa forma, a emancipação plena, denominada de emancipação humana, só será possível quando o homem egoísta, individual, recuperar o homem verdadeiro, o cidadão abstrato, tornando-se um ser genérico na vida empírica, reconhecendo sua força própria como força social, não a separando da força política.

Retomando a sua crítica à Bauer, Marx (2010) enfatiza que o referido autor, em um ato teleológico-filosófico, transformou a questão da emancipação judaica em um problema religioso, ao afirmar que os judeus precisam se livrar da religião para se emanciparem, entendendo que a religião é a totalidade do judeu, não cabendo ao cristianismo a emancipação, fato que seria ofensivo aos olhos religiosos, que têm somente interesse teórico na emancipação do judeu.

Contrapondo-se a essa ideia, Marx compreende que a religião é a essência abstrata idealizada do judeu e a emancipação solicitada por eles é a emancipação humana e não política, pois a política eles já possuem. Ao invés de questionar qual a emancipação solicitada, Marx pergunta o que é preciso ser superado para abolir o judaísmo, modificando assim a questão apresentada por Bauer.

Antes de responder essa questão, Marx, atribuindo ao judeu não religioso o caráter de fruto da organização social burguesa, declara que o fundamento do judeu não religioso é o interesse próprio, a necessidade prática, sendo seu culto os negócios e, assim, como diz Paulo Netto (2020a), Marx introduz ao debate contemporâneo da época um elemento novo, o dinheiro.

Não procuremos o mistério do judeu em sua religião; procuremos, antes, o mistério da religião no judeu real.

Qual é o fundamento secular do judaísmo? A necessidade *prática*, o *interesse próprio*.

Qual é o culto secular do judeu? O *negócio*. Qual é seu deus secular? O *dinheiro*?

Agora sim! A emancipação em relação ao *negócio* e ao *dinheiro*, portanto, em relação ao judaísmo prático, real, seria a autoemancipação da nossa época (Marx, 2010, p. 56, grifos nossos).

⁷ O texto usado nesta tese, “Manifesto do Partido Comunista”, foi publicado pela Editora Expressão Popular, em 2008. Trata-se de uma reprodução de “O Manifesto Comunista – 150 anos depois”, publicado pela Contraponto Editora Fundação Perseu Abramo, em 1998. A tradução foi feita pelo Prof. Dr. Victor Hugo Klagsbrunn, diretamente do texto original em alemão, escrito entre dezembro de 1847 e janeiro de 1848, “O Manifesto” foi publicado em Londres, em 1848.

Nesse sentido, defende que, para o judeu se emancipar, é preciso que se autoemancipe na sociedade vigente, pois, na sociedade em que o dinheiro domina, a única emancipação possível é a emancipação política. Tal afirmação é sustentada pelo autor com o argumento de que o judeu se emancipou de maneira judaica por causa do seu poder financeiro, porque o dinheiro assumiu o poder do mundo.

Segundo Marx, a proclamação do evangelho e o ministério cristão se tornaram carreira profissional, artigo de comércio. Para fundamentar essa tese, ele traz uma citação direta de Beaumont, a qual diz que há quem fracassou nos negócios e, posteriormente, tornou-se clérigo, e quem começou no ministério cristão, quando juntou dinheiro, virou negociante, um claro exemplo do que Marx afirma anteriormente sobre o deus dos judeus (lê-se deus dos homens) na sociedade burguesa: o dinheiro.

Na sequência, citando uma frase escrita por Bauer, em que ele questiona o fato de o judeu ter grande poder e influência política e na teoria ser privado dos direitos políticos, Marx explica que o problema central está em a política se tornar serva do poder financeiro, do dinheiro. Segundo ele, o judaísmo se manteve e se desenvolveu potencialmente ao lado do cristianismo porque o judeu e sua manifestação são questões particulares da sociedade burguesa, que se conservaram na história, sendo o judeu fruto da sociedade burguesa.

Reiterando que a base da religião judaica é a necessidade prática, o egoísmo, e que o deus da necessidade prática e do egoísmo é o dinheiro, Marx argumenta que o monoteísmo dos judeus na prática é o mesmo que o politeísmo de muitos e complementa que o deus de Israel é o dinheiro, que humilha a todos os outros deuses e os transforma em mercadorias.

A crítica de Marx não é ao judaísmo enquanto raça, etnia, mas sim à religião no sentido amplo, como instrumento de alienação na sociedade burguesa, ou seja, a religião, que pode cumprir o papel de tornar as coisas estranhas ao homem, místicas, com forças que ele não pode explicar nem resolver. Por isso Marx diz que o dinheiro, sendo universal, desapossa o mundo inteiro do valor singular e próprio, transformando-se em essência do trabalho e da existência do homem, alienando-o e dominando-o.

Para Marx (2010), os judeus secularizam Deus e fazem dele uma letra de câmbio, ratificando o seu ponto de vista com a citação de Thomas Müntzer, o qual diz que tudo na natureza (os peixes, as plantas, as aves) se tornou propriedade privada. A partir de então, conclui o autor que a natureza sob o domínio da propriedade privada do dinheiro é desprezível e degradante; e agrega a afirmação de que a religião judaica preza

pela virtude do homem do dinheiro ao desprezarem a teoria, a arte, a história e o homem como um fim em si mesmo.

A lei do judeu com caricatura religiosa da moralidade, sem fundamento, parte do interesse próprio e, dessa maneira, é seguida por eles, porém suas leis são burladas e por vezes invalidadas, assim como a relação entre o mundo do interesse e as leis próprias. Marx pontua que a inteligência do interesse próprio é a necessidade prática, que se realizou na *práxis*, e de maneira passiva se expande concomitante ao desenvolvimento das condições sociais. E, retomando a sua crítica à organização social burguesa, ressalta o autor que o judeu não criou essa relação, somente a trouxe para o seu campo de dedicação.

Sendo assim, o judaísmo atinge seu ponto máximo na sociedade burguesa, que, por meio do egoísmo, rompe os laços com o homem enquanto ser genérico, se separa do Estado e forma um mundo de indivíduos mínimos que se agridem. Com isso, o judaísmo e o cristianismo são entendidos como uma coisa só, que usam as alturas dos céus para eliminar o que há de natural e espontâneo na necessidade prática. Marx enfatiza que o cristianismo realizou teoricamente a alienação do homem em relação a si e à natureza, e o judaísmo, como aplicação do cristianismo, com o homem e a natureza já alienados, tornou os objetos vendáveis, servos da necessidade prática.

Nesse sentido, de acordo com Marx (2010), a religiosidade contribui para que o homem coisifique a sua essência como algo fantástico, desconhecido dele. E, não tendo domínio sobre a necessidade egoísta, o homem consegue somente colocar seu produto na produção de objetos, adquirindo a importância de um ser estranho, o dinheiro. Marx reafirma que o fundamento humano do judaísmo é a necessidade prática, o egoísmo, e isso explica a resistência do judeu, salientando que a essência empírica da sociedade atual é a essência do judeu.

Diante da crítica de Marx (2010), compreendemos que a alienação dos indivíduos pode ocorrer por meio da religião, ao distanciá-los da essência do homem enquanto ser genérico. A emancipação política é uma emancipação burguesa e, mesmo representando um avanço na história da humanidade ao tirar os homens da condição de escravizados e, posteriormente, de servos, não elimina as contradições existentes, nem produz efetivamente a liberdade e a igualdade entre os homens. Além disso, é o único tipo de emancipação possível no contexto capitalista, uma vez que a emancipação humana demanda o fim dos limites colocados à liberdade e à igualdade pelo modo de produção instaurado, pois a emancipação humana é entendida como o desenvolvimento pleno dos seres humanos, sem qualquer tipo de exploração e requer a superação da sociedade

capitalista. Ou seja, para Marx, o judaísmo, os seus negócios e seus pressupostos serão inviáveis quando a sociedade conseguir superar o egoísmo e humanizar-se, superando a existência sensível, individual, em favor da existência do gênero.

A partir do estudo e da análise da obra de Marx (2010), podemos entender que a emancipação política está associada à cidadania, à formação da sociedade capitalista e ao Estado moderno, onde o poder econômico assume o controle do poder político. Ou seja, são superadas as relações de senhor e escravo, suseranos e vassalos. Por esse e por outros motivos relacionados ao processo civilizatório da sociedade, a emancipação política representa um avanço e precisa ser desmistificada e defendida.

O autor também evidencia na sua obra que, para que ocorra a emancipação humana, é necessário que os indivíduos tenham um conhecimento profundo e crítico sobre a estrutura e a organização da sociedade, como também acerca da ação prática e intencional da classe trabalhadora, implicando necessariamente numa sociedade que transcenda a organização social baseada na exploração e no acúmulo de capital.

O termo emancipador/emancipatório é um adjetivo atribuído àquilo que é libertador; capaz de emancipar, libertar; de tornar independente. Em uma sociedade que tem como base a propriedade privada dos meios de produção e das forças produtivas, a educação escolar, por si só, não tem esse poder de libertar.

Expressões como educação emancipadora, educação emancipatória e educação transformadora podem sugerir que a escola é libertadora e, por vezes, cair no romantismo idealista, que ignoraria o significado da categoria emancipação humana no materialismo histórico e dialético. Por isso, é preciso ter criticidade no uso dessas expressões.

Saviani (2014, p. 15) pontua:

O critério de criticidade aí é a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída.

Essa concepção de crítica enquanto análise baseada no materialismo histórico e dialético, ou seja, em que não se negam os conhecimentos construídos, mesmo que em outras perspectivas teóricas, mas que os supera, evidenciando seus limites, incorporando as conquistas, desmistificando e desconstruindo os equívocos, vai ao encontro da concepção de crítica pontuada nas obras de Marx (2008; 2010; 2017) e de seus seguidores (Paulo Netto, 2011; Paulo Netto; Braz, 2011; Duarte, 2006).

Ao reconhecer os determinantes sociais delineados na obra de Marx (2010), obtivemos fundamentos para realizar uma análise crítica do papel do Estado na educação

escolar no cenário atual. A partir dessa obra, surgiu a necessidade de examinar os elementos que compõem a existência do Estado, buscando assim adquirir um entendimento mais aprofundado de sua realidade concreta.

Para elaborar a crítica da dimensão humanamente emancipatória da educação escolar, foi necessário primeiramente descobrir o que é emancipação humana, resgatar a categoria trabalho, relembrar a origem, a natureza e a função social da educação escolar, analisando como ela foi se constituindo no decorrer da história da humanidade, compreendendo na sua origem os anseios do modo de produção capitalista. E não paramos por aí, como nos prepara Konder (2008, p. 43-44):

A dialética é muito mais exigente do que o irracionalismo. Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade.

Para o exercício da autocrítica, foi preciso voltar a todo o percurso trilhado, com a visão menos caótica, e analisar todos os condicionantes da educação escolar e, só assim, conseguirmos chegar a nossa síntese: a problemática da conexão entre educação escolar e emancipação humana não está no uso de expressões, mas sim na categoria contradição. Segundo Konder (2008, p. 47), “Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Salientamos que os termos educação emancipadora, educação emancipatória e atividades educativas emancipadoras, anteriormente citados, podem até ser usados, desde que os indivíduos tenham consciência de que não existe uma educação emancipadora na sociedade do capitalismo, como fazem Tonet (2014) e Rossi e Rossi (2020a).

A obra de Marx (2010) nos traz o entendimento de que a educação emancipadora só é possível numa organização social em que os indivíduos são livres de qualquer tipo de exploração. E, mesmo se tratando de uma sociedade plenamente livre, é imprescindível o conhecimento para que os indivíduos se emancipem, pois, como vimos no decorrer desta tese: 1) a emancipação demanda conhecimento e espaço para o exercício da liberdade; 2) para que os indivíduos se desenvolvam em suas máximas potencialidades, é preciso que eles se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos transpostos em saberes escolares.

Considerar que, numa sociedade livre de toda forma de alienação e exploração, a educação emancipadora não se faz necessária nem se justifica é acreditar que o ser humano nasce homem, com todas as aquisições históricas, com todos os conhecimentos que estão na cultura humana e que o trabalho não é a categoria que funda o ser social.

Isso não significa que estamos dizendo que não há motivos para ensinar os conteúdos escolares porque a educação de perspectiva emancipatória é para o futuro. Pelo contrário, defendemos que a aquisição de conhecimentos pelos alunos tem prioridade ontológica na luta pela emancipação humana, ainda dentro do contexto capitalista, o qual luta para direcionar as políticas públicas destinadas às escolas, influenciar os programas de formação de professores, dirigir a organização, a elaboração e a implantação dos materiais didáticos e midiáticos, dentre tantos outros meios disponíveis e forçosamente elaborados para controlar a organização, a estrutura e a prática pedagógica nas escolas.

Todavia, nos limites desse modo de organização e produção da vida em sociedade, a classe dominante não tem a capacidade de controlar a sociedade como um todo. É na contradição e no viés da autonomia relativa que devemos atuar, bem como no direito à liberdade de falar, de estudar, de ir e vir. Mesmo no plano da formalidade da emancipação política, na impossibilidade da onipotência e onipresença da classe dominante, temos que lutar de maneira intransigível pela conexão com a emancipação humana e isso, na educação escolar, inicia-se com o ensino dos clássicos.

Como nos diz Konder (2008, p.76):

Se a história ainda está sendo feita, em medida inaceitável, pelos *outros*, então o problema está em passarmos a fazê-la mais decisivamente *nós mesmos*. E, se as formas de organização criadas para isso estão funcionando de maneira insatisfatória, o problema está em ativá-las ou em mudá-las, conferindo-lhes a eficácia que deveriam ter.

Como visto, é preciso analisar a totalidade rica em determinações e em relações complexas, ir além das aparências e pacientemente realizar o esforço de busca da essência da conexão entre educação escolar e emancipação humana.

Para tanto, professores, gestores e demais profissionais da área da educação precisam ter consciência de classe, consciência política, consciência histórica e saber que a nossa concepção de mundo é determinada pelo ser social, ou seja, elevar o nível da consciência comum para a consciência filosófica e, assim, participarem efetivamente do movimento de transformação da sociedade. É importante termos a clareza de que ensinar os conteúdos escolares é um ato de resistência. Como diz Marx: “Temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros” (Marx, 2010, p. 34).

Da mesma maneira, ensinar os conteúdos escolares, acreditando que isso é o suficiente para se falar de uma educação emancipadora, ou transmitir os conteúdos sem acreditar na luta pela transformação da sociedade, é o mesmo que achar que a questão judaica é de cunho religioso, caindo no erro de acreditar que Marx, um homem de origem judaica, escreveu um livro antissemita, resumindo sua obra em uma questão de cunho particular. Sem o exercício da dialética, que é o movimento constante da síntese à síntese, estamos suscetíveis a isso.

Compreendemos que desconsiderar a totalidade social é se privar de uma das principais categorias para uma análise real dos problemas sociopolíticos, perdendo a possibilidade de atuar contra o que está posto, desperdiçando tempo e energia com análises idealistas e conformistas.

Analisar a educação escolar pela dialética, identificando com muito esforço as contradições concretas e as mediações específicas (conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos), reconhecendo a totalidade em que ela está efetivamente articulada, é defender que a luta pela emancipação humana na educação escolar destinada aos filhos da classe trabalhadora acontece nas contradições do sistema.

Considerando o contexto da sala de aula, o ponto de partida é a aplicação de atividades educativas que aproximam os alunos dos saberes mais desenvolvidos, conectando-os mediadamente com a emancipação humana, denominado por Tonet (2014, p. 21) de atividade educativa emancipadora, que “[...] contribuirá para que as pessoas possam se engajar na luta pela construção dessa nova sociedade, participando tanto das lutas específicas da dimensão educativa quanto das lutas mais gerais”.

No texto de Marx (2010), vimos que os judeus, para vivenciarem a sua religião, precisavam lutar para garantir o que já era um direito adquirido. Com a educação escolar e o direito ao ensino dos conteúdos escolares não é diferente. Nos tempos atuais, inserido no campo da emancipação política, o acesso à escola pública de qualidade para todos trata-se de um direito, porém há inúmeros desafios diariamente que desviam as escolas da sua especificidade, dentre eles as pedagogias do aprender a aprender. Reconhecemos as conquistas que a emancipação política proporcionou, porém há muito o que se fazer para que ela se concretize de fato.

Assim como na questão judaica o Estado, dentro do contexto de emancipação política, deve garantir o direito de os judeus expressarem a sua religião, compreendemos que o ensino do que há de mais desenvolvido no campo dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente também deve ser garantido pelo Estado. Além de ser imprescindível no processo de luta pela emancipação humana, trata-se de um direito

essencial para que os cidadãos compreendam a realidade, participem da sociedade do capital e lutem pelos seus direitos.

Porém, como pontuamos, em se tratando de uma sociedade de luta de classes, exercer no interior das escolas públicas brasileiras, em seus mais diversos níveis, etapas e modalidades, as atividades educativas emancipadoras que contemplem os saberes das ciências, das artes e das filosofias, em suas formas mais desenvolvidas, é uma atitude de luta, de resistência, pois como bem vimos nesta tese, isso não é do interesse da classe dominante. Nessa luta é preciso conhecermos como a dinâmica do capitalismo influencia na educação escolar. Por isso, na próxima subseção, desvelamos e desmistificamos o contexto das escolas públicas brasileiras ao trazermos à luz os desafios e os conflitos causados pelos interesses capitalistas no campo educacional.

3.2 Desafios da educação escolar no capitalismo

A história nos mostra que a educação tem o papel de atividade mediadora da prática social. No período em que a ordem burguesa buscava se estabelecer, os homens tiveram a oportunidade de vender a sua força de trabalho e participar da vida política. As ciências produziram conhecimentos, que contribuíram para o avanço da sociedade, e riquezas para a formação e transformação da concepção de mundo. O real objetivo era produzir as forças produtivas exigidas pela produção da sociedade que surgia. Com isso, a burguesia, em sua fase revolucionária, criou as condições para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Segundo o historiador Eric Hobsbawn (1986), a Revolução Francesa, que aboliu as relações feudais, e a Revolução Industrial, que modificou o processo de produção, constituem a “dupla revolução”, que transformou o mundo entre 1789 e 1848.

Ao analisarmos o contexto da Revolução Francesa, vemos que uma de suas contribuições mais importantes para a constituição da sociedade moderna começou antes mesmo da Revolução, nos corredores dos palácios:

No final do século XVIII e no começo do século XIX, os conflitos políticos já não eram mais abafados nos corredores dos palácios e estouravam nas ruas. As lutas que precederam e desencadearam a Revolução Francesa envolveram muita gente, entraram na vida de milhões de pessoas; as guerras napoleônicas também mobilizaram as massas populares e os homens do povo foram obrigados a pensar sobre questões políticas que antes eram discutidas apenas por uma elite reduzida, mas que naquele período estavam invadindo a esfera da vida cotidiana de quase todo mundo (Konder, 2008, p. 19).

A Revolução Francesa só chegou às vias de fato devido à vontade da classe burguesa emergente, que queria que as suas solicitações fossem atendidas. Para tanto, lutaram para terem o direito de participar da política. O novo homem, o burguês, comerciante, mercador, dinâmico e livre, que navegava, deu ênfase à necessidade de progresso, ao desenvolvimento das ciências, da tecnologia e da razão. Ganhou forças no Iluminismo, que criticava o monopólio exercido pelo governo e a privação da liberdade de comércio e do indivíduo. Isso significou um progresso social, um marco na história da humanidade.

Hobsbawn (1986) nos mostra que, com a mudança na estrutura social do século XVIII, que fez eclodir a revolução burguesa, os camponeses, além de começarem a desfrutar do que produziam, adquiriram a liberdade de comercializar o que produziam, avançando do trabalho servil para uma agricultura baseada na renda e no capital. Nesses primeiros indícios da sociedade moderna, também aconteceu a conexão entre diversos continentes, abrindo caminho para a troca de especiarias, exportação de milho, açúcar e algodão, proporcionada pelas rotas marítimas.

De acordo com Hobsbawn (1986, online), com a Revolução Francesa, o “[...] revolucionarismo foi tão endêmico, tão geral, tão capaz de se espalhar por propaganda deliberada como por contágio espontâneo”. O que os indivíduos da época sentiram em relação a essa revolução, que justificaria esse contágio espontâneo, pode ser compreendido a partir de um fato descrito por Konder (2008, p. 22):

Na época da Revolução Francesa, entusiasmado com a tomada da Bastilha pelo povo e com a derrubada de instituições antiquíssimas (que pareciam eternas), Hegel – então com 19 anos – plantou uma “árvore da liberdade” em Tübingen, onde morava, em homenagem à França. Naquele momento, o poder humano de intervir na realidade lhe pareceu quase ilimitado; o sujeito humano lhe pareceu quase onipotente.

A classe oprimida, explorada há anos, sentiu os ares de liberdade e na sequência aprenderam que a revolução levanta a repressão, pois quem não quer mudança não aceita passivamente. É luta.

Essa parte da história, segundo Konder (2008), deixou o legado da força revolucionária, da necessidade de lutar, de reivindicar, de protestar e, principalmente, evidenciou que a sociedade é organizada entre a classe dominante e os dominados.

O amadurecimento do processo histórico que desembocou na Revolução Francesa criou condições que permitiram aos filósofos uma compreensão mais concreta da dinâmica das transformações sociais. O movimento que refletiu esse processo de preparação da Revolução Francesa no plano das ideias se chamou *iluminismo*. Os filósofos *iluministas* acompanharam de perto as reivindicações plebeias, as

articulações da burocracia, as manifestações políticas nas ruas, a rápida mudança nos costumes; perceberam que o que restava do mundo feudal devia desaparecer e pretenderam contribuir para que o mundo novo, que estava surgindo, fosse um mundo racional (Konder, 2008, p.15).

Com os iluministas, aprendemos que é importante observar o que está posto no imediato, nas aparências, ter uma visão sincrética do todo. Porém, a dialética nos ensina que é preciso irmos para além das aparências. Foi o que alguns pouco iluministas fizeram e assim contribuíram para a retomada da dialética na filosofia, dentre eles Denis Diderot (1713-1784) que, segundo Konder (2008, p.16-17), “[...] compreendeu que o indivíduo era condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade que vivia”, e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para quem “[...] os homens nasciam livres, a natureza lhes dava a vida com liberdade, mas a organização da sociedade lhes tolhia o exercício da liberdade natural”.

A Revolução Francesa demonstrou na prática as possibilidades concretas que estão ao alcance dos indivíduos dispostos a mudar a realidade. Uma revolução transformadora, que evidenciou a todos os seres humanos seus direitos à liberdade, à igualdade e à fraternidade. Esses valores liberais impulsionaram muitos movimentos que lutam contra o *status quo*, dentre eles a Revolução Industrial e todo o processo de industrialização.

A Revolução Industrial, que surgiu na Inglaterra no final do século XVIII, espalhando-se pela Europa e outros continentes durante o século XIX, consistiu-se na mudança do processo de produção, em que a força humana foi substituída pela energia hidráulica, eólica e a vapor, e as fábricas foram ocupando os espaços das oficinas artesanais. Com isso, várias movimentações ocorreram contra o que seria a modernização do modo de produção, ocasionando desemprego, miséria e morte de muitas pessoas.

Ao trazermos para o debate a “dupla Revolução”, considerando os estudos depreendidos da leitura imanente em Marx (2010), compreendemos que a raiz dos problemas da Revolução Industrial é o mesmo problema da questão judaica: o egoísmo, o dinheiro, o acúmulo de capital, a obtenção de lucros a preço da vida e da dignidade de muitos seres humanos; não é o maquinário ou os donos das indústrias e fábricas, é parte do que Marx (2017) chamou de jogo das leis imanentes da própria produção capitalista. Assim, como não se resolve a questão judaica pela religião, não se resolve o avanço industrial, fabril e tecnológico atacando-os.

Dito isso, consideramos importante pontuar que a “dupla revolução” transformou a astronomia e a física em ciências modernas e criou a química, entendida

como a ciência mais íntima e ligada à prática industrial devido aos processos de tingimento e branqueamento da indústria têxtil (Hobsbawn, 1986).

A química teve, entretanto, uma implicação revolucionária: a descoberta de que a vida podia ser analisada em termos das ciências inorgânicas. Lavoisier descobriu que a respiração é uma forma de combustão do oxigênio. Woehler descobriu, em 1828, que um composto até então só encontrado em coisas vivas — a ureia — podia ser sintetizado no laboratório, abrindo, assim, o vasto e novo campo da química orgânica (Hobsbawn, 1986, online).

Além da química revolucionária, Hobsbawn (1986) cita que a matemática e as ciências sociais, as ciências biológicas, a geologia, a história como uma matéria acadêmica e a filologia também surgiram com a “dupla revolução”. Com o processo de industrialização, dentre as riquezas acumuladas historicamente, temos a automatização do processo produtivo, o avanço da indústria de comunicação, da informática, da eletrônica e o uso de robôs. Concomitante a tudo isso, ocorreram inúmeras transformações sociais, políticas e ideológicas.

Marx e Engels (2008, p. 16-17) retratam:

No lugar da tradicional autossuficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. Os produtos intelectuais das nações passam a ser de domínio geral. A estreiteza e o isolamento nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial.

Vemos aqui o surgimento de uma nova ordem global, com conexão e dependência entre as nações, culminando numa cultura de conhecimento compartilhado em escala mundial, integrando a crescente economia, a cultura e a sociedade. Isso veio refletir na circulação de bens e serviços, pois romperam-se as fronteiras nacionais, fato que implicou numa crescente interação entre diferentes culturas e sociedades.

Entretanto, como mostramos na seção dois desta tese, as transformações de cunho social ligadas à “dupla revolução” ficaram concentradas nas mãos da classe dominante, enquanto a maioria da população vivia numa condição de extrema pobreza e privação material, enfrentando dificuldades para atender as necessidades básicas de sobrevivência, tais como saúde, alimentação, educação e moradia digna.

Ou seja, apesar das transformações que trouxeram avanços para a sociedade, as mudanças beneficiaram principalmente a classe dominante, indicando uma distribuição desigual do progresso social e econômico, causando descontentamento à classe trabalhadora.

Conforme a “dupla revolução” se ampliava e consolidava o modo de produção capitalista, surgiram os movimentos de resistências popular, criaram-se as associações de operários, os sindicatos e partidos políticos, bem como inspiraram os movimentos de libertação colonial, os movimentos trabalhistas e os movimentos socialistas e, gradativamente, foi se adquirindo o direito ao voto, ou seja, a possibilidade de participação ativa nas decisões políticas da sociedade (Hobsbawn, 1986).

Hobsbawn (1986, online) pontua: “[...] o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado”. Assim sendo, todo esse processo de dupla revolução se insere no contexto de luta pela emancipação política, um avanço, como nos diz Marx (2010, p. 41):

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui (grifos do autor).

Apesar de todos os avanços que a classe burguesa trouxe para a sociedade, a emancipação política não elimina as contradições. Isto posto, precisamos retomar que, quando a sociedade burguesa passou de grupo revolucionário para reacionário, ela rompeu os laços com o homem enquanto ser genérico, pois, como afirma Marx (2010), a base do capitalismo é a necessidade prática, o egoísmo. Com isso, surgiu um mundo de indivíduos mínimos, que se exploram para acumular capital, mesmo que isso custe a vida e a dignidade de muitos trabalhadores.

Esse entendimento só é possível a partir do ontométodo de Marx, conforme podemos ver:

A teoria marxiana se caracteriza exatamente por possibilitar um tipo de conhecimento que articula a crítica radical, isto é, uma compreensão dos fenômenos sociais que vai até sua raiz, à transformação também radical, vale dizer, uma subversão da totalidade social a partir de seus fundamentos. Outras teorias fazem críticas, muitas vezes de grande pertinência, no entanto nenhuma outra teoria implica essa articulação insuprimível entre crítica radical e transformação radical (Tonet, 2014, p. 21).

Como vimos, o ontométodo de Marx possibilita um entendimento que supera a descrição dos fenômenos sociais, ao buscar as causas fundamentais, as origens nas relações de produção, distribuição e consumo dos bens e serviços, contribuindo para que façamos uma análise crítica e profunda das estruturas em sua totalidade e pontuando sobre a necessidade de modificações nas estruturas sociais, econômicas e políticas.

A ênfase na natureza integrada entre crítica e transformação radical presente no marxismo, pensando na educação escolar, é sobre a necessidade de agirmos, enfrentando

os desafios e promovendo as mudanças significativas no sistema educacional. Para tanto, precisamos analisar criticamente as estruturas educacionais existentes, questionando as relações de poder nessas instituições, as práticas pedagógicas e os currículos, examinando como o atual sistema reflete e reproduz as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Essa luta inicia-se pela reivindicação do direito de todos os indivíduos enquanto seres do gênero humano terem acesso ao conhecimento mais elaborado, mais evoluído e sistematizado na história da humanidade. Partindo disto, na educação escolar, para uma conexão com a emancipação humana dentro da sociedade capitalista, é preciso valorizar o processo de transmissão dos conhecimentos clássicos. Isso coaduna com o posicionamento de Saviani e Duarte (2012a, p. 03-04):

Os autores deste livro jamais alimentaram a ilusão de que o trabalho educativo, assim entendido, pudesse ser a forma universal de educação escolar na sociedade capitalista. Acreditar nisso seria o mesmo que considerar possível a socialização da propriedade dos meios de produção sem se superar o capitalismo. Se assim pensássemos, estaríamos em direta oposição à análise do capital realizada por Karl Marx e desenvolvida pelos demais autores clássicos do pensamento marxista. Estaria, dessa forma, caracterizada uma escancarada incoerência entre acreditarmos em tal ilusão e pretendemos situar no campo marxista nossos esforços por contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica. Pior do que isso, nossa posição estaria voltada para um reformismo acomodado e bastante distante da perspectiva de superação revolucionária do atual modo de produção. Mas há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade.

Cientes das possibilidades e dos desafios da PHC na sociedade capitalista, defendemos a tese de que o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos está no campo da emancipação política, sendo um direito essencial dos cidadãos para a luta e exercício dos direitos humanos adquiridos desde a fase revolucionária da sociedade burguesa.

Porém, mesmo datando séculos de direitos adquiridos, com toda a evolução, desenvolvimento tecnológico, entre outras conquistas proporcionadas pela sociedade do capital, os direitos dos cidadãos não estão plenamente garantidos e isso não acontece por acaso. Na educação, há um projeto de desqualificação e desmonte do ensino público, pois a escola, quando ensina os conteúdos clássicos necessários para a participação dos seus alunos na vida em sociedade, tendo ou não consciência, está se conectando com a

emancipação humana dos indivíduos. Esse não é o interesse da classe dominante para a educação dos filhos da classe trabalhadora, afinal, para existir dominadores, é preciso ter os dominados. Vivemos e sobrevivemos numa sociedade capitalista, porém de forma diferente dos seus primeiros traços (séculos XIV e XV) e da sua fase de consolidação (séculos XVIII e XIX).

De acordo com Paulo Netto e Braz (2011), o capitalismo atual encontra-se na fase monopolista/imperialista e está em crise. Essa crise é parte do ciclo econômico (crise, depressão, retomada, auge) e expressão do caráter contraditório do capitalismo. A essência do modo de produção é a mesma e a exploração no processo de trabalho para a obtenção de lucro e o acúmulo de capital, seus princípios e fundamentos são baseados na limitação do acesso a todos à riqueza social por meio da propriedade privada dos meios de produção.

A periodização do capitalismo mostra que na fase pré-capitalista a crise ocorreu devido à produção insuficiente dos bens necessários à vida social ocasionada pela diminuição da força de trabalho, por vezes pela morte de muitos trabalhadores vitimados por vírus, pandemia, pestes. Na fase consolidada, o motivo da crise foi a superprodução de bens sem o escoamento, e o consumo não acompanhava a alta demanda produzida (Paulo Netto; Braz, 2011).

Paulo Netto e Braz (2011, p. 169) sintetizam os motivos que podem impulsionar uma crise no capitalismo:

A crise pode ser detonada por incidente econômico ou político qualquer (a falência de uma grande empresa, um escândalo financeiro, a falta repentina de uma matéria-prima essencial, a queda de um governo). Bruscamente, as operações comerciais se reduzem de forma dramática, as mercadorias não se vendem, a produção é enormemente diminuída ou até paralisada, preços e salários caem, empresas entram em quebra, o desemprego se generaliza e as camadas trabalhadoras padecem da pauperização absoluta.

Na fase monopolista em que se encontra o capitalismo, a base das atividades econômicas é a manipulação para centralização dos lucros. Para tanto, estratégias são usadas para o controle do lucro como, por exemplo, a formação de carteis, além da fusão do capital bancário com o industrial, que dá origem ao capital financeiro (Paulo Netto; Braz, 2011).

Quem será expropriado, agora, não é mais o trabalhador que trabalha para si próprio, mas o capitalista que explora muitos trabalhadores. Essa expropriação se consuma por meio do jogo das leis iminentes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. Cada capitalista liquida muitos outros. Paralelamente a essa centralização, ou à expropriação de muitos capitalistas por poucos,

desenvolve-se a forma cooperativa do processo de trabalho em escala cada vez maior, a aplicação técnica consciente da ciência, a exploração planejada da terra, a transformação dos meios de trabalho em meios de trabalho que só podem ser utilizados coletivamente, a economia de todos os meios de produção graças a seu uso como meios de produção do trabalho social e combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede de mercado mundial e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista (Marx, 2017, p. 832).

Estamos diante da propriedade privada capitalista, em que os expropriadores são expropriados. Com isso, aumenta a miséria, a opressão, a exploração, etc. (Marx, 2017). Nesse contexto, para a obtenção de lucros em grande escala e controle do mercado, numa relação de exploração e domínio entre credores e devedores, há a exportação de capital, que pode ocorrer por meio da concessão de empréstimos a juros aos governos para os capitalistas de outros países (capital empréstimo), ou através da implantação de indústrias para fora do país (capital produtivo) (Paulo Netto; Braz, 2011).

Essa dinâmica do capitalismo, em que os donos dos meios de produção também são expropriados por forças maiores que compõem a própria organização do sistema, no contexto da educação escolar a identificamos na maneira como o ensino pode ser moldado para servir aos interesses da classe dominante, reproduzindo as relações de poder e exploração. Para isso, a educação é direcionada à formação de indivíduos conformados, submissos, multidisciplinares, adaptáveis, trabalhadores obedientes e consumidores, em detrimento da formação, que pode dar subsídios aos seres humanos para analisarem criticamente as estruturas sociais, econômicas, culturais.

Com o objetivo de perpetuar as relações de opressão e de exploração, bem como a exportação do capital, a utilização da educação como parte da estratégia de expansão e dominação global também abre margens para a influência dos interesses estrangeiros na política educacional e na privatização do sistema educacional brasileiro.

A indústria bélica é um agravante, ao adquirir o papel de componente central da economia capitalista. A produção de artefatos para as guerras produz mais lucros que os monopólios das indústrias, e também é entendida como um meio de se conter a crise do capital, sendo primordial aos interesses bélicos a existência de inimigos externos que justifiquem a produção e o consumo de armamentos (Paulo Netto; Braz, 2011). A guerra vai ao encontro dos interesses capitalistas.

No campo educacional, os sistemas podem ser influenciados e moldados para sustentar os interesses da indústria bélica, com a promoção do patriotismo, de nacionalismo e do militarismo, influenciando e induzindo os jovens a apoiarem a produção e o consumo de armamentos. No currículo, tende a ocorrer a ênfase na defesa

nacional e na necessidade de se estar preparado para enfrentar inimigos externos, contribuindo para a perpetuação de uma cultura de guerra e conflito. Essa supervalorização do militarismo prejudica o desenvolvimento de programas educacionais eficazes, com condições de oportunidades igualitárias, que se conectam com a emancipação humana.

Dentre os desafios, a educação escolar enfrenta situações que podem afetar o cumprimento dos seus objetivos educacionais e influenciar a sua função social de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades humanas, cultivando habilidades e valores que se aproximam da formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como exemplo, podemos citar a padronização e a massificação dos currículos e do processo de ensino e aprendizagem, em que se limita a capacidade dos professores, dos pesquisadores, dos gestores e dos agentes lotados nas secretarias de educação, bem como dos educadores de adaptar o ensino às necessidades dos alunos às questões locais e às dificuldades de aprendizagens.

Outro entrave é a ênfase em habilidades e competências técnicas em detrimento da formação do gênero humano. A educação escolar, influenciada por entidades e empresas corporativas, tende a priorizar a formação dos alunos como uma engrenagem do sistema econômico, moldando seus currículos e políticas educacionais, negligenciando o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais, intelectuais e criativas, essenciais para a formação dos seres humanos em sua totalidade, distanciando-se assim dos objetivos educacionais de perspectiva humanamente emancipatória.

Para essa ênfase técnica no processo formativo, há uma desvalorização das disciplinas de artes, filosofia, sociologia, antropologia, arqueologia, história, geografia, psicologia, ciência política e teologia. Essas disciplinas contribuem com a compreensão da condição humana, ampliam a concepção de mundo, proporcionam um entendimento dos fenômenos históricos, econômicos e sociais. Por isso elas são marginalizadas em favor das disciplinas eletivas, projetos de vida, sendo preteridas e consideradas inferiores às disciplinas exatas e/ou biológicas constituindo-se assim em uma política de desinformação e banalização do conhecimento.

O foco excessivo em avaliações para medir o desempenho dos alunos também se insere no campo dos desafios da educação escolar no capitalismo. A aplicação de testes padronizados e medidas quantitativas para verificação da qualidade do ensino impacta o processo de aprendizagem, pois as escolas tendem a direcionar a prática pedagógica ao preparo dos alunos para os testes, reduzindo os tempos pedagógicos para o ensino de conteúdos importantes para a formação dos indivíduos enquanto seres do gênero humano.

O resultado é a memorização de informações, sem a compreensão profunda dos conceitos e sem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Ademais, essa abordagem quantitativa na avaliação de desempenho não mostra a complexidade e a diversidade do processo de aprendizagem, nem reflete de maneira correta o progresso e potencial dos alunos, levando à exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões convencionais de desempenho.

Em se tratando de um contexto de emancipação política em que todos os cidadãos brasileiros têm o direito à educação, é dever do Estado a sua promoção “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Compete ao Estado intervir nas condições gerais, garantindo que a educação seja acessível e de qualidade para todos, não sendo dominada pelos interesses capitalistas, mas que se conecte com a emancipação humana, com a formação do gênero humano em todas as suas potencialidades.

Concordamos com as teses de Saviani e Duarte (2012) e Martins (2013) de que a escola deve socializar a cultura erudita e os saberes sistematizados nas suas formas mais desenvolvidas. Como temos demonstrado ao longo de todo o texto, nossa tese é que, quando a escola assim procede, ela está se aproximando, tendo consciência ou não, da emancipação humana, e isso se insere no campo da emancipação política, um direito de todos os cidadãos.

Vimos na seção anterior que a alienação é própria da sociedade dividida em classes, que permeia todas as relações sociais, marca as expressões materiais e ideais num movimento de cultura alienada em que “[...] as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social” (Paulo Netto; Braz, 2011, p. 55).

Rossi (2019 p. 118) explica a lógica dessa categoria:

Quem controla o processo de trabalho, a duração da sua jornada, o que será produzido, a forma que será produzida, os materiais a serem utilizados, as necessidades que devem ser atendidas em detrimento de outras, etc. são as classes dominantes e não os próprios trabalhadores. O controle da ciência, da tecnologia, da educação, etc. é realizado pelo capital e não pelos próprios trabalhadores. Isto é extremamente alienador e alienante, pois o objetivo do capital é expandir seus negócios e aumentar os seus lucros.

Na forma como a sociedade capitalista organiza a produção dos bens materiais e de consumo, estando a classe dominante com o domínio do processo de trabalho e de todas as demais dimensões sociais, a classe dominada é desconectada do trabalho que realiza, ao ponto de estranharem e desconhecerem o fruto do seu esforço. Como o

interesse da classe dominante é a obtenção de lucro, é difícil pensarmos em uma perspectiva de humanização no trabalho para a classe trabalhadora.

É importante compreender a relação que existe entre trabalho, educação escolar e sociedade capitalista para enxergarmos a realidade na sua essência, bem como identificar a lógica do capital na educação, desvelar o que está obscuro e assim superar a alienação das atividades humanas, que desconectam os indivíduos de uma formação plena. Somente assim os seres humanos poderão agir de forma autêntica e consciente, não como instrumentos de produção, reduzidos às condições objetivas de um mundo dominado pelas relações mercantis e de interesses econômicos, que dificultam a conexão das dimensões sociais com a emancipação humana.

Para a compreensão da essência da vida humana e das relações sociais, é primordial que se entenda que os aspectos da sociedade estão interligados e que eles influenciam as experiências e as oportunidades dos indivíduos. Isso diz respeito à categoria totalidade, que evidencia os limites e as possibilidades da conexão entre educação escolar e emancipação humana. É a partir dela que podemos afirmar que a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção impõe limites à formação humana.

Nesses limites, há desafios que os seres humanos enfrentam na compreensão, na percepção sensorial e nos significados atribuídos aos objetos devido às distorções e mistificações atribuídas pela classe dominante. Martins (2021, p. 101) pontua:

[...] os limites da própria captação sensível do objeto pelo sujeito, uma vez que a aparência do fenômeno não revela imediatamente sua essência; de significados parciais e ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e aprendidos pelo sujeito; e, numa sociedade de classes, inúmeras distorções podem resultar do interesse da classe dominante em fazer de suas ideias dominantes – em fazer de sua pseudoverdade uma verdade ingenuamente crível.

Ao observar um fenômeno, o indivíduo não captura completamente sua natureza intrínseca pela percepção sensorial, fato que ocorre com tudo o que é culturalmente construído e acumulado historicamente, incluindo os conhecimentos escolares, porque os interesses da classe dominante podem promover suas ideias como sendo verdades absolutas. É preciso ir a fundo, para além das aparências e, assim, evitar interpretações superficiais e equivocadas.

Nesse campo de “pseudoverdades”, encontramos as teorias que embasam a educação escolar na sociedade do capital, as quais descaracterizam a sua especificidade e distorcem o significado do trabalho educativo. Soma-se a isso o fato de a formação dos

sujeitos ocorrer por atos teleológicos, em que conscientemente ou não pode haver influências dos valores capitalistas.

O ser do ser social se preserva como substância no processo de reprodução; no entanto, este último é um complexo e uma síntese dos atos teleológicos que são de fato inseparáveis da aceitação ou da rejeição de um valor. Desse modo, em todo pôr prático é intencionado – positiva ou negativamente – um valor, o que poderia produzir a aparência de que os valores nada mais são do que sínteses sociais de tais atos. O que é correto nisso é que os valores não poderiam adquirir uma relevância ontológica na sociedade se não se tornassem objetos de tais pores (Lukács, 1981, p. 90).

Dito isso, numa sociedade de conflito de interesse e luta de classes, pensando na educação escolar assim como em outras dimensões sociais, há a indução para a realização de determinados pores teleológicos que fortalecem a desigualdade. Esse fato justifica a importância de sabermos a origem, a natureza, os atores, ou seja, de conhecer o processo de elaboração, os elementos implícitos e explícitos das diretrizes, das bases nacionais, das determinações e dos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Lukács (1981, p. 110) explica:

[...] o pôr teleológico não está mais dirigido exclusivamente à transformação dos objetos naturais, à aplicação de processos naturais, **mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinados pores desse gênero.** Tal mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento conduz a que, para o homem, o próprio modo de comportamento e a própria interioridade passam a ser o objeto do pôr teleológico. **O surgimento progressivo, desigual e contraditório desses pores teleológicos é um resultado do desenvolvimento social.** (grifos nossos).

Ao abordar a capacidade de agir com uma finalidade, um propósito, que direciona as transformações, as ações no mundo ao nosso redor e sua evolução ao longo do desenvolvimento social, Lukács (1981) nos apresenta como o pôr teleológico passa de uma transformação de objetos naturais para a influência sobre comportamentos e a interioridade dos indivíduos, destacando a profundidade e a complexidade das interações, da dinâmica social.

Essa questão da passagem do pôr teleológico de transformação de objetos naturais, ou aplicação de processos naturais para a influenciar na subjetividade dos indivíduos, ocorre em um estágio mais avançado do desenvolvimento social. Nesse processo, além de transformar o mundo ao seu redor, esses indivíduos refletem as suas próprias condutas e, além disso, buscam induzir e inspirar os pensamentos e os comportamentos dos outros. Em se tratando de um processo de desenvolvimento social,

isso não ocorre de maneira linear, mas sim progressivamente, refletindo as complexidades e as contradições.

Duarte, Ferreira, Malanchen e Muller (2012, p. 108) explicam de maneira didática a relação que existe entre o modo de produção capitalista e o acesso ao conhecimento escolar.

Interessa ao capital reduzir ao mínimo os custos da reprodução da força de trabalho, ou seja, para isso é preciso reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador. Entre elas encontra-se a necessidade de conhecimento. Além dessa questão dos custos de reprodução da força de trabalho, há a questão do controle dos meios de produção. Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é o próprio capital, mas como meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde.

Como podemos ver, os capitalistas têm interesses na área da educação para a preservação da estrutura socioeconômica, porque o conhecimento é essencial às forças produtivas. Além disso, acessá-lo de maneira plena, apropriando-se dele pode culminar na superação dessa organização social vigente. Esse é o motivo do interesse pelo controle do que e o quanto é difundido de conhecimento à classe trabalhadora na educação escolar.

Dentre as armas de manutenção da “ordem” social usadas pela classe dominante encontram-se teorias da educação que apontam para duas vertentes: em uma a escola é entendida como instrumento de equalização social; na outra, a escola é um ambiente de reprodução das relações existentes. É importante retomarmos as teorias que fundamentam a atuação docente ao falarmos da escola no capitalismo, pois como afirma Rossi (2019 p. 110):

[...] as teorias que se fazem presentes na educação escolar contribuem na concepção de mundo e de sociedade dos alunos. Nesse sentido, mais do que nunca, há a urgência histórica em refletirmos sobre as teorias pedagógicas que se fazem presentes nas escolas: são elaborações intelectuais que permitem agarrar os fundamentos dos fenômenos estudados numa postura conectada com os interesses humano-genéricos? Ou, na contramão disso, são discursos que coadunam com a permanência da violência, com a fragmentação das individualidades e com a desvalorização da razão científica?

Desse modo, é essencial compreendermos a totalidade do contexto escolar, quais os elementos implícitos das teorias pedagógicas, das concepções de ensino, de aprendizagem e de sociedade.

Segundo Saviani (2012b), a burguesia em sua fase de ascensão defendia uma escola que tinha uma filosofia da essência. Para os burgueses, a dominação do clero e da nobreza sobre os servos não era natural, nem essencial, mas sim social e histórica. Na luta pela igualdade essencial entre os homens, base da liberdade, surgiu a pedagogia da essência para pontuar que a natureza era boa e justa e, como tal, deveria ser preservada, e não substituída pela desigualdade e pela injustiça das diferenças sociais. Uma pedagogia estruturada na igualdade no plano formal. À escola, cabia o papel de consolidar a ordem democrática.

Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens (Saviani, 2012b, p. 41).

Quando a burguesia se consolidou, não era mais do seu interesse a transformação da sociedade, mas sim a manutenção, a perpetuação. Com isso, a classe dominante começou a defender a pedagogia da existência, e não mais da essência. Nessa pedagogia, os homens não eram essencialmente iguais, mas entendidos como diferentes e essas diferenças precisavam ser aceitas (Saviani, 2012b). A pedagogia da existência veio na perspectiva de que a desigualdade social é uma causalidade dada, legitimando o domínio de uns sobre outros, defendendo a autoaceitação, o conformismo, excluindo muitos do processo de desenvolvimento e do acesso ao conhecimento mais elaborado, como um modo de poupar os diferentes.

Duarte (1998) entende que o conflito entre as pedagogias da essência e da existência está no ato de educar: para a pedagogia da essência, o educar é para um ser abstrato e a-histórico; para a pedagogia da existência, o educar é para realizar objetivos imanentes da própria existência. São pedagogias do “aprender a aprender” e trata-se de concepções negativas ao ato de ensinar. Segundo o autor, elas objetivam formar o novo trabalhador para a empregabilidade com as seguintes características: dinâmico, flexível, adaptável, empreendedor, resiliente, proativo, multidisciplinar, confiante, etc.

[...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos para a aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (Duarte, 2004, p. 9).

Essas pedagogias, que tiram da escola a função de transmitir o conhecimento objetivo, segundo Duarte (2004), são interpretações hegemônicas, que inserem a psicologia histórico-cultural de Vigotski no universo ideológico neoliberal e pós-

moderno, desvinculando-a da filosofia marxista, aproximando de outras correntes teóricas como, por exemplo, Piaget.

Para esclarecer essa afirmativa, Duarte (2004, p. 24) elenca seis elementos que estão presentes nos trabalhos dos intérpretes pós-modernos de Vigotski:

1. aceitação tácita, sem justificativas consistentes, da existência de uma crise dos paradigmas clássicos neste final de milênio;
2. aceitação também tácita de que uma atitude desejável da parte dos intelectuais é a de que valorizem a emergência e/ou recuperação de outras formas de conhecimento e de pensamento, além da ciência e do pensamento racional, posto que estes teriam já se mostrado incapazes de traduzir a complexidade e a imprevisibilidade dos processos naturais e sociais;
3. a secundarização ou até mesmo eliminação da categoria trabalho como fundamento ontológico da esfera do ser social e a elevação da interação da linguística ao *status* de fenômeno fundante da vida social e da individualidade;
4. a caracterização da esfera social como uma esfera essencialmente simbólica;
5. a identificação explícita ou implícita entre as categorias “realidade”, “cotidiano” e “particular”, isto é, o real seria o particular e o cotidiano;
6. a defesa da necessidade de “resgate” da dimensão lúdica do processo de conhecimento por meio da incorporação às esferas “do cognitivo” e do “social”, da esfera “do desejo” (grifos do autor).

Nessa esteira do esvaziamento e descaracterização do papel da educação escolar para a formação dos indivíduos em suas máximas potencialidades, insere-se também o Construtivismo, adotado como referência no campo educacional na década de 1980, ancorado no relativismo cultural, ou seja, vinculado ao cotidiano dos alunos e à cultura local em detrimento da cultura universal.

As Pedagogias do aprender a aprender desvalorizam a especificidade da atividade humana, que é a capacidade de acumular conhecimento e transmitir experiência, valorizando “[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas” (Duarte, 1998, p. 3).

Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e a não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros (Duarte, 2004, p. 73).

Para essa teoria, o desenvolvimento do indivíduo é independente da assimilação dos conhecimentos sociais, já que ensinar seria obstruir o processo de construção do conhecimento pelo aluno e o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno

seria o de assessorá-lo para que ele construa o seu conhecimento de maneira autônoma. Trata-se de concepções que “[...] retoma[m] em outras roupagens muitas das ideias fundamentais da Escola Nova” (Duarte, 1998, p. 4).

Essas pedagogias hegemônicas estão fortemente presentes na educação infantil e no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras nos tempos atuais, com as pedagogias de projetos, as pedagogias das competências, o trabalho organizado e baseado em campos de experiências, entre outros modismos pedagógicos que têm como precursor o construtivismo.

Diante desse contexto, é de suma importância sabermos identificar essas pedagogias nos programas formativos de professores, no dia a dia das escolas, nas políticas públicas e nos documentos oficiais. Para tanto, nos dispomos dos quatros posicionamentos valorativos presentes no lema aprender a aprender identificados pelo professor Duarte (2004).

1. As aprendizagens que os alunos realizam sozinhos sem a intervenção de outra pessoa, sem a transmissão de conhecimentos são mais desejáveis e contribuem com o desenvolvimento da autonomia e da criatividade deles;
2. É mais importante os alunos desenvolverem um método de investigação, de construção dos conhecimentos, de descobertas, do que aprender os saberes já elaborados e acumulados historicamente. A esse posicionamento alia-se também a ideia de que a educação democrática é relativista, e sendo assim, não pode privilegiar concepções políticas, ideológicas;
3. A verdadeira atividade educativa tem como base os interesses das crianças, suas necessidades imediatas;
4. A educação escolar deve preparar os alunos para a dinamicidade da sociedade que está em acelerado processo de mudança, com conhecimentos provisórios, formando com alta capacidade de adaptação para o atendimento das necessidades da sociedade em seu movimento real.

Assim como Duarte (2004), discordamos dos posicionamentos valorativos dessas pedagogias do aprender a aprender, pois entendemos que transmitir conhecimento não atrapalha o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, ao contrário, é essencial que os indivíduos tenham conhecimento para exercerem a autonomia e a criatividade.

A palavra autonomia deriva do grego *autonomía*, traduzida para o francês *autonomie*, e tem como significado a competência de gerir a própria vida, exercer o livre-arbítrio, estar apto para tomar decisões. Partindo disso e considerando que vivemos numa

sociedade com liberdade formal, regras, leis, valores, direitos, é imprescindível o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados historicamente para a vida em sociedade.

Essa prioridade de conhecimento para o exercício da autonomia também é aplicada à criatividade, uma vez que o termo faz referência à capacidade de o indivíduo inventar, criar, inovar, que está diretamente relacionado às funções psíquicas superiores, que, como veremos um pouco mais adiante, pode ser determinada pela atividade de ensino.

Sobre o conteúdo que será ensinado e a forma em que ocorrerá o processo de ensino, defendemos que eles devem ter a mesma importância. A educação escolar precisa ter um posicionamento ideológico, político e social, uma vez que não existe neutralidade nessas questões, pois “ser neutro” seria semelhante a “não tomar posições”, ou seja, é assumir a defesa pela hegemonia dominante. Concordamos com Duarte (2004) ao afirmar que “[...] toda posição científica, filosófica, política ou pedagógica é sempre uma posição ideológica[...] ” e assumimos uma posição comprometida com a classe trabalhadora e com a superação da sociedade capitalista, que explora e manipula a socialização dos bens produzidos pela humanidade.

Quanto a formar os alunos para adaptabilidade e versatilidade, trata-se de uma educação escolar que atende aos interesses da classe dominante em formar alunos com o conhecimento necessário para sobreviver e manter o modo de produção vigente. Segundo Duarte (2004, p.54-55):

Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente.

A prioridade ao que está no cotidiano, na imediatidade, também é base para a formação de professores segundo Duarte (2004). Isso justifica-se devido ao aligeiramento da formação teórica em detrimento da reflexão sobre a prática, instalando uma aversão ao saber socialmente produzido, à atenção e à disciplina necessária para os estudos dos clássicos, abandonando o questionamento, a crítica e o raciocínio.

Rossi e Rossi (2020b) elencam as características das pedagogias que afastam a educação escolar de sua especificidade, contrárias à formação que faz a mediação com a emancipação humana:

- 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 e, nesse sentido, há uma *desvalorização do ato de ensinar* enquanto um processo de transmissão e assimilação; 2)

o processo de construção do conhecimento é mais importante do que aquilo que é aprendido e ensinado, este processo construtivista do conhecimento teria mais importância do que os conhecimentos já elaborados historicamente pela humanidade e, com isso, há *uma desvalorização do conhecimento produzido pelo gênero*; 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 e, portanto, há aqui uma *desvalorização da atividade educativa* como uma atividade intencional, teleológica, isto é, que reflita sobre o que ensinar e as finalidades deste ato e; 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, então, os alunos precisam estar aptos para acompanhar estas mudanças e se inserirem no mercado de trabalho, tendo “*competências*” como “*proatividade*”, “*espírito empreendedor*”, “*dinamicidade*” que, supostamente, garantiriam que os alunos vissem oportunidades e saídas onde os outros percebessem apenas a crise (Rossi; Rossi, 2020b, p. 35-36).

Trazendo a discussão para o contexto de formação de professores, destacamos dois agravantes na formação docente: desconfigurar o papel do professor e descaracterizar a especificidade da educação escolar. Sendo assim, o professor não precisa mais dominar os conhecimentos a serem transmitidos, já que é permitido um “notório saber” ou até mesmo nenhum saber, uma vez que sua função é criar condições para que o aluno desvele o conhecimento que precisa aprender, ou seja, que transpareça o seu interesse para que o docente possa explorá-lo.

Umas das práticas desenvolvidas em encontros de formação continuada de professores é a troca de experiências, em que os professores e gestores socializam as dificuldades do cotidiano escolar relacionadas à falta de infraestrutura das escolas, dificuldades no atendimento às particularidades das salas de aula, falta de professores, falta de recursos, etc. O problema é a ausência de uma reflexão profunda, desmistificada sobre as questões apresentadas, e o foco excessivo na prática, a desvalorização da teoria, que legitima o imediato, o pragmático, o superficial.

A escuta das práticas docentes, a socialização de boas práticas, o compartilhar dúvidas, anseios, frustrações também tem o seu viés formativo, mas um programa de formação de professores jamais pode se limitar a isso. São essenciais a teoria para embasar as práticas pedagógicas assim como as discussões, a contemplação de conteúdos escolares, o clássico dos saberes construídos e acumulados na história da sociedade e, conseqüentemente, a sua sistematização nos encontros de formação continuada dos professores e gestores.

Há um processo histórico de construção da cultura humana composto por uma vasta riqueza intelectual e material do gênero humano, como afirmado por Duarte (2006), o qual provoca uma reflexão filosófica sobre a função social da escola ou, em outras palavras, o seu papel na reprodução do ser social, qual seja, promover a formação necessária para a formação dos indivíduos.

As estratégias que distorcem a função social da escola, esvaziando-a de sentido, estão a favor dos interesses do capitalismo, e não são fáceis de serem identificadas no contexto escolar, pois os discursos que as camuflam são: respeito às diferenças culturais, democratização de acesso ao conhecimento, adaptação dos sujeitos às mudanças (adaptabilidade, versatilidade, resiliência) e dinamismo escolar.

Essa tendência é parte de um emaranhado considerado progressista em contraposição ao tradicional, que, de acordo com Duarte (2004), por meio do discurso de educação democrática prezam pelo conformismo, pela formação da capacidade adaptativa dos sujeitos, que “[...] acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino e aprendizagem em algo desprovido de conteúdo” (Duarte, 1998, p. 3).

Na contramão dos interesses da classe dominante, mesmo diante das adversidades, o ser humano tem evoluído, como pontuam Saviani e Duarte (2012, p. 39):

Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos.

Na perspectiva marxista, o processo de desenvolvimento do gênero humano é histórico e, por se realizar nas relações sociais concretas de dominação, é permeado por contradições que impulsionam o movimento. Isso reforça a nossa defesa sobre a possibilidade de uma educação que aproxima o ser humano da emancipação dentro da sociedade do capital, discordando assim de todas as defesas de uma escola imobilizada, que atua como reprodutora das desigualdades.

A educação escolar é parte da emancipação política e caminho indispensável à emancipação humana. A propriedade privada da riqueza intelectual e material humana da sociedade capitalista impossibilita a emancipação humana. Duarte (2006, p. 612) afirma:

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.

Nesse sentido, a emancipação humana demanda uma mudança no modo de produção da vida material, pois na sociedade privada dos meios de produção fundamentais há entraves nas apropriações das objetivações humanas.

Paulo Netto (2020a) explica que, para a emancipação humana, é necessário abolir todas as alienações e eliminar as contradições, ou seja, requer a superação da sociedade capitalista, pois “[...] a ordem tardia do capital não tem mais condições de propiciar quaisquer alternativas progressistas para a massa de trabalhadores e para a humanidade” (Paulo Netto, 2012, p. 217).

Esse fim da alienação demanda a apropriação da totalidade das forças produtivas pelos trabalhadores, possibilitando o desenvolvimento das capacidades individuais dos sujeitos, em que a atividade de trabalho deixará de ser algo opressivo, desumano e com o sentido único de mercadoria para ser vendida em troca de salário, que, por vezes, desapropria o trabalhador dos recursos mínimos importantes para a sua sobrevivência. O trabalho que aliena precisa se transformar em “[...] uma atividade de desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas por parte de cada ser humano” (Duarte, 2006, p. 613).

Temos a clareza de que não é possível a plena socialização dos conhecimentos na sociedade do capital, porém defendemos que é preciso se efetivarem ao máximo as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos clássicos na escola, pois isso faz a mediação com a emancipação humana e agrega conhecimentos oportunos à conscientização da classe trabalhadora ao revelar a realidade social para além das aparências. Para tanto, é primordial que a educação escolar se paute na PHC, uma pedagogia de inspiração marxista.

No campo de contradições, a defesa de uma escola que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres do gênero humano, professores e alunos não podem estar num patamar de igualdade, como se tem pregado nas pedagogias do “aprender a aprender”. Os professores precisam dominar os conteúdos escolares que ensinarão aos alunos didaticamente e isso sugere a necessidade de se conhecer a realidade concreta que não está posta na imediatidade, bem como as possibilidades de sua transformação.

O processo de ensino e aprendizagem pode ser assim explicado: as objetivações humanas produzidas (conteúdos escolares) são organizadas e ensinadas (trabalho educativo) e os alunos pela atividade de estudo aprendem. Essa dinâmica de “[...] mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do

gênero humano [...]”, na educação escolar é “[...] mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo” (Duarte, 2016a, p. 110).

Rossi e Rossi (2020a, p. 1958) ponderam:

A educação escolar, no capitalismo, sofre uma contradição aguda que é expressão do movimento da própria sociedade em sua dinâmica exploratória. Por um lado, as escolas sofrem interferência dos interesses das classes dominantes e, com isso, de certo modo, ajudam na disseminação de valores que defendam esta sociedade, ocultando e deturpando seu modo de funcionamento, para que os alunos possam ser formados para a aceitação e a conformação com a vida nas atuais relações sociais de produção. Não por um acaso, o empreendedorismo, na atualidade, esteja com muita força nas universidades e nas escolas. Por outro lado, é na escola que os filhos dos trabalhadores terão mínimas chances de se apropriarem dos rudimentos das ciências naturais e sociais, dos conhecimentos matemáticos, físicos, químicos, geográficos, históricos, etc.

A educação escolar a favor da classe trabalhadora deve defender e atuar com vistas à efetivação da sua especificidade, com a clareza de que esse ambiente, por vezes, pode ser o único contato dos sujeitos com o saber evoluído, com as ciências, as artes e a filosofia. Nesse sentido, a “[...] concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento [...]” não são entendidos como algo pertencente ao passado que deve ser superado, mas sim o eixo central e o sentido da sua existência (Saviani; Duarte, 2012, p. 3).

Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (Saviani; Duarte, 2012, p. 3).

A PHC é a teoria pedagógica que discute a especificidade da educação escolar, pontua a necessidade de se socializar o saber essencial, fundamental, gerado no processo histórico de desenvolvimento humano, que entende o trabalho educativo como uma atividade que deve ser intencional, sistemática e formal.

Como evidenciado ao longo desta tese, a presença da dimensão humanamente emancipatória na educação escolar requer que o processo de ensino e aprendizagem esteja fundamentado na exposição dos clássicos do conhecimento. Somente dessa forma os alunos podem adquirir um entendimento mais aprofundado da realidade concreta. Para atingir esse objetivo, é crucial que os professores possuam qualificações elevadas.

Sabemos que na maioria das escolas públicas brasileiras, os professores que atuam na educação infantil (etapa creche – 0 a 3 anos e 11 meses/ etapa pré-escola – 4 anos a 5 anos e 11 meses) são professores formados em Pedagogia; e nos anos finais do ensino fundamental (fundamental II – 6º ano ao 9º ano), e no ensino médio (1º ano ao 3º ano) são professores com as seguintes licenciaturas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática. A partir disso, a grosso modo, podemos ver que se trata de diversos tipos e níveis de formação inicial.

Uma breve comparação entre históricos escolares dos cursos de formação inicial de professores nos mostrará que não existe um padrão formativo, a concluir pela relação de disciplinas que constam nesses documentos, por vezes com foco na área da didática, sociologia, filosofia e metodologias de pesquisa direcionadas para a escrita dos trabalhos de conclusão de curso. Soma-se a isso as informações apresentadas por Saviani (2007b) no artigo “Pedagogia: espaço da educação na universidade”, o qual traz como o curso de Pedagogia foi se constituindo, sendo estruturado e organizado.

Segundo o autor, da mesma maneira que as escolas foram (e ainda são) influenciadas pelas Teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, com o curso de Pedagogia não foi diferente, já que duas concepções de educação organizadas em duas tendências dominaram a estrutura do curso, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.

Saviani (2007b) salienta que foi nesse contexto que emergiu um novo modelo de formação, com base em John Dewey, o defensor das metodologias ativas conforme já mencionamos na seção dois desta tese. Com o passar dos tempos, reformas, legislações e resoluções foram direcionadas ao curso de Pedagogia, com a lógica da educação subordinada ao mercado, predominando a dimensão técnica na formação dos profissionais. A preocupação passou a ser de formar somente especialistas em educação, com foco nas regras transmitidas de maneira mecânica, articuladas com o treinamento para a aplicação (Saviani, 2007b).

Interessante trazer o fato de que o professor Saviani, desde que iniciou sua carreira como professor (1967), mesmo diante do quadro apresentado acima, mostrou-se um educador crítico, entusiasmado e extremamente dedicado. Ele afirmava que seu papel não deveria se limitar a ser apenas um professor que repassa conhecimentos historicamente acumulados, mas também um pesquisador e criador, capaz de posicionar-se e contribuir para o desenvolvimento de sua área de atuação (Saviani, 2002).

Na PHC, os clássicos da pedagogia são referência para se compreender o funcionamento da escola e orientar a prática pedagógica. Valoriza-se um ambiente

formativo que estimula intensamente o desenvolvimento intelectual dos alunos e a história assume o papel de eixo estruturante da organização dos conteúdos curriculares, proporcionando a eles um mergulho nos momentos mais significativos da “verdadeira aventura temporal humana” (Saviani, 2007b).

Com efeito, pelo caminho da história os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de Pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam (Saviani, 2007b, p.130).

Concordamos com Saviani (2007b) que a história traz elementos que possibilitam conhecer a realidade para além da sua imediatidade. Prova disso é a profundidade que adquirimos na análise do nosso objeto de estudo, ao resgataremos a origem, a função social e a natureza da educação, voltando desde os primórdios da educação formal. E também o quanto pudemos refletir sobre a relação entre trabalho e educação ao pontuarmos que o trabalho é a categoria que dá origem ao homem social.

Por meio da defesa da história na educação, acrescentamos que o aprendizado da história provoca no indivíduo o desenvolvimento da consciência histórica e contribui com a ampliação da concepção de mundo, elementos essenciais para uma educação escolar para além do capital, que se conecta com a emancipação humana. Somente professores com uma sólida formação crítica, com consciência histórica e ampla concepção de mundo poderão formar alunos que farão a crítica da atual sociedade com vistas a sua superação.

Saviani (2007b, p. 132) pontua que, juntamente com os clássicos da Pedagogia, é importante que a universidade contemple em seus currículos os fundamentos filosóficos e científicos da educação como ferramentas teóricas que permitirão a análise da prática educativa no nível da *episteme*. A defesa do autor é pela restauração do sentido clássico da universidade.

Reconhecendo os limites, os desafios e as contradições da organização social capitalista, para enfrentar os desafios com vistas a uma educação escolar que se conecte com a emancipação humana, é essencial que se tenha uma abordagem sistemática no ensino dos conteúdos clássicos. Porém, no atual cenário, em que o direito ao acesso e

permanência de todos na escola e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária são lutas a serem travadas, é importante que se elaborem e se implantem políticas públicas educacionais eficazes, avaliando-as continuamente para que os direitos dos cidadãos emancipados politicamente sejam cumpridos de maneira efetiva.

Sabemos que, além de ser necessário que todos os profissionais da educação tenham clareza dos desafios da educação escolar, ou seja, dos entraves, das estratégias, das obscuridades e das artimanhas que estão a favor das relações de poder na educação, é imprescindível uma luz no fim do túnel, ou seja, o vislumbre de um fazer diferente, que possa arrancar as práticas que distanciam a escola da sua especificidade, as quais estão enraizadas no “chão da escola”, desmistificando os discursos capitalistas que secundarizam a transmissão de conhecimento.

É sobre isto que discutiremos na subseção seguinte, ao abordarmos a possibilidade de a educação escolar fazer a mediação com a emancipação humana por meio do trabalho educativo, socializando, de maneira crítica, os clássicos das ciências, das artes e da filosofia.

3.3 A dimensão humanamente emancipatória da educação escolar

Os desafios apresentados na subseção anterior nos mostram que lutar para que se efetive ao máximo a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é um direito dos cidadãos na sociedade emancipada politicamente.

A ascensão da burguesia impactou a sociedade com o desenvolvimento das forças produtivas, uso da navegação a vapor, criação das estradas de ferro, desbravamento de territórios e dos leitos dos rios para as navegações, migração de pessoas, avanço das tecnologias, industrialização, expansão das atividades econômicas, dominação das forças da natureza, introdução de maquinários na produção, aplicação da química na agricultura e na indústria, etc.

Essas mudanças estruturais, tecnológicas e sociais significativas resultaram em uma reorganização da sociedade e da economia, alterando o padrão de vida dos indivíduos. Tais feitos do capitalismo provocaram uma revolução na concepção de trabalho social, evidenciando sua natureza transformadora e revolucionária.

Contudo, embora as inovações tenham aumentado a eficiência da produção, expandido as relações interpessoais, também ocasionaram efeitos negativos na condição humana ao contribuir com a alienação dos trabalhadores, visto que a expansão das atividades econômicas suscitou a necessidade de intensificar o ritmo de trabalho e,

consequentemente, substituindo parte da sua força de trabalho por máquinas, bem como reduzindo a autonomia do trabalhador e o controle do processo do seu trabalho.

No que concerne à vida dos seres humanos, a urbanização e a concentração da população na cidade ocasionou quadros precários nas condições de vida da classe trabalhadora, causando o isolamento social, que contribuiu para a alienação dos trabalhadores em relação à sociedade. Essa ascensão também influenciou o sistema educacional.

Para que as demandas do mercado fossem atendidas, surgiram escolas com ensino técnico para a formação de mão de obra qualificada, com conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Isso contribuiu para que se institucionalizasse a educação, criando-se sistemas escolares públicos mantidos pelo Estado. Todavia, houve uma tendência à padronização dos currículos escolares com ênfase em disciplinas utilitárias, básicas, e valorização das ciências aplicadas para formar o trabalhador eficiente e produtivo, em detrimento das ciências humanas e das artes.

Com isso, vimos que a contradição é inerente ao modo de produção de propriedade privada e ela impulsiona o movimento, residindo na dualidade entre os benefícios e os problemas gerados, evidenciando que, concomitante ao desenvolvimento econômico, consequências sociais negativas surgiram. O desenvolvimento urbano criou oportunidades econômicas e sociais, porém gerou condições de vida difíceis, contribuindo com a alienação dos trabalhadores em relação à sociedade.

A partir da análise ontológica da educação, identificamos que ela é determinada e condicionada historicamente. Isso quer dizer que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e, nessa perspectiva, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante [...]” (Saviani, 2012b, p. 66). Em outras palavras, ao existir simultaneamente a alienação e as condições reais para sua abolição, quer queiramos ou não, todas as circunstâncias que envolvem a prática docente (complexo fundado da categoria trabalho) podem ocorrer no sentido de manutenção da sociedade do capital.

Vimos na seção anterior que a única teoria pedagógica e educacional que supera a pedagogia da essência e da existência e considera que podemos ir além da crença da autonomia total e da dependência absoluta da educação diante das condições sociais vigentes é a PHC.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além

dos métodos tradicionais e novos, **superando por incorporação as contribuições de uns e de outros**. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2012b, p. 70, grifos nossos).

A “superação por incorporação” que a PHC tem em relação às teorias não críticas e crítico-reprodutivistas pode ser identificada no papel da escola, no entendimento da sociedade e, conseqüentemente, na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Melhor explicando, a PHC compreende, assim como as teorias críticos-produtivistas, que há interesses divergentes na organização social e que isso traz conseqüências à realidade e ao contexto escolar, porém supera a visão no que diz respeito à educação como instrumento da burguesia.

Considerando o contexto educacional brasileiro, apesar das normativas e legislações direcionarem os conteúdos e currículos escolares, entendemos que o trabalho educativo possui uma autonomia relativa (Tonet, 2011), que precisa ser compreendida e praticada.

Na seção um desta tese, observamos que a realidade social é formada a partir da categoria trabalho, assim como pela socialidade, linguagem e educação enquanto complexos fundados. Isso quer dizer que é a partir do trabalho que surgem os demais momentos da realidade social, com naturezas e funções específicas na reprodução do ser social. Há uma relação de dependência ontológica entre todas as dimensões sociais e o trabalho, por isso que há uma autonomia relativa, “[...] pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho” (Tonet, 2011, p. 139).

Nesse contexto, quando o professor, por exemplo, não se prende apenas ao que está no material didático, consegue problematizá-lo com seus alunos, apontando críticas, lacunas e potencialidades. Dessa forma, ele realiza um trabalho educativo que defende a reflexão crítica e a socialização do conhecimento científico, ou seja, ele pode atuar numa perspectiva humanamente emancipatória, mesmo no contexto capitalista, porque há uma autonomia relativa.

Na dimensão humanamente emancipatória da educação escolar, o saber objetivo assume o caráter de elemento central do processo de ensino e aprendizagem, elevando o

nível cultural, intelectual e científico dos alunos, formando e transformando sua concepção de mundo, uma vez que, ensinar os conteúdos dos componentes curriculares de ciências, história, artes, geografia, língua portuguesa, matemática, educação física, é “[...] ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos” (Duarte, 2015, p. 10).

De acordo com seu idealizador, Saviani, a PHC busca “[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2013a, p. 76), sendo direcionado à escola o papel de transmitir o saber elaborado, sistematizado, científico e metódico.

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo (Saviani, 2014, p. 29).

Nesta tese, partimos do princípio de que a “prioridade ontológica” dos conteúdos na educação escolar é “[...] a única forma de lutar contra a farsa do ensino [...]”, e “[...] uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral, e da escola em particular [...]” (Saviani, 2012b, p. 65), “[...] cuja função precípua deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados” (Martins, 2013, p. 11).

Duarte (2015) esclarece que a concepção de mundo pode ser formada por posicionamentos e conhecimentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos, em concepções religiosas, crenças, misticismo, transcendência e irracionalismo. Conscientemente ou não, verdadeiras ou não, essas concepções influenciam o modo como os seres entendem o mundo, as pessoas, a sociedade e a si mesmos.

A concepção de mundo hegemônica tende a ser a da classe dominante, como aponta Saviani (2017):

Ora, a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o

consenso das diferentes camadas sociais convertendo-se em senso comum. Nessa forma, isto é, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses da classe dominante impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para-si (Saviani, 2017, p.15).

A formação da concepção de mundo é um processo, que coletivamente constitui-se com base nos interesses da classe dominante, porém também é individual ao corresponder-se com as singularidades da vida dos seres humanos.

Diante disso, Duarte (2006) pontua ser importante que os indivíduos elevem essa concepção de mundo fundamentada coletivamente no senso comum à uma consciência filosófica de nível elevado por meio das abstrações científicas, artísticas e filosóficas, as quais são indispensáveis para a análise crítica do mundo e funcionam como mediadoras das relações que os indivíduos estabelecem com a sociedade, pois são elaboradas conscientemente, superando o relativismo (Duarte, 2006).

Somente uma orientação crítica e marxista possibilita uma conexão entre os saberes elaborados e a emancipação humana e essa mesma orientação deve ser considerada na concepção de mundo.

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 2017, p. 16).

A educação tem um papel fundamental na transformação social e na construção de uma ordem hegemônica liderada pelos trabalhadores. Sua força está na capacidade de combater a ideologia burguesa, que sustenta a ordem vigente, com a elevação cultural da classe dominada, capacitando-os a participar nessa luta política. O “momento negativo” apontado por Saviani (2017) é essencial à uma educação que visa contribuir com a emancipação humana, pois não há como se pensar em uma mudança no cenário atual sem iniciar pelo conhecimento ontológico da formação da sociedade e sua crítica.

Nesse sentido, o ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos é importante também como um processo de conscientização e de capacitação da classe trabalhadora para uma participação ativa na transformação da sociedade.

Duarte (2015) esclarece:

Tanto a definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar como das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados como significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas (Duarte, 2015, p. 18).

Esse relativismo trata-se de uma falsa visão de mundo que é postulada pelas correntes pós-modernistas, que negam a existência de uma cultura humana universal rica material e intelectualmente (Duarte, 2006).

Na concepção de mundo, segundo a perspectiva materialista histórica e dialética, os homens vivem numa sociedade produzida pelo trabalho enquanto atividade transformadora na articulação entre o conhecimento objetivado e a ação consciente, que se opõe ao misticismo, às crenças e às magias para superar o relativismo (Duarte, 2015).

Contrário ao relativismo, fundamentados nesse entendimento de que há um processo histórico de construção da cultura humana, o trabalho educativo do professor é direcionar de maneira mediada a formação e a transformação da concepção de mundo dos alunos para elaborações e reelaborações mais conscientes, críticas e avançadas sobre a natureza, a vida humana e a sociedade, contribuindo assim com a formação e o desenvolvimento da individualidade para si.

Contrários aos ideais do pós-modernismo, defendemos que o professor possui um papel ativo na educação escolar ao coordenar e conduzir todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, numa atividade que “[...] precisa ser conscientemente organizada e dirigida para a promoção e elevação das capacidades científicas, artísticas e filosóficas” (Rossi, 2019, p. 122). Sendo assim, o trabalho educativo é a produção da humanidade nos seres humanos, fato que demanda disponibilizar o legado cultural existente e possibilitar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos mais evoluídos.

Por vezes, o que será ensinado vai contra a vontade imediata do aluno, que espontaneamente não tem condições de identificar os conteúdos de que ele precisa aprender, considerando o contexto social, e nem de enveredar para a realização dos esforços que o processo de aquisição dos conteúdos mais ricos demanda. Todavia, sem esses conteúdos que favorecem as apropriações dos saberes historicamente construídos e

acumulados, o aluno não terá as capacidades necessárias para participar ativamente da sociedade. (Saviani, 2012b, p. 49).

Esse trabalho educativo, comprometido com a formação do gênero humano, necessita de professores que transpõem os conteúdos das ciências, das artes e da filosofia em saberes escolares, como também considerem as mediações didáticas necessárias e estimulem o desenvolvimento do psiquismo dos alunos, “[...] a exemplo das operações lógicas do raciocínio, da atenção focal, da memória lógica, de sentimentos éticos, do autodomínio da conduta, dentre outros atributos já consolidados como característicos do gênero humano” (Martins, 2021, p. 99).

A escola precisa atuar contra os obstáculos criados pelo capitalismo, que afasta os indivíduos de uma educação que se conecta com a emancipação humana. Para tanto, é necessário desvelar as obscuridades, desmistificar a realidade, ensinar os sujeitos a reparar os fatos e assim compreender o contexto em que estamos inseridos, identificando as contradições e entendendo a conexão entre passado, presente e futuro. Isso demanda o domínio dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos sejam sujeitos da história e não sujeitados a ela (Martins, 2013).

Nesse sentido, o professor deve ser pensado como alguém que transmite aos alunos os resultados do desenvolvimento histórico: a atividade humana objetivada na cultura. Seu papel é ensinar aos alunos, garantindo que o conhecimento chegue a eles mesmo que não esteja em suas vontades imediatas, superando a improvisação e o amadorismo, fato que demanda esforço, disciplina e organização do processo. Isso não é ser um animador de aulas, ou um aplicador de “pseudopesquisas”.

Situando-se além das pedagogias da essência e da existência, a PHC, ao entender a igualdade entre os homens em termos reais e objetivar uma sociedade igualitária, defende a “prioridade ontológica” do ensino dos conteúdos vivos e atualizados na educação escolar, como explicam Rossi e Rossi (2019 p. 1960):

Nesse aspecto, entendemos que os *conteúdos escolares possuem a prioridade ontológica* na relação com as formas de ensino. Isto quer dizer que é a partir da seleção dos conteúdos a serem transmitidos (com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento humano e crítico dos alunos) que podemos pensar as formas do seu ensino. Se invertermos esta relação e pensarmos as formas em primeiro lugar e os conteúdos de modo secundarizado, então estaremos agindo no sentido das pedagogias do “aprender a aprender”, para as quais a “aprendizagem significativa” é aquela que coaduna com os interesses imediatos (e não os essenciais) dos alunos. (grifos dos autores).

Atribuir a “prioridade ontológica” a determinada categoria em detrimento de outra quer dizer que ela pode existir sem a outra, sendo o contrário impossível. No caso

dos conteúdos escolares, as formas só existem quando necessárias para o aprendizado de determinados conteúdos; em outras palavras, os conteúdos podem existir sem as formas de ensino, porém as formas não existem sem os conteúdos.

Saviani (2013a, p.122) pontua:

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Nesse sentido, primeiro seleciona-se o “o que ensinar”, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o saber clássico e articulado; a partir disso é que se deve pensar no “como ensinar”, nas estratégias, nas metodologias, nas dinâmicas, nas atividades a serem realizadas e no papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O aluno é entendido como um sujeito concreto, que precisa adquirir conhecimento para estar inserido na sociedade e dela participar. Esses conhecimentos são parte do patrimônio construído historicamente, que compõe o conjunto dos meios de produção organizados em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

O conhecimento científico é subdividido nas áreas de exatas, humanas, sociais, etc. Ele diz respeito ao saber objetivo, ao pensamento teórico e aos conceitos, por meio dos quais é possível desvendar a essência dos fenômenos e objetos, ou seja, o que está objetivado na sociedade. Partindo disso, não se trata de construção do conhecimento científico como indica as pedagogias do “aprender a aprender”, mas sim da apropriação dos conhecimentos científicos, ou seja, ontologicamente é “[...] desvendá-lo, descobrir suas leis próprias, traduzir seu movimento originário e contraditório” (Rossi, 2019, p. 116), proporcionando aos alunos a aproximação da representação mais real possível das relações, dos fenômenos, dos seres, da lógica e dos fatos.

Duarte (2016b) explica que, para Vigotski, a aprendizagem dos conceitos científicos transforma os conceitos espontâneos que os alunos adquirem da vida cotidiana numa dinâmica de superação por incorporação.

Martins (2013, p. 222) esclarece:

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

A partir das abstrações do conhecimento científico, há um salto qualitativo no

desenvolvimento do pensamento, na formação de conceitos científicos e, na sequência, caminha-se para outro aprendizado, num movimento constante entre a síncrese e a síntese. Para esse trabalho com os conhecimentos científicos, o professor deve ter claro que ele interfere direta ou indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seus alunos e isso demanda competência técnica, criatividade, disciplina, criticidade, domínio teórico e prático para que consiga associar conteúdo e formas de ensino.

Esse ensino se refere à formação humanamente emancipatória e requer a efetivação de pores teleológicos (antecipação dos resultados da ação), visão do ponto de partida (prática social) e o ponto de chegada do trabalho educativo (prática social) no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, não é o contato com qualquer atividade escolar que poderá afirmar tratar-se de uma atividade que fará a mediação com a emancipação humana. No campo das contradições do capitalismo, dentro da dimensão educativa, as atividades para esse fim são as atividades educativas emancipadoras (Tonet, 2014).

O que determina o caráter emancipador ou não de uma atividade é o seu objetivo final. No caso das atividades emancipadoras, o objetivo é uma sociedade plenamente livre de todas as formas de alienação, dominação e exploração, que ocorrerá de maneira mediada. Tratam-se de atividades “[...] que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico, e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje” (Tonet, 2014, p. 18).

A organização da educação escolar a favor da classe trabalhadora em sua plenitude não é possível na sociedade do capital, contudo, ao atender aos cinco requisitos elencados por Tonet (2014), é possível uma aproximação desse ideal de sociedade humanamente emancipada. Tais requisitos são:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) conhecimento da natureza específica da educação;
- 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (Tonet, 2014, p. 10).

Ter como parâmetro esses requisitos facilitará a identificação das abordagens e das propostas pedagógicas hegemônicas de viés conservador ou reacionário da classe dominante.

Considerando que vivemos numa sociedade capitalista que distorce e influencia na concepção de mundo, alienando os indivíduos para a manutenção do modo de produção vigente, em se tratando de “domínio dos conteúdos específicos”, concordamos

com Saviani e Duarte (2012, p. 31) que os professores devem dominar e ensinar os conteúdos clássicos.

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (grifos nossos).

No contexto de produção intelectual e cultural, os autores explicam o conceito de clássico como sendo o norte para a seleção de conhecimentos a serem transmitidos de geração em geração, ou seja, a inspiração para transcender os limites do tempo por serem relevantes e significativos. Dessa explanação, podemos elencar dois parâmetros que podem auxiliar na identificação do que é clássico ou não no contexto da educação escolar: a resistência ao tempo e sua permanência como referência na compreensão da identidade humana e seu desenvolvimento histórico.

Essa resistência ao tempo se refere ao que não perde a relevância no decorrer dos anos, como, por exemplo os clássicos da literatura brasileira: “O navio negreiro”, de Castro Alves, “Iracema”, de José de Alencar, “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, dentre outros. Essas obras são repletas de contexto histórico e ensinamentos e, mesmo com o passar dos anos, não deixam de ser relevantes e de agregar conhecimentos aos seus leitores. Outro exemplo, pensando em conteúdos escolares, podemos citar: nome próprio, letras do alfabeto, pontuação, leitura e interpretação de gêneros textuais, números e operações, noções de medidas, etc. Mesmo sendo elaborados e sistematizados há anos, continuam sendo valorosos, pertinentes, significativos e úteis para as gerações atuais e futuras.

A permanência como referência que contribui com a compreensão da identidade humana e do desenvolvimento histórico tem relação com a possibilidade de os clássicos favorecerem a percepção, a compreensão de uma causa ou efeito específico e o conhecer ou intuir sobre questões que se manifestam no percurso histórico nas diferentes culturas, sendo, portanto, fonte de reflexão e aprendizado, independente do contexto social, cultural ou tecnológico.

Cientes de que precisamos ampliar, desmistificar e, por vezes, mudar a concepção de mundo dos alunos, é imprescindível o ensino e o aprendizado dos clássicos da ciência, da arte e da filosofia na educação escolar, pois, como bem pontua Saviani (2012b, p. 55), dominar os conteúdos clássicos é indispensável para se fazer valer

os interesses das camadas populares, pois sem esse domínio eles “[...] ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”.

Concordamos com Rossi e Rossi (2019, p. 145) ao afirmarem:

Certamente, o cotidiano é importante, todavia a educação escolar precisa avançar sobre ele para poder orientar uma compreensão sólida e sistematizada de mundo e de sociedade. Conteúdos escolares baseados em conhecimentos do senso comum, são como birutas, ou seja, mecanismos que mudam de direção em função dos ventos, dos modismos passageiros que a sociedade impõe. Por outro lado, conteúdos escolares que prezem pelos clássicos, pelo erudito e pela crítica, são como bússolas, pois ajudam a nos localizar no mundo, auxiliam nosso entendimento e orientação na vida e na sociedade.

O ensino focado no senso comum tem relação direta com o “relativismo cultural”, que desconsidera a existência de um processo histórico de construção da cultura humana composto de toda a riqueza intelectual e material do gênero humano (Duarte, 1998). Há uma supervalorização dos conceitos espontâneos, formados na experiência direta dos sujeitos, por meio da observação, do empirismo e das comunicações. À escola cabe o conhecimento que justifica sua existência, ou seja, a preocupação com a *episteme*, como aponta Saviani (2013a, p. 14):

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. 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* (ἐπιστήμη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio 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. Consequentemente, 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. Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Há saberes (*doxa e sofia*) que podem ser ensinados nos mais diversos locais, e há saberes (metódicos e sistematizados) que somente a escola ensinará. A educação escolar deve ter como princípio a ciência (*episteme*) na seleção dos conteúdos que serão ensinados.

Partindo do pressuposto que as “pedagogias do aprender a aprender” defendem que o ensino deve partir do interesse e da curiosidade das crianças, com foco no saber da prática e da experiência, elas não justificam a existência da escola. Sabemos também que a aproximação da educação escolar com a emancipação humana demanda o ensino do conhecimento sistematizado aos alunos, logo essas pedagogias que têm como foco os saberes da *doxa* e da *sofia* distanciam a passos largos da emancipação humana que demanda o conhecimento da *episteme*.

A discussão sobre quais conteúdos das ciências, das artes e da filosofia devem fazer parte dos currículos escolares deve ser uma das principais tarefas a serem executadas na área da educação. É preciso analisar e identificar os clássicos a serem ensinados, os conhecimentos que podem contribuir com o desenvolvimento do psiquismo, o que há de mais desenvolvido e menos desenvolvido no “chão da escola”, o que faz a mediação e o que se distancia da emancipação humana.

A relação entre a educação escolar e a emancipação humana existe devido à possibilidade de o indivíduo desenvolver sua consciência ao máximo ao se apropriar das conquistas humano-genéricas, que inclui aprender os conteúdos escolares, ampliando e elevando seu nível cultural e intelectual.

Essa prática pedagógica, que tem o ensino como eixo articulador e o professor como protagonista na exploração das máximas possibilidades de desenvolvimento humano, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Um dos fundamentos da educação escolar mediado pela teoria pedagógica da PHC que traz contribuições ao trabalho educativo é a psicologia histórico-cultural, definida por Duarte (2016b) como:

[...] uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem desenvolver-se plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (Duarte, 2016b, p. 44).

Essa teoria indica que, sendo o psiquismo humano histórico e cultural, os conteúdos das artes, das ciências e da filosofia (atividade humana objetivada) precisam ser ensinados aos alunos para que eles possam se desenvolver psicologicamente ao incorporá-los à atividade mental.

Para Davidov (1988), pesquisador da área da psicologia, a atividade que pode promover o desenvolvimento humano da criança em idade escolar é a atividade de estudo, que, de acordo com Asbarh (2016, p. 171), produz “[...] a constituição de uma

neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico”.

O início do ensino e da educação escolar é um momento crucial na vida da criança. Os sintomas externos são observados na organização da vida da criança e nas novas responsabilidades que ela tem como estudante. No entanto, este momento crucial tem uma base interna profunda: com a entrada na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, como a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico das pessoas. A assimilação dessas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente incorporada nelas. Essa atividade das crianças é a de estudo. (Davidov, 1988, p. 158, tradução nossa).

Nesse sentido, há uma estreita relação entre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo humano devido às contribuições dos conteúdos escolares para a formação da consciência e do pensamento teórico.

Partindo do entendimento de que as capacidades necessárias para a vida em sociedade, tais como a atenção, a linguagem, a consciência, a memória, a imaginação, a sensação, a percepção e o autocontrole, podem ser desenvolvidas na educação escolar, afirmamos assim como Asbarh (2016, p. 181) que o “[...] o ensino e a educação escolar determinam o caráter do desenvolvimento psíquico”.

Facci (2004, p. 65-66) explica:

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Podemos depreender que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social mediada por instrumentos, que se colocam entre o sujeito e o objeto da sua atividade. De acordo com Martins (2013), esses processos funcionais têm na educação escolar uma mediadora imprescindível à sua formação, uma vez que eles se formam necessariamente sob condições de ensino.

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam graças à vida social durante o processo de desenvolvimento sociocultural e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do *outro* (Martins, 2013, p. 300, grifos da autora).

Pontuamos, no caso da educação escolar, que essa mediação só é possível por meio do trabalho educativo, em que o professor organizará, conduzirá e direcionará os instrumentos que devem ser colocados entre os alunos e sua atividade de estudo.

Essa atividade não é uma atividade por si só. Trata-se de uma atividade constituída de ações diretamente relacionadas “[...] à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (Martins, 2013, p. 275). Ou seja, a atividade entendida como uma atividade com intencionalidade, direcionada a um aluno concreto, com necessidades reais, e não as atividades espontâneas, denominadas de “pedagogias contrárias ao ato de ensinar”, as pedagogias da essência e da existência, como identificamos nos estudos de Duarte e Saviani referenciados nesta tese.

Segundo Duarte (1998, p. 3) a partir dos estudos que tem realizado da Escola de Vigotski⁸, ao entender que cabe ao trabalho educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do aluno, há uma “[...] confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural” que tem uma abordagem histórico-social do psiquismo humano.

Importante pontuar que no seu entendimento, com o qual concordamos, Vigotski não é construtivista-interacionista, sociointeracionista ou socioconstrutivista devido “[...] as decisivas divergências entre a concepção histórico-social de ser humano contida nos trabalhos da Escola de Vigotski e o paradigma construtivista-interacionista” (Duarte, 1998, p. 5).

Duarte (1998, p. 9) esclarece:

Vigotski critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo, isto é, aquele que se situa no âmbito daquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas o consegue aprendendo com o adulto. Assim, temos aqui uma postura radicalmente distinta daquela adotada pelo Construtivismo. Na perspectiva de Vigotski, **a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só**. Ele valora de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. As aprendizagens que a criança realiza sozinha não são, evidentemente, descartadas nessa concepção. Mas é preciso ficar claro que tais aprendizagens não produzem desenvolvimento, elas atuam apenas no âmbito daquilo que já se desenvolveu na criança. (grifos nossos).

A dimensão humanamente emancipatória da educação escolar só está presente

⁸ Duarte (1998) usa a expressão “Escola de Vigotski” para se dirigir aos seguintes pesquisadores da área da psicologia: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov.

no processo de aprendizagem que contribui com o desenvolvimento do psiquismo dos alunos. Ou seja, as práticas pedagógicas baseadas na observação direta, na promoção e consolidação de comportamentos simples, da reafirmação do que está posto na imediatidade não contribuem com o desenvolvimento das máximas potencialidades do psiquismo humano, logo não fazem a mediação com a emancipação humana, como adverte Martins (2013, p. 11):

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Em face de tal tarefa, essa imagem não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos. Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização. (grifos da autora).

A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a abstração do conhecimento erudito, construído socialmente e acumulado historicamente, depende diretamente da mediação da educação e do trabalho educativo, principalmente da educação escolar.

Para tanto, é imprescindível que os professores conheçam o saber produzido socialmente, o dominem e o transponham ao saber escolar, fazendo uso das formas mais adequadas de transmissão para a assimilação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Isso suscita a imprescindibilidade de formação tanto inicial quanto continuada e que ela contemple os conteúdos escolares.

[...] ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele *está sendo* produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou (Saviani, 2013a, p.68, grifos do autor).

Na citação acima, o autor pontua que o saber é produzido historicamente, em que uma geração tem relação de dependência com a outra, cabendo à pedagogia a transmissão de todos os saberes acumulados sem a necessidade de reconstruí-los. No

decorrer desta tese, vimos que é de extrema relevância que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sejam socializados em suas formas mais desenvolvidas para que a escola cumpra o seu papel e se conecte com a emancipação humana. Nessa esteira, os indivíduos só tomarão posse dos conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia se os professores ensinarem, o que demanda a “prioridade ontológica” dos conteúdos escolares também nos programas de formação docente inicial e continuada.

Na escola e nas secretarias de educação, isso pode ser feito por meio da apresentação de vídeos, oferecendo e incluindo nos planejamentos formativos palestras, rodas de conversa, estudos de textos e leitura de livros sobre a PHC nos horários destinados aos estudos. Investir numa formação docente que se conecta com a emancipação humana é dar ferramentas aos professores para repensarem suas práticas e aprimorarem a atuação docente mesmo no contexto de trabalho de luta de classes.

O conhecimento das ciências, numa perspectiva crítica e imanente, desmistifica a ideia de que o ser humano é resultado passivo de determinações externas e forças sobrenaturais, com um destino predeterminado. O homem passa a entender que ele é um ser “como artífice da humanidade e da desumanidade”, do processo histórico de produção e reprodução da realidade social e, assim, de posse desses conhecimentos, ele pode tomar “[...] em suas mãos a tarefa de forjar seus próprios destinos” (Duarte, 2019, p. 6).

Essa atividade educativa intencional, com conteúdo significativo, também contribui com o que Duarte (2019, p. 17) denomina de processo catártico:

Quando uma criança se apropria, por exemplo, da língua falada, sua visão de mundo dá um salto gigantesco, e isso seguramente pode ser considerado um processo catártico. O mesmo pode ser dito em relação à alfabetização e ao consequente ingresso da criança no universo dos conhecimentos sistematizados na forma escrita. As relações entre essas catarses e a concepção de mundo não são diretas, ao contrário, estabelecem-se por um conjunto de mediações colocadas pela própria prática social dos indivíduos.

Esse processo catártico desfaz as alegações infundadas das pedagogias do “aprender a aprender” de que o ensino dos conteúdos e saberes clássicos não se relacionam às necessidades dos alunos. Nesse sentido, saber o que se deve ensinar é responsabilidade dos professores, gestores e demais profissionais da educação, pois, como vimos, aprender os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos permite elevar a subjetividade dos homens aos mais altos níveis alcançados pelo gênero humano.

Somente a partir da análise ontológica da educação escolar é que podemos identificar nas práticas, nas políticas públicas e nos documentos oficiais os interesses que

mais se aproximam e os que se distanciam de uma formação que produza e reproduza nos alunos as características do gênero humano.

As experiências humanas acumuladas (conteúdos historicamente construídos) organizadas nas áreas clássicas do conhecimento (ciência, arte e filosofia), ao serem apropriadas pelo indivíduo, ampliam sua concepção de mundo, de sociedade e de ser humano e aumentam seu campo de escolha, possibilitando que ele aja, considerando a essência dos processos e fenômenos, indo além da aparência imediata, bem como identificando as alienações e as contradições da sociedade baseada na exploração e na obtenção de lucro a todo custo (capitalista).

A defesa de que a dimensão humanamente emancipatória da escola está em sua especificidade, que é ensinar os clássicos, pauta-se na relação existente entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tendo como elemento chave a “produção de catarses”, que só pode ocorrer por meio de atividades educativas emancipadoras (Tonet, 2014), contribuindo assim com a formação e/ou transformação da concepção de mundo dos indivíduos e aproximando-se da possibilidade de superação do modo de produção capitalista.

Cientes do atual contexto da educação brasileira, destacamos que, sem um mínimo de condições, é impossível ensinar nas salas de aula. É indispensável ter o respeito dos alunos, condições dignas de trabalho, garantia dos direitos, recursos didáticos e tecnológicos, bons salários, tempo para estudo e valorização da categoria.

Com vistas a uma organização da educação escolar que tenha uma dimensão humanamente emancipatória, apresentamos duas sugestões para o campo das políticas educacionais: reorganização do sistema de ensino, tendo o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2012c), e reformulação dos programas e propostas de formação de professores (Rossi; Rossi, 2020a).

É relevante que professores, pesquisadores e técnicos que elaboram as políticas públicas, os quais atuam nas secretarias de educação, bem como dirigentes e demais responsáveis pelas pastas da educação em nível municipal, estadual e nacional, preocupados com a qualidade do ensino oferecidos nas instituições públicas, estudem o método de Marx e a PHC para identificar a essência do trabalho educativo de transmitir os clássicos, assim como a relação entre educação escolar e a sociedade capitalista, pois isso aumentará a possibilidade da mudança tão necessária na educação escolar. É imprescindível o conhecimento da realidade ontológica, de uma concepção de mundo materialista e de posições políticas e ideológicas verdadeiramente humanas.

A reorganização da educação escolar, tendo o trabalho como princípio educativo proposto por Saviani (2012c), constitui-se em um resgate da relação entre trabalho e educação em todos os níveis de ensino.

Partindo do conceito de trabalho como a categoria de transição do ser biológico ao ser social, sua relação com a educação infantil na prática docente está no trabalho com os conteúdos de formação operacional e de formação teórica (Martins, 2012), respeitando os períodos de desenvolvimento das crianças.

Os conteúdos de formação operacional estão relacionados aos processos psicológicos elementares. Eles mobilizam as funções inatas e estão atrelados aos saberes psicológicos, sociológicos, pedagógicos e de saúde. Ao serem disponibilizados intencionalmente na prática docente, contribuem com o desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais, expressos em habilidades como autocuidado, identificação de emoções, hábitos de alimentação saudável, etc. (Martins, 2012).

No que concerne aos conteúdos de formação teórica, eles operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas. São os saberes científicos transpostos em conteúdos escolares que atuam diretamente na elaboração de conceitos pelos alunos e, portanto, demandam a ação intencional, sistematizada. Segundo Martins (2012), os conteúdos de formação operacional e de formação teórica têm uma relação de mútua dependência, por isso que afirmamos que os conteúdos escolares interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao pontuarmos a necessidade de reformulações dos programas e propostas de formações de professores, partimos do entendimento de que as pedagogias do aprender a aprender não se sustentariam sem a idêntica fundamentação teórica na formação dos professores. Não limitamos a formação docente somente aos programas e políticas governamentais. Sabemos que se formar continuamente também deve ser uma prática individual de estudos. Todavia, os programas formativos que são oferecidos aos professores no decorrer de suas vidas profissionais influenciam diretamente nas suas escolhas teóricas e práticas e, quando são baseados nas pedagogias do aprender a aprender, distorcem a especificidade da escola, ao terem como foco competências e habilidades para preparar os alunos para o mercado do saber fazer, saber conhecer, saber conviver, saber empreender, saber se adaptar, saber aceitar de maneira acrítica, distanciando-se da formação humanamente emancipatória.

Ao ressaltarmos a importância dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar, também o fazemos na formação dos professores tanto inicial quanto continuada. Defendemos uma formação docente com uma base sólida, fundamentada na

Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza o saber erudito em articulação às formas de ensino, além de oferecer subsídios teóricos para a compreensão do desenvolvimento humano na concepção histórico-cultural.

Consideramos também ser essencial o entendimento e a valorização da “prática da crítica e a crítica da prática científica” (Rossi; Rossi, 2020b), fato que contribuirá para a transformação da concepção de mundo dos docentes. Os profissionais da educação com acesso aos conhecimentos necessários para uma compreensão histórica e científica da educação escolar, valendo-se do entendimento sobre a sociedade capitalista, estarão instrumentalizados para uma atuação coerente, sensata, eficaz, que faz a mediação com a emancipação humana.

Para que a educação escolar se conecte efetivamente à emancipação humana, capacitando os indivíduos para uma participação ativa na sociedade e na defesa de seus direitos conquistados pela emancipação política, torna-se crucial que os professores realizem uma reflexão crítica sobre o contexto escolar. É fundamental que compreendam a importância da docência intencional e sistemática. Isso se revela essencial para desmistificar as teorias e práticas educacionais que, muitas vezes, acabam legitimando e reproduzindo os interesses da classe dominante dentro da sala de aula, afastando os alunos de uma formação autenticamente voltada para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é imperativo que a PHC assuma o papel de fundamento teórico das políticas educacionais e dos programas de formação de professores e gestores. Além disso, deve orientar as práticas pedagógicas em sala de aula, proporcionando uma abordagem que estimule o pensamento crítico, a reflexão sobre a realidade e a busca por uma dimensão humanamente emancipatória na educação escolar.

CONCLUSÃO

[...] se não há mais razão para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que não apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém. (Saviani, 1986, p. 84).

No exercício de construção desta tese, para explicitarmos a dimensão humanamente emancipatória da educação escolar, foi necessário retomarmos a categoria trabalho, a historicidade da educação escolar e resgatar a origem do modo de produção capitalista, além de estudar com afinco as categorias emancipação política e emancipação humana por meio da leitura imanente e nos dispormos do ontométodo de Marx para chegarmos à conclusão de que é no trabalho educativo que se contempla o ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas.

Ao trazermos para as discussões a origem histórica e científica da educação escolar, considerando a categoria da contradição, identificamos os limites, as inconsistências e as insuficiências das pedagogias do aprender a aprender. Com o desvelamento dos interesses ocultos, dos pressupostos e das concepções dessas pedagogias, buscamos oferecer subsídios para a identificação das pedagogias pós-modernas no interior das escolas.

A análise dos aspectos contraditórios da educação escolar perante a totalidade social contemporânea evidencia que ensinar os conteúdos artísticos, científicos, filosóficos em suas formas mais desenvolvidas e transpostos didaticamente em conteúdos escolares faz a mediação com a emancipação humana. Tal premissa oferece instrumentos para a orientação e a intervenção da prática pedagógica nas várias etapas, níveis e modalidades de ensino, que se destinam a proporcionar à população, em especial à classe trabalhadora e aos filhos da classe trabalhadora, uma educação com qualidade, que realmente atenda aos seus interesses não imediatos, mas sim humanos.

A análise científica do nosso objeto de estudo evidencia que não há uma riqueza humana a priori, pois o ser humano é produto da apropriação de riquezas materiais objetivadas historicamente. Para tanto, é indispensável a inter-relação entre os indivíduos para o seu desenvolvimento, pois os atributos biológicos não são suficientes para a interação do homem no mundo social.

Partir do trabalho como categoria ontológica do ser social levanta a questão de que a produção intencional da existência favorece as complexas e infinitas objetivações humanas, suscitando assim a necessidade da educação para a preservação e a transmissão

dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Ao compreendermos a gênese e a função social da educação escolar a partir do resgate histórico da educação nos diversos modos de produção da vida humana, identificamos que a organização social influencia as formas de se estruturar e se fazer a educação.

Desvelar as leis do movimento do capital (Manacorda, 2000; Mészáros, 2008; Marx, 2010, 2017; Paulo Netto; Braz, 2011; Lukács, 2015; Huberman, 2020), nos mostrou que havia um vínculo histórico-ontológico entre trabalho e educação, que foi rompido quando surgiu o conflito de interesses entre classes e, com isso, o que seria a atividade vital do homem passou a ser um meio de preservação da sua espécie ao suprir somente as necessidades básicas de sobrevivência. Em contrapartida, no campo das conquistas civilizatórias, para atender as demandas da sociedade burguesa em ascensão, o ensino formal tornou-se um direito de todos, e a educação escolar adquiriu o caráter de forma dominante de educação.

Ainda no que concerne à origem e à consolidação do modo de produção capitalista, os dados apresentados neste estudo testemunham que, quando a classe burguesa consolidou seu interesse, passou a ser de manutenção da ordem social vigente, exercida por meio do controle das forças produtivas. Para tanto, foi necessária a subordinação das forças de trabalho, fato que interferiu e interfere na educação, que encontra barreiras para a plena socialização dos saberes construídos e acumulados na história da humanidade.

O estudo da obra “Sobre a questão judaica”, que tem como desdobramento uma crítica ao Estado político a partir de uma discussão sobre o homem enquanto ser genérico e o cidadão, o bem comum e o interesse egoísta, nos mostrou que, segundo Marx, a questão judaica na verdade é um reflexo dos limites da emancipação política, que não mudará na sociedade capitalista por se tratar da emancipação conveniente e necessária para a classe dominante. Agrega-se também a tese de que não se pode reduzir a emancipação humana à emancipação política.

Baseados na análise dessa obra, afirmamos que é preciso uma visão materialista consciente da totalidade da educação escolar e isso inclui saber o contexto social, econômico, cultural e político do capitalismo, assim como ter clareza dos seus limites. A resolução da questão da emancipação humana e da formação integral dos indivíduos será resolvida no âmbito das questões sociopolíticas, ou seja, trata-se de questão que envolve tanto o aspecto social (onde se inclui a educação escolar) quanto o aspecto político.

Diante disso, não há possibilidades da formação do homem omnilateral na sociedade capitalista, pois a essência dessa sociedade é a exploração, a obtenção de lucro,

o acúmulo de riquezas para poucos e a miséria para muitos. Nesse sentido, a emancipação humana demanda, de modo inegável, a transformação da atual organização social.

Em se tratando dos limites da emancipação política, a leitura imanente nos mostra que o Estado surgiu dos interesses da classe dominante, porém é seu dever zelar pelos direitos de igualdade, liberdade, propriedade privada e segurança. O acesso ao ensino dos conteúdos clássicos é um direito de todos os cidadãos, uma vez que se trata de uma questão de preservação do direito à igualdade no contexto de luta de classes.

A análise da educação escolar no atual contexto, considerando as categorias de emancipação política e emancipação humana da obra de Marx (2010), proporciona o entendimento de que a contradição da sociedade burguesa favorece a existência de diferenças e divergências pedagógicas.

No campo dos desafios da educação escolar, as teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas são usadas há tempos na educação pela classe dominante para atender os seus interesses. Nos últimos anos, tais teorias têm se apresentado com denominações diferentes, tais como construtivismo, pedagogias de projetos, pedagogia das competências, etc., mas todas têm a essência da pedagogia do aprender a aprender e se constituem em teorias que supervalorizam o que está posto na imediatidade em detrimento do conhecimento clássico. O foco é o saber da prática e a experiência, ignorando que toda prática tem uma concepção de mundo que a fundamenta, conscientemente ou não.

Nesse contexto, a burocratização das escolas, as privatizações, a precarização da formação docente com o abandono das ciências e das formas de ensino, bem como o relativismo cultural e o aligeiramento para formar massa de mão de obra docente não são um acaso, mas sim um projeto de desmonte da escola pública em atendimento aos interesses da classe dominante.

O cenário agravante de violência, morte e miséria que afasta os indivíduos do desenvolvimento humano-genérico, de um lado, e o aumento da fortuna para poucos, de outro, agrava a desigualdade social e evidencia que o projeto de educação das pedagogias contrárias ao ato de ensinar e aprender, do qual nos alerta Duarte e Saviani, tem alcançado o seu objetivo de formar massa de mão de obra, distanciando-se a passos largos da formação que faz a mediação dos indivíduos com a emancipação humana.

Ao aprofundarmos a discussão sobre a educação escolar no capitalismo, reconhecendo as determinações objetivas, mostramos que no campo das contradições há possibilidades de a ação da educação escolar fazer a mediação com a emancipação

humana. A escola não pode ser subserviente ao poder financeiro, negligenciando a ciência, a arte, a filosofia, a história e o ser humano como um fim em si mesmo.

É típico da práxis humana realizar o processo de apropriação e de objetivação, contudo, sendo o objetivo da escola fazer a mediação com a emancipação humana, há que se refletir na qualidade das objetivações que serão efetuadas pelos alunos. Para tanto, é necessário um esforço coletivo no trabalho educativo escolar que preze pela transmissão e pela apropriação dos conhecimentos clássicos em suas manifestações mais elaboradas. Com isso, aumentaremos as chances e as oportunidades para que as futuras objetivações possam ser realizadas em níveis mais desenvolvidos.

Ao afirmarmos que a apropriação dos conhecimentos clássicos se conecta de maneira mediada com a emancipação humana, e isso é um direito dos cidadãos emancipados politicamente, buscamos ser coerentes com o pressuposto da materialidade histórica e social da teoria marxista, pois atribuir a emancipação humana à escola isoladamente é o mesmo que negar o seu caráter social e a sua materialidade efetiva.

Precisamos ampliar os conhecimentos científicos sobre a conexão entre educação escolar e emancipação humana e, principalmente, sobre os direitos já adquiridos no contexto de emancipação política, incluindo-se aí a aquisição dos conhecimentos clássicos e, assim, nos inserirmos conscientemente na luta pela educação de qualidade, que visa à formação do homem enquanto ser do gênero humano. Nas salas de aula, inserir-se nessa luta é ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos tendo a PHC como teoria de educação e pedagógica.

Considerando o exposto, tanto a crença de que na educação escolar não há intervenções possíveis para uma conexão com a emancipação humana devido ao contexto capitalista, em que os meios de produção são de propriedade privada, quanto a ideia de que a educação escolar pode emancipar os indivíduos na sociedade capitalista representam abordagens que seguem uma lógica formal e demonstram uma compreensão irracional da relação entre educação escolar e emancipação humana. Ambas contrariam os interesses da classe trabalhadora.

A PHC nos mostra que a aquisição do conhecimento erudito aumenta a possibilidade de o indivíduo entender as situações externas e internas, como também de compreender a dinâmica do mundo que o cerca e ser protagonista da sua história. Portanto, trata-se de uma teoria educacional e pedagógica que deve fundamentar teoricamente a prática docente e os programas de formação de professores, com vistas a uma análise do contexto escolar, iluminando a construção de uma educação escolar que contribua com a apropriação das conquistas humano-genéricas.

Esta tese de doutorado defende que a aquisição de conhecimento erudito, que capacita os seres humanos a entenderem seu contexto social, econômico, cultural e tecnológico, bem como a compreender a dinâmica do mundo, favorece a formação de indivíduos protagonistas das suas próprias histórias e se conecta mediadamente com a emancipação humana. Isso é um direito dos cidadãos nessa sociedade emancipada politicamente, porque no processo de constituição da sociedade capitalista, a escola se tornou local privilegiado para a formação dos cidadãos para a mediação entre o homem e a cultura necessária para sua vida em sociedade. Além disso, com a emancipação política, os seres humanos adquiriram o direito à liberdade, à propriedade privada, à igualdade, e à segurança, fato que demanda necessariamente a aquisição dos conhecimentos escolares para a luta pela defesa desses direitos.

Cientes do contexto de lutas, consideramos que explicitar a dimensão humanamente emancipatória da educação escolar é uma forma de darmos subsídios à reflexão e à análise crítica da educação pública brasileira, bem como contribuímos com a ampliação da concepção de mundo dos indivíduos e somarmos forças com os estudiosos, pesquisadores e defensores da PHC contra o esvaziamento da educação escolar na luta pela educação pública de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas – SP: Autores e Associados, 2016.
- ASSUMPÇÃO, M. de C. **Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2018.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mai. 2023.
- CHAVES, I. de A. **A importância do conhecimento científico na educação escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.
- DAVIDOV, V. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Editorial Progreso: Moscú, 1987.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso: Moscú, 1988.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tSzLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/?lang=pt>. Acesso em: 27 de abr. 2023.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. rev. ampl. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)
- 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, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas - SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. A importância da concepção e mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 09 mai. 2023.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2016a.

DUARTE, N. Os **Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos** – Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas – SP: Autores Associados, 2016b.

DUARTE, N. A Catarse na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Pro-Posições**, vol. 30, p. 01-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtgDLVdbMqP5R/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. de O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. IN: SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?lang=pt>. Acesso em: 28. Abr. 2023.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 1986. (Versão digital). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7738045/mod_resource/content/1/A%20Era%20das%20Revolu%C3%A7%C3%B5es-%20Eric%20Hobsbawm.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. 22ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

IASI, M. L. **Limites dos direitos e Emancipação política e humana**. You tube, 03 nov. 2020. Disponível em: < https://youtu.be/XoOoxBIJc_0 >. Acesso em 20 jan. 2024

- KONDER, L. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos). ISBN: 978-85-11-01023-7.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. (Tradução Rubens Eduardo Frias)
- LESSA, S. Um pouco de técnica. In: LESSA, S. **O revolucionário e o Estudo?** Por que não estudamos? São Paulo: Instituto Luckács, 2014. p. 67-78.
- LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo de Ivo Tonet, 145p.)
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M., COSTA, G., ALCÂNTARA, N. **Anuário Lukács 2015**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. p. 97-150. ISBN: 978-85-65999-26-7
- MANACORDA, M. A. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p.1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais... Reunião Anual da ANPED**, 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (orgs). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. 3 ed. Campinas – SP: Alínea, 2012.
- 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. Escola e conhecimento. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande, n.06, p. 97-106, jan./dez. 2021. ISSN 2595-3109. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17116>. Acesso em 03 abr. 2023.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider, São Paulo: Boitempo, 2010. (Apresentação e posfácio de Daniel Bensaïd, com tradução de Wanda Caldeira Brant)

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Tradução Rubens Enderle.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. Marxismo e direitos humanos. In: MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, P.J. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande, v.23, n.17, p. 353-371, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235/12904>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PANIAGO, M. C. S. Mézáros: um teórico indispensável. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande, v.22, n. 09, p.161-171, jan. /dez. 2022.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política**: Uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PAULO NETTO, J. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.18315/argumentum.v4i1.2028> . Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/2028>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAULO NETTO, J. **Limites dos direitos e Emancipação política e humana**. YouTube, 03 nov. 2020a. Disponível em: < https://youtu.be/XoOoxBIJc_0 >. Acesso em 20 nov.2021

PAULO NETTO, J. **Karl Marx**: uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020b. Disponível em: https://resistir.info/livros/marx_biografia.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROSSI, R. O pós-modernismo na educação escolar. In: ROSSI, Rafael. **Educação escolar e conhecimento**: da prática espontânea à crítica ontológica. 2019. Relatório de Estágio Pós-Doutoral - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. 2019.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C.S. Adeus Professor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p. 112-124, mar. /dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6527>. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6527/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ROSSI, R.; ROSSI, A.C.S. Atividades Educativas Emancipadoras na Formação de Professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 59-71, jan/dez 2020a. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3548>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. **Educação Escolar e Formação de Professores: A prática da crítica e a crítica da prática**. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2020b. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/3490/7/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSOR%20ES-03_proposta3_WEB.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

ROSSI, R.; ROSSI, A.C.S.; ASSUMPÇÃO, M. de C. A objetividade da ciência, a grande arte e a filosofia na educação escolar. **Intermeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande- MS, v.26, n.51 e 52, p. 140-158, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/12593> . Acesso em: 20 jun. 2022.

ROSSI, R. Ontologia e Método na Pesquisa em Educação. In: ROSSI, R. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Reflexões de Ensino e Pesquisa**. Campo Grande: Têlos Educativa, 2021.

SANTOS, C. J. dos. **O complexo do direito: entre a emancipação política e a emancipação humana**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Alagoas. 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: Autores Associados, 1986. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jFf4KPPqFfhZ74kmqFNGvRc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. de 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed., Campinas-SP: Autores e Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed., Campinas-SP: Autores e Associados, 2013b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, n. 2, p.5-20, jul. 2017. ISSN: 2526-1843. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542/6556>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende. **HISTEDBR** on-line, Campinas, v. 20, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8659525>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639900>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em 19/02/2022.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Instituto Lukács, São Paulo, 2013.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>. Acesso em: 06 ago. 2022.

TONET, I. Marxismo, Educação e Método. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, v. 24, n. 24, p. 409- 417, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17388>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17388>. Acesso em: 15 jun. 2022.

APÊNDICE A

Quadro 1- Descrição das produções analisadas com o descritor “Educação Escolar”

Base de Dados	Tipo de trabalho	Título	Autores e ano	Instituição vinculada
SCIELO	Artigo	A Transmissão do conhecimento em Debate: estaria a Pedagogia Histórico-Crítica reabilitando o ensino tradicional?	Juliana Campregher Pasqualini (2020)	Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru - SP.
			Tiago Nicola Lavoura (2020)	Departamento de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus - Ba.
	Artigo	Educação e Não Emancipação: os limites objetivos da Educação Escolar no Capitalismo Industrial contemporâneo	Cesar Augusto Alves da Silva (2018)	Instituição Privada de Ensino Superior, São Paulo – SP.
	Tese	Educação Escolar e Individualidade: fundamentos estéticos da Pedagogia Histórico-Crítica	Mariana de Cassia Assumpção (2018)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Tese	Música e Educação Escolar: Contribuições da Estética Marxista e da Pedagogia Histórico-Crítica para A Educação Musical	Thiago Xavier de Abreu (2018)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Dissertação	Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: possibilidades na ação docente	Marlene Ribeiro de Castro Munhoz (2018)	Universidade Estadual De Londrina (UEL), Londrina – PR.
	Dissertação	Manacorda e Mészáros: o papel da Educação Escolar no processo de superação da sociedade de classes	Sergio Antonio Zimmer (2018)	Universidade Estadual Do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão – PR.
	Dissertação	Democracia e a Educação Escolar: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica	Juliana Pereira Ragateles Gomes (2018)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES.
	Dissertação	Contribuições à implementação da Pedagogia Histórico-Crítica em escolas de Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos	Raquel Elisabete de Oliveira Santos (2019)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SEDE), São Paulo – SP.

Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Tese	Emancipação Humana e Educação Escolar: perspectivas para a formação de professores	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima (2019)	Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF.
	Tese	Gestão Escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica	Rita de Cássia Duarte (2020)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Tese	As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético	Luís Roberto Ramos de Sá Filho (2020)	Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP.
	Dissertação	Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação	Nassim Golshan (2020)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de adolescentes: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Sílvia Santos Tomazin (2020)	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente – SP.
	Tese	A Educação como ferramenta de valorização do capital: uma análise a partir de O Capital de Marx	Cezar Amario Honorato de Souza (2021)	Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE.
	Tese	A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Elaine Cristina Melo Duarte (2022)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Tese	Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Kaira Moraes Porto (2022)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
	Tese	As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na educação infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural	Beatriz de Cássia Boriollo (2022)	Universidade Federal de São Carlos (UFSC), São Carlos – SP.
	Dissertação	Trabalho, educação e saberes docentes: elementos para uma epistemologia da práxis numa perspectiva crítico-emancipadora	Alexandre Felix Silva (2022)	Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte – CE.

	Dissertação	Educação escolar: práticas docentes e emancipação humana em Icapuí - CE (1980-1990)	Renata Tavares de Oliveira (2022)	Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE.
	Dissertação	O sentido político do ensino de artes: uma análise da BNCC à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Luciana Alberti Casadei Gonçalves (2022)	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente - SP
	Dissertação	Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a educação de 0 a 6 anos	Cristiane Baldinotti de Souza (2022)	Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP.
Repositório Institucional UFMS	Livro	Educação escolar e formação de professores: a prática da crítica e a crítica da prática	Rafael Rossi (2020)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS.
			Aline Santana Rossi (2020)	
	Dissertação	A Importância do Conhecimento Científico na Educação Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica	Isis de Azevedo Chaves (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS.
	Livro	Ciência e Educação Escolar: um vínculo clássico	Rafael Rossi (2023)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS.
			Aline Santana Rossi (2023)	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B

Quadro 2- Descrição das produções analisadas com o descritor “Emancipação Humana”

Base de Dados	Tipo de trabalho	Título	Autores e ano	Instituição vinculada
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Tese	Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?	Andréa Garcia Furtado (2019)	Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba – PR.
	Dissertação	Feuerbach e Marx: estranhamento, fetichismo e emancipação humana	Pericles Ariza (2019)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
	Dissertação	Trabalho, educação e emancipação humana: uma análise da possibilidade de uma formação omnilateral	Lailton de Souza Santos (2019)	Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoeiro do Norte – CE.
	Dissertação	O complexo do direito: entre a emancipação política e a emancipação humana	Carla Janaína dos Santos (2020)	Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió – AL.
	Dissertação	O ensino de história na perspectiva da emancipação humana: contribuições para pensar a escola pública contemporânea	Elisângela Batista (2020)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Tese	Capacidade de ação e emancipação política: fundamentos da emancipação humana	Eduardo Alessandro Kawamura (2020)	Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, Campinas – SP.
	Tese	Atualização da utopia concreta no capitalismo neoliberal: crítica do trabalho alienado, defesa do tempo livre e emancipação humana	Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (2021)	Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA.
	Tese	Trabalho, educação e emancipação: para uma crítica à educação emancipadora	Mayra de Queiroz Barbosa (2022)	Universidade Federal de Alagoas (UFA), Maceió – AL.
	Dissertação	Educação escolar: práticas docentes e emancipação humana em Icapuí - CE (1980-1990)	Renata Tavares de Oliveira (2022)	Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE.
	Tese	Ilusão concreta: a função estruturante do fetichismo na sustentação ideológica e material da sociedade	Gerson Lucas Padilha de Lima (2022)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo-PR.

		capitalista, segundo Karl Marx		
	Dissertação	Ontologia, epistemologia e emancipação: a crítica de Marx à metafísica de Hegel	Iuri Faria Cotas (2022)	Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo – SP.
	Dissertação	Do ser natural ao ser social: investigação sobre a humanização do homem segundo os Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Karl Marx	Vagner Jorge de Jesus (2022)	Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR.
	Dissertação	Educação em Direitos Humanos e Emancipação em Paulo Freire	Rayanne Cavalcante Vieira (2022)	Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF.
	Dissertação	Revolução em Karl Marx e Antonio Gramsci: entre estratégias de classe e partido	Bruno Augusto da Costa (2022)	Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG.
	Dissertação	A importância do ensino de história nos anos iniciais da educação básica: uma articulação entre ensino de história, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica	Lígia Aparecida Ramos (2022)	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho – PR.
	Dissertação	Gestão democrática na escola: formação necessária à emancipação humana	Sirleide Maria de Souza Custodio Barbosa (2023)	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis – MT.
Repositório Institucional UFMS	Dissertação	A caracterização político-pedagógica da BNCC: a política curricular no contexto da formação para o capital	Flávia Moreira Ribeiro (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS.
	Dissertação	A concepção de professores e de educação no Plano Nacional de Educação: contribuições a partir da Pedagogia Histórico-Crítica	Naiady dos Santos Martins (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE C

Quadro 3- Descrição das produções analisadas com o descritor “Emancipação Política”

Base de Dados	Tipo de trabalho	Título	Autores e ano	Instituição vinculada
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	Dissertação	Contribuições de Karl Marx para a crítica dos direitos no capitalismo	Bruno de Oliveira Elias (2019)	Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF.
	Tese	Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita	João Vicente Hadich Ferreira (2021)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília – SP.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).