

ESCOLA PÚBLICA ESTATAL E A FORMAÇÃO HUMANA

*Eraldo Leme Batista**

Faculdade de Educação da Unicamp
<https://orcid.org/0000-0003-0462-5350>

*Jeferson Anibal Gonzalez***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-7118-5132>

*Lidiane Teixeira****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
<https://orcid.org/0000-0002-4626-4453>

RESUMO

Neste artigo, buscamos analisar o papel da escola pública no processo de transmissão do conhecimento e sua importância para a formação plena do ser humano. Partimos do pressuposto que a escola pública é fundamental para a educação dos filhos da classe trabalhadora, porém, a compreendemos como espaço permanente de luta de classe. Neste sentido, consideramos importante a transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pela sociedade, pois é a partir de reflexões e análises sobre este saber científico que as crianças e jovens podem adquirir a consciência de classe, afastando-se da alienação. É por meio da conscientização da classe trabalhadora que se alcança o desmascaramento dos discursos ideológicos do Estado, revelando ainda o posicionamento que este toma ao “regular” os interesses antagônicos da sociedade capitalista. Por meio da pedagogia histórico-crítica e seu método materialista histórico-dialético analisamos a educação emancipatória, pautando o artigo em autores como Saviani, Freire, Marsiglia, entre outros.

Palavras-chave: escola pública; conhecimento científico; ensino-aprendizagem; emancipação humana.

ABSTRACT

STATE PUBLIC SCHOOL AND HUMAN FORMATION

This paper analyzes the role of public school in knowledge transfer and its importance for a full human formation. We assume that public school is essential

* Pós-doutorado em Educação (Política Educacional) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em Educação (História da Educação) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Pesquisador em História da Educação e Política Educacional. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Campinas, São Paulo. Brasil. E-mail: eraldo_batista@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Hortolândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Hortolândia, São Paulo. Brasil. E-mail: jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br

*** Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Campus Inconfidentes. Membro do Grupo de Estudos Marxismo e Educação. Inconfidentes, Minas Gerais. Brasil. E-mail: lidiane.teixeira@ifsuldeminas.edu.br

for the education of working-class children, but also understand it as a space of permanent class struggle. In this sense, we consider transfer of scientific knowledge historically accumulated by society essential, since reflection and analysis of that scientific knowledge allow children and young people to acquire class consciousness and reduce alienation. Raising awareness among the working class helps unmask the State's ideological discourses and reveal the position it takes as it "regulates" the antagonistic interests of capitalist society. Based on historical-critical pedagogy and its dialectical materialistic historical method, we analyze emancipatory education and use authors such as Saviani, Freire and Marsiglia, among others, to write the present paper.

Keywords: public school; scientific knowledge; teaching-learning methodology; Human emancipation.

RESUMEN

ESCUELA PÚBLICA ESTATAL Y FORMACIÓN HUMANA

En este artículo, pretendemos analizar el papel de la escuela pública en el proceso de transmisión del conocimiento y su importancia para la formación plena del ser humano. Partimos de la premisa de que la escuela pública es fundamental para la educación de los hijos de la clase trabajadora, sin embargo, la comprendemos como un espacio permanente de lucha de clases. En este sentido, consideramos importante la transmisión del conocimiento científico históricamente acumulado por la sociedad, porque desde las reflexiones y el análisis de este saber científico tanto niños como adultos pueden adquirir la conciencia de clase, alejándose de la alienación. A través de la concientización de la clase trabajadora se llega al descubrimiento de los discursos ideológicos del Estado, revelando también la postura de este al "regular" los intereses antagónicos de la sociedad capitalista. A través de la pedagogía histórico-crítica y su método materialista histórico-dialéctico, analizamos la educación emancipadora, orientando el artículo en autores como Saviani, Freire, Marsiglia, entre otros.

Palabras clave: escuela pública; conocimiento científico; enseñanza-aprendizaje; emancipación humana.

Introdução

Apresentamos, neste trabalho, uma análise ainda que sistematizada sobre a importância da escola pública para o processo de formação dos filhos da classe trabalhadora. Entendemos que as diversas formulações de escola existentes nos diversos períodos históricos foram reflexo da sociedade à qual a escola estava exposta. Importante lembrar que a sociedade brasileira, como qualquer outra de formação capitalista monopolista, é dominada material e politicamente por uma classe hegemônica minoritária

que explora em seu benefício a maioria das pessoas pertencentes às classes populares. O sistema escolar, de certo modo, visa reproduzir, em ambiente controlado, o mesmo processo social, sempre aliado aos interesses da classe dominante, ou seja, da burguesia.

Ao desenvolver análise referente a essa questão, Ferreira Júnior (2010, p. 109) informa que o neoliberalismo da década de 1990 afetou milhões de crianças, vítimas de um processo educacional excludente,

[...] três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como o português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de ‘formação intelectual indigente’, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 109).

Esse fato equivale a dizer que os índices que demonstram tão efusivamente o aumento no número de acesso de crianças das classes populares a escolas públicas não corresponde ao acesso a uma educação de qualidade, ou seja, as crianças vão para a escola, mas são excluídas no interior dela, em decorrência da qualidade do ensino.

A partir das nossas análises referentes à história da escola pública no Brasil, verificamos que esta nem sempre foi pública, gratuita e estatal, porém, o intuito deste artigo não é analisar as diversas formas de escola ou a estrutura de suas mantenedoras, mas sim apresentar e analisar a escola pública estatal como possibilidade – talvez a única – de acesso e educação dos filhos da classe trabalhadora.

Entendemos que o desenvolvimento da escola pública estatal está diretamente ligado ao Estado, aqui entendido como o definiu Fernandes (2002): “[...] qualquer país soberano, com estrutura própria e politicamente organizado, bem como designa o conjunto das instituições que controlam e administram uma nação”, ou seja, o país (em sua soberania) ou as instituições que o representam e regulamentam a vida em sociedade são chamados de Estado. Portanto, o Estado seria o órgão responsável por cuidar dos interesses da sociedade como um todo, ou seja, relativos a toda a sociedade. Lembrando, porém, que o Estado enquanto organização política representa domínio de classe. Seja na visão restrita que o entende como o comitê para gerir os negócios da burguesia (MARX; ENGELS, 1998) e suas frações, seja na perspectiva ampliada que o concebe nas dimensões da sociedade política e da sociedade

civil (GRAMSCI, 1988), o Estado deve ser entendido não como conciliador (LENIN, 1986), mas como fruto do próprio processo de luta de classes, guardando as contradições desse processo e suas implicações na conformação do sistema escolar.

A luta pela escola pública, gratuita, estatal, de qualidade e para todos, nesse contexto, percorreu um longo período na história, até os dias atuais, com diversos embates políticos, disputas inter e intraclases. O processo de constituição da escola pública, assim como a luta por sua ampliação e universalização, caracterizou-se pela contradição na busca de um direito até então restrito a alguns. O Estado agiu e age por meio de políticas públicas ideológicas, visando mascarar os verdadeiros problemas decorrentes das políticas públicas educacionais ou mesmo da falta de investimentos na educação do país. As políticas implementadas visam sempre a reduzir “custos”, a cortar “gastos”, a “economizar”, como se investir em educação pública no país fosse gasto público e não investimento.

Educação e sua forma escolar

A existência da educação coincide com a própria existência do gênero humano. Foi a necessidade de transmitir às gerações futuras os conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade que levou os seres humanos a exercerem práticas educativas diversas. Entendemos, assim, a educação enquanto atualização histórico-cultural – processo que demanda intencionalidade e, por isso, sujeito às determinações históricas e político-ideológicas. Nesse sentido, ao modo como os seres humanos produzem sua própria existência ao longo da história correspondem também modos de organização dos processos educativos: à organização da sociedade primitiva sob as bases da produção comunitária (comunismo primitivo), corresponde uma educação também comum aos membros de tal comunidade; à organização da sociedade divi-

didática em classes sociais, com o surgimento do Estado e da propriedade privada, corresponde uma educação diferenciada para cada classe social (PONCE, 2003).

O dualismo educacional característico da sociedade de classes se expressará em dualismo escolar quando essa educação passa a ser forma educacional hegemônica na consolidação da sociedade moderna capitalista. Surgida na Antiguidade, a escola como forma educacional hegemônica é parte do projeto de poder burguês que urgia eliminar os resquícios feudais e generalizar a lógica da sociedade industrial. Nas palavras de Saviani (1999, p. 171-172):

[...] pode-se dizer que à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade nas relações sociais implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via encontrada para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

Os efeitos desse processo histórico foram de tal monta a ponto de hoje confundirmos educação e escola, tomando-as como sinônimo. Enquanto processo hegemônico, a forma escolar foi alçada ao posto de bandeira de luta das diversas correntes político-ideológicas. “Assim, não é por acaso que é exatamente a sociedade burguesa que vai levantar a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga” (SAVIANI, 1999, p. 172). No entanto, passado o furor revolucionário, o mote da burguesia passa a ser outro: esvaziamento da escola de modo a garantir o mínimo de educação à classe trabalhadora que permitisse o trabalho, mas que não possibilitasse nenhum tipo de ascensão crítica aos níveis mais elevados do saber.

A constatação da escola como forma capital provocou diferentes reações, a exemplo das teorias da descolorização de cunho liberal e anarquista, e mesmo das teorias crítico-repro-

ducionistas com análises marxistas, sendo essas últimas criticada por Saviani nos seguintes termos: o crítico-reprodutivismo “revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2003, p. 64).

Sobre a escola estatal, é conhecida a passagem de Marx no texto *A crítica do programa de Gotha* na qual critica a defesa de uma educação popular a cargo do Estado, o Estado como educador do povo, defendendo que “é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46). Entendemos as possibilidades de enfrentamento da luta de classes no interior da escola. Compreendemos dialeticamente esse fenômeno, assumindo a escola como elemento determinado, mas que exerce, contraditoriamente, também a sua determinação sobre o elemento determinante. É nesse sentido que analisamos a seguir a importância da formação humana na escola pública estatal.

Educação e transformação social

O filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani (2005), ao elaborar estudos sobre a escola pública estatal no Brasil, entende que a organização da escola está subordinada a um controle ideológico denominado de “concepção produtivista”, ou seja, assim como economia/educação, política/educação, trabalho e educação estão estreitamente ligados. O trabalho tem uma funcionalidade estruturadora do tempo e da vida dos homens que nos obriga a rever sua relação com a educação, já que o capitalismo requer uma população instruída, uma força de trabalho qualificada. Assim, presenciemos uma demanda muito diversa, na qual “[...] esta Nova Era do Capitalismo precisa de uma população com muitos conhecimentos porque a inclusão-excludente que ele promove

supõe a capacidade de usar novas tecnologias, novas linguagens e amplia a comunicação [...]” (SAVIANI, 2005, p. 168).

Discorrendo ainda sobre essa questão, Saviani (2005) entende que a classe trabalhadora deve dominar o que os dominantes dominam como condição de libertação e também como uma forma de os indivíduos tornarem-se inteligíveis, visando a ações transformadoras:

[...] cabe à educação escolar garantir as condições naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, ‘ferramenta’ indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas. (MARSIGLIA, 2011, p. 55-56, grifo do autor).

Saviani (2005) apresenta uma proposta pedagógica calcada no materialismo histórico-dialético que tem como objetivo se contrapor às pedagogias nova e tradicional, superando o pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas. Esse autor preocupa-se em elaborar um projeto pedagógico que possa contribuir com o processo de educação dos filhos da classe trabalhadora.

Assim, a educação fica responsável por educar o indivíduo, para que este realize uma atividade consciente, crítica, que vise transformar circunstâncias, bem como a si próprio. Por meio dessa tarefa entende-se a educação escolar emancipadora.

A relação entre a continuidade do ser e a transformação em novas formas de ser no interior do processo histórico reflete o caráter de *reprodução* e de *recriação* no ser humano: de sua capacidade de dar continuidade ao que foi constituído pelas gerações anteriores e sua capacidade de

transformar essa realidade constituída. (MARSIGLIA, 2011, p. 96, grifo do autor).

A emancipação humana que se almeja visa à transformação social, econômica, política e histórica de maneira particular e coletiva, por meio das “possibilidades” – tanto de acesso quanto de direitos – de proporcionar a cada ser humano a realização de atividades de transformação coletiva e individual. Segundo análise e entendimento de Marsiglia (2011, p. 97-98), na sociedade capitalista

[...] a burguesia atribui à escola a função dominante de reprodução ideológica com a finalidade de manter sua hegemonia. No entanto, para atingir esse fim a burguesia também necessita levar os indivíduos da classe trabalhadora a se apropriarem, mesmo que minimamente, da linguagem escrita e dos conhecimentos historicamente constituídos em suas diversas áreas.

Entendemos que a classe dominante utiliza a escola para influenciar a sociedade a seu favor; no entanto, consideramos, em se tratando de uma sociedade de classes, que as contradições se fazem presentes também nesta escola, portanto, impossibilitando que ela seja apenas um espaço de transmissão e reprodução da ideologia da burguesia, sendo, portanto, um espaço de contradições, luta de classes e disputa de hegemonia.

Formação humana no contexto neoliberal

As políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 tiveram forte influência neoliberal, apresentando um discurso ideológico que se afirmava e sustentava que, via escola, os trabalhadores teriam acesso ao mercado de trabalho e por meio dessa ocorreria o processo de inclusão social. Neste sentido, o discurso de oportunidades para todos a partir da educação passa a ser uma defesa da classe dominante, para que os pobres, trabalhadores, acreditem que basta ir à escola e estudar que o processo de inclusão, ou mesmo de oportunidades iguais, seria para todos. Isto posto, entendemos

que tal discurso trata-se de mascaramento da realidade concreta da sociedade, que é de concentração de renda, acumulação de capital e, portanto, de exclusão social.

Carvalho e Martins (2011), ao analisarem a relação inclusão/exclusão na sociedade capitalista, observam que a expressão “inclusão” reflete justamente a alienação dos indivíduos em relação ao patrimônio cultural (material e intelectual), historicamente produzido pelos homens. Portanto, compreender o fenômeno da exclusão no interior da sociedade e da “escola inclusiva” impõe a necessidade de superação da artificialidade desse conceito na política e na prática educacional brasileira.

Segundo Garcia (2014), os termos “inclusão social” e “educação inclusiva” alcançaram destaque nos discursos políticos de organismos internacionais multilaterais e nos estados nacionais mediante diagnósticos de exclusão social das assim chamadas “minorias”, “grupos excluídos”, “vulneráveis”, ou genericamente denominada pelo vocábulo “pobreza”. Inclusão e educação inclusiva apresentam-se como *slogans* em defesa dos direitos humanos em um contexto que nega a luta de classes e pretende a “harmonização” social no interior do capitalismo, cuja ideologia liberal é essencialmente excludente.

Um ‘mundo inclusivo’ é um mundo sem pobreza e uma ‘sociedade inclusiva’ é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Uma sociedade inclusiva [...] é aquela que oferece oportunidades iguais de aprendizagem de qualidade para todas as pessoas, uma ‘sociedade aprendente’. (GARCIA, 2014, p. 111).

As análises de Carvalho e Martins (2011) e de Garcia (2014) convergem no sentido de evidenciar que tal inclusão é aparente, pois relaciona-se às complexas transformações da sociedade capitalista operadas principalmente na passagem do século XX para o século XXI, que abre espaço para novos nichos de mercado de trabalho, de baixa complexidade e remuneração, e de mercado consumidor. Nesse sentido, incluir as pessoas significa colocá-las

na “corrente econômica” (GARCIA, 2014) sem eliminar a desigualdade, real “combustível para o desenvolvimento do tecido social” do capitalismo neoliberal (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 286).

A partir do exposto, é de fundamental relevância apontar que os trabalhadores, quando não têm consciência de classe para si, acabam acreditando no discurso ideológico dominante e culpando a si mesmos pela sua condição de pobres ou de excluídos da sociedade. O falseamento político e ideológico é forte, transferindo para os trabalhadores a responsabilidade pela sua situação precária de trabalho, de subsistência, de vida, culpando-os exclusivamente e levando-os a acreditarem que sua situação ocorre em decorrência da baixa escolaridade ou por não terem acompanhado as mudanças na e da sociedade. Esses seres não escolarizaram suficientemente para terem um lugar ao sol, um lugar digno na sociedade. Ao analisarmos o pensamento político neoliberal é que verificamos que esse discurso busca enganar e camuflar a verdadeira situação que leva milhões de pessoas ao desemprego e a condições desumanas de vida; ao mesmo tempo, buscam com isso anestesiar ou mesmo impedir que essa classe se revolte com tal situação.

É evidente o salto qualitativo das forças produtivistas, porém a negação da riqueza socialmente constituída à classe trabalhadora acaba adquirindo um caráter contraditório. Segundo o discurso dos intelectuais da classe dominante, a concepção produtivista deveria proporcionar liberdade nas relações homem/natureza, bem como a criação de novas formas culturais. Ao negar as riquezas socialmente produzidas à classe trabalhadora, nega-se ao mesmo tempo as possibilidades aos indivíduos, bem como sua apropriação de elementos culturais, deixando clara a ideia de alienação do trabalho. Ao desenvolver análise referente a essa questão, Alves (2001, p. 175) assevera que:

Fruto de suas lutas contra o capital, também, a conquista da escola pelos trabalhadores, nesse momento, terminou por revelar uma face

inesperada. Estes, por certo, reivindicaram a escola convictos da importância da formação humanístico-científica para seus filhos e supondo que o acesso à instituição representava, automaticamente, um caminho aberto à apropriação do saber. Contudo, quando a escola pública chegou aos trabalhadores, realizando a incorporação do qualificativo universal, seus conteúdos, expressos nos manuais didáticos, sofreram, ao mesmo tempo, uma ação que os privou de vitalidade científica e cultural. Assim, foi inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade. Isto é, os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação, enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade. Pela impossibilidade de acesso à totalidade, viram-se os trabalhadores tangidos, igualmente, ao não entendimento de sua condição, enquanto força de trabalho, no interior das relações sociais de produção.

Infelizmente, o salto qualitativo vivenciado nas forças produtivas não chegou a atingir a escola e a oferta de uma educação de qualidade. Na sociedade capitalista, o interesse do burguês está em comprar força de trabalho, e o do trabalhador está em vender sua força de trabalho. Desta forma, se fornece ao trabalhador o mínimo que ele necessita para manter-se vivo, proporcionando elementos básicos mínimos para a sua sobrevivência como alimentação, vestuário, bem como o mínimo de acesso à cultura, ao entretenimento, ou seja, “pão e circo”.

Desenvolvendo ainda considerações sobre esta questão, Alves (2001) entende que a força de trabalho não precisa de meios nem de habilidades para exercê-la, uma vez que está reduzida apenas à energia vital e à capacidade de trabalho. Conseqüentemente, a produção do trabalhador passou a demandar exclusivamente os meios de subsistência necessários à manutenção de sua estrutura biológica. O desenvolvimento das forças produtivas acarreta uma forma contraditória de liberdade em relação à natureza e criação de novas formas culturais e complexas, apesar do salto qualitativo, perante a apropriação de bens privados e

a divisão social do trabalho, nega-se à maioria dos indivíduos a riqueza constituída.

A escola é vista como local propício, por excelência, para a superação do conhecimento empírico por meio da aquisição dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, um ambiente propiciador de meios pelos quais o indivíduo é instigado a superar sua condição social. Contudo, aos interesses elitistas cabe apenas que o indivíduo da classe trabalhadora saiba ler, escrever e contar, e como mascaramento dessa realidade faz-se uso de discursos político-ideológicos pelos quais o trabalhador toma para si a responsabilidade de sua condição social, defendendo ainda a ideia de que ele tem acesso a uma escola planejada e organizada, que provê condições e meios para seu melhor desempenho perante seu processo de ensino-aprendizagem.

Pedagogia histórico-crítica

Entendemos que a situação da educação pública estatal brasileira, via políticas neoliberais, vem destruindo a educação, sucateando as unidades escolares, precarizando as condições do trabalho docente, portanto defendemos que a proposta pedagógica defendida por Saviani (2012) é a mais avançada frente às teorias preconizadas por documentos oficiais, como a pedagogia das competências, o construtivismo e a do professor reflexivo, por exemplo; assim como as teorias crítico-reprodutivistas, pois as supera por incorporação.

A pedagogia histórico-crítica defende e possibilita um processo constante de reconstrução e de reformulação teórico-metodológica, articulando o ensino com a História dos homens, da humanidade, elegendo-a matéria central no processo escolar comprometido com a construção de abordagens que visem despertar o ser social para sua realidade concreta.

[...] a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola de nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio,

o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de 'produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (SAVIANI, 2008c, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério de 'clássico', permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2012, p. 83-84).

Tal teoria surgiu a partir da preocupação desse autor com a busca por uma concepção de educação voltada, verdadeiramente, a questões educacionais dos filhos da classe trabalhadora, que se contrapusesse às teorias liberais então hegemônicas na educação. Saviani (2007) elaborou seus pressupostos educacionais fundamentado no materialismo histórico-dialético e também das abordagens marxistas da educação a partir do pensamento de Marx, Engels, Lenin e Gramsci, buscando com isso elaborar uma proposta de educação que levasse conhecimento elaborado aos filhos da classe trabalhadora, contribuindo para uma reflexão sobre seu papel no contexto social. Sobre sua teoria, Saviani (2007, p. 420) esclarece que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância

com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica contrapõem-se aos interesses das elites, já que preconizam uma educação crítica e emancipada, colocando o aluno como protagonista crítico do seu aprendizado. Os defensores dessa perspectiva educacional buscam formar os filhos da classe trabalhadora para que tenham consciência da realidade social na qual vivem e busquem a superação desta sociedade desigual, de classes.

Aos discorrermos a análise referente aos fundamentos dessa pedagogia, apontamos que a perspectiva filosófica, teórica, torne-se pré-requisito na compreensão e transformação criativa da realidade. O pensamento crítico poderá possibilitar aos seres sociais a superação da sociedade de exploração e acumulação. Segundo entendimento de Marsiglia (2011, p. 96),

Assim é colocada objetivamente aos seres humanos a necessidade de superação destas condições, viabilizando as possibilidades constituídas na história de emancipação humana e constituição de relações que projetem novas formas de ser voltadas para o próprio homem e o enriquecimento de suas capacidades.

Contudo, os trabalhadores ainda não se apropriaram do resultado de seu trabalho e isso não se dará em uma sociedade de produção capitalista, pois nesta sociedade de classes somente a burguesia tem condições de se apropriar dos meios de produção. Consideremos que para que ocorra um processo de transformação social não bastam apenas ações isoladas e individuais, mas ações coletivas, além de, na sociedade, se apresentarem as condições objetivas para que ocorra esta transformação. Isso posto, consideramos que a educação se torna estratégica para a formação de trabalhadores críticos que, no processo de luta de classes, contribuirão para um salto político na sociedade. Para tanto, o processo de transmissão de conhecimentos na escola deve ocorrer sob a fundamentação teórica pautada no materialismo histórico-dialético.

Cumpramos ressaltar que essa afirmação observa as necessárias mediações entre o materialismo histórico-dialético e uma teoria pedagógica histórico-dialética. Ao apresentar a pedagogia de inspiração marxista, Saviani (2012, p. 81) adverte 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 e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão o *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Consideramos que, no atual contexto histórico, a Pedagogia histórico-crítica tem um papel relevante no processo de transmissão de conhecimento historicamente construído e acumulado pela sociedade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. (SAVIANI, 2008 apud MARSIGLIA, 2011, p. 103).

O desenvolvimento das possibilidades só será possível por meio de uma efetiva liberdade, aliada à responsabilidade e ao conhecimento suficiente para a intervenção na realidade. “Apesar de o homem apresentar o direito de escolha frente a alternativas, para esse, não basta conhecê-las; precisa-se saber utilizá-las e querer utilizar.” (MARSIGLIA, 2011, p. 98).

Fica evidente o papel político da escola na socialização e luta pela busca do conhecimento científico, porém nem sempre esse conheci-

mento é posto a favor da classe dominada, por mais que sua finalidade declarada seja garantir que tais conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, buscando uma produção cultural mais elevada.

Nesse sentido, consideramos que o discurso político sobre igualdade de oportunidades atribui ao indivíduo mérito próprio advindo de seu esforço pessoal e que definirá seu lugar na sociedade, reforçando a meritocracia e o individualismo. Embora a Constituição Federal de 1988 pregue que todos são iguais perante a lei, essa igualdade não garante a equidade, que seria dar aos diferentes um tratamento diferente, caminhando, então, em direção à igualdade social.

Percebe-se esse ato contraditório perante a expressão alienada da existência, apresentando a proposta de superação de circunstâncias, com o discurso de possibilidades que são postas objetivamente apenas como um discurso político-ideológico. Cabe, então, à educação escolar preparar os indivíduos para que obtenham o controle de sua própria vida, adquirindo domínio sobre si, de forma a se tornarem aptos a propiciar objetos de ações transformadoras.

Portanto, o ensino escolar é de fundamental importância na superação do pensamento empírico, o que será possível se o ato de ensinar se aproximar dos postulados da pedagogia histórico-crítica. Através deles a escola deve promover a socialização de conhecimentos científicos e culturais da humanidade, abrangendo toda a sua diversidade para, assim, poder se instalar uma realidade social mais justa e equânime.

O pensamento teórico incorpora a superação do empírico, ou seja, ele não o exclui; contudo, essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera

a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação. (MARSIGLIA, 2011, p. 54).

A escola e o saber científico

Outro ponto de relevância a ser considerado é que o trabalho educativo se dá pelas escolhas de conteúdos, já que, sem eles, a aprendizagem deixaria de existir, propiciando uma relação direta entre educador e educando, bem como a humanização do indivíduo, buscando a “libertação” por meio da apropriação, ou seja, dominar o que os dominantes dominam.

[...] a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade; ela, por si mesma, engendra plenamente a sua formação. A atividade cognoscitiva demanda o registro das objetivações históricas e ao mesmo tempo a comunicação entre os homens, pelas quais se realizem as apropriações de tais objetivações. Portanto, a atividade cognoscitiva edifica-se em condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de ensino. (MARSIGLIA, 2011, p. 53).

À educação emancipadora cabe a responsabilidade de fornecer aos indivíduos instrumentos para uma verdadeira atividade consciente, que tenha por objetivo a transformação de circunstâncias e de si mesmos: “[...] emancipação humana, não somente como transformação por livre iniciativa particular, mas como vontade humana fundada nas condições objetivas que viabilizam as possibilidades de realização de uma atividade conjunta.” (MARSIGLIA, 2011, p. 97).

Entendemos que o ser humano deve se apropriar de seu gênero de forma que, na produção de sua consciência, a atividade humana viabilize novas necessidades, novas forças produtivas, bem como novas faculdades e capacidades, definidas pelas pesquisadoras Pasqualini e Mazzeu (2008) como uma possibilidade de formação e manifestação do seu ser, e de sua essência.

Necessário observar a relação dialética entre apropriação e objetivação e, por outro lado, a importância do ato educativo como um

processo de humanização dos indivíduos como ato consciente e intencional.

Apoiada principalmente nos estudos de Marx e Engels (1998) e em Duarte (1993), Teixeira (2011) destaca que, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio do trabalho, atividade que possibilita ao homem se apropriar da natureza e transformá-la, criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Trata-se, primeiramente, da produção da própria vida material, o que Marx e Engels (1998), em *A ideologia alemã*, consideraram como o primeiro “fato histórico”. Na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las, quanto o instrumento adquirido para a sua satisfação são geradores de novas necessidades, considerada por esses autores como o primeiro “ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

Ao se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades, mesmo as mais elementares, o homem nela se objetiva criando uma realidade humana, categorizada por Saviani (2003) como o “mundo da cultura”. Em outras palavras, é pela própria atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação que se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. Ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico” do homem, esses elementos culturais passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993). Portanto, as características do gênero humano não são dadas ao homem, isto é, não lhes são transmitidas pela herança genética, mas resultam das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais (TEIXEIRA, 2011).

Ainda de acordo com Teixeira (2011), a categoria de “corpo inorgânico” em Duarte (1993) e de “segunda natureza” em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico do homem que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’. (DUARTE, 1993, p. 40).

O gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação que produz na consciência e na atividade humana novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades, deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência. Para existir como ser singular é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas em meio às possibilidades e condições históricas que lhe são dadas, materialmente determinadas (TEIXEIRA, 2011).

A manifestação do ser do homem pressupõe, portanto, um “processo de construção e de autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por essa razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens” (MARTINS, 2004, p. 56).

Conforme Duarte (1993), o fato de a essência humana ser externa ao corpo do homem traz uma vantagem em relação aos demais animais, na medida em que possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja cerceado pelos limites do corpo. Entretanto, essa vantagem se transforma em desvantagem

quando o homem, em consequência das relações sociais de dominação, próprias da sociedade de classes, é impedido de se apropriar de seu “corpo inorgânico”.

Saviani (2001) refere-se a essa mesma questão como uma das contradições que se apresentam na sociedade capitalista, que, fundada na ideologia liberal, mascara objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção desse autor, da contradição entre o homem e a cultura, que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural. (SAVIANI, 2001, p. 193).

Assim, os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o gênero humano são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas atividades quando ocupam posição desprivilegiada na sociedade de classes, uma vez que tanto os meios de produção como os de apropriação de seus resultados, dentre eles a ciência, as artes, a filosofia, são privados (TEIXEIRA, 2011).

Duarte (1993) nos lembra que se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos, apartada da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74, grifo).

Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gera-

ções de seres humanos. Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “[...] um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” (SAVIANI, 2003, p. 143) –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operados justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo.

Nesse contexto, cabe à educação “[...] possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

As duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, desses saberes, visando à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

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, 2003, p. 13).

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003, p. 13) postula a necessária compreensão do conceito de clássico como “[...] aquilo que se firmou como fundamental” para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo. É nesse sentido que esse autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na

escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização.

Assim sendo, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e sequenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente, e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber. Trata-se de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária a todos os indivíduos humanos (TEIXEIRA, 2011).

Diante dessa concepção sobre o papel da educação escolar e do trabalho educativo é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico de preparar as novas gerações.

A escola tem um caráter fundamental, estratégico, que é justamente a transmissão do saber científico, superando o processo educativo antes identificado como próprio do processo de existência, deixando de se constituir como um processo informal e desarticulado e adquirindo características sistemáticas e institucionais de formação. Todavia, tal sistema não é acessível a todos:

[...] os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o mundo de objetivações humanas, são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas

atividades, na medida em que ocupam uma posição desfavorável na sociedade de classes. Como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se encontram a ciência, a filosofia e a arte. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 84).

O processo de universalização de acesso à escola pública, ao invés de prover a igualdade entre as classes, promove um esvaziamento devido à sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, promovendo também uma desvalorização de “conteúdos”, fazendo com que a escola fique cada vez mais desacreditada. Numa análise mais aprofundada, porém, fica evidente que essas relações visam a colaborar e a garantir os interesses da classe dominante.

O desvelamento dessas questões, pela pedagogia histórico-crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presente nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

A partir do exposto, entendemos que a educação contribui para a transformação, mesmo sendo determinada pela sociedade, pois é por meio do processo educativo que se estabelece uma reciprocidade escola/sociedade, podendo assim a educação interferir na sociedade de forma a contribuir para a sua própria transformação. O conhecimento elaborado, erudito, clássico, deve ser acessível a todas as crianças e jovens da sociedade, portanto, não deve ser excludente, mas inclusivo. Esse saber formará seres críticos, pensantes, não alienados. Neste sentido, Saviani (2005, p. 98) é enfático na defesa da escola pública justamente por esse aspecto, salientando que

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

Portanto, cabe à escola emancipatória a responsabilidade não apenas de alfabetizar, educar o trabalhador, mas também de conscientizá-lo, de formar indivíduos que possam efetivamente promover transformações intelectual e histórica por meio do verdadeiro acesso aos bens socialmente produzidos, superando, assim, a individualidade e competitividade presentes no sistema capitalista.

Acreditamos que o professor exerce um papel preponderante no processo educativo. Mesmo perante a precariedade do sistema educacional nas sociedades capitalistas, o educador deve estar preparado para fornecer aos alunos a oportunidade, através da apropriação do saber historicamente acumulado e do reconhecimento de seu real papel na sociedade e da sua condição de “desfavorecido”. Despertar o ser humano para um papel crítico na sociedade é fundamental, pois possibilitará ações conscientes, rompendo antigos paradigmas e contribuindo para mudanças significativas na sociedade.

Entretanto, um dos problemas dessa sociedade está em atribuir à escola o papel de receber a todos num sentido falso de inclusão, pautado em um discurso ideológico de igualdade, de receber a todos indistintamente. A inclusão deveria estar tão somente ligada à forma de organização social, pois, frente a essa sociedade desigual, a educação acaba favorecendo as diferenças sociais, servindo ao sistema capitalista, ou seja, ao mercado de trabalho. A educação passa a ser vista como uma política social de alívio à pobreza, e este é um grande equívoco que rompe a real função da escola.

Para a emancipação da classe trabalhadora, mais do que se reconhecer, estes indivíduos devem superar sua condição de “subordinação”

de forma a alcançar e se apropriar intensamente dos bens socialmente produzidos, gozando, assim, de habilidades, valores, cultura, intelectualidades, práticas, prazeres, aptidões etc., propiciando o livre desenvolvimento das potencialidades humanas e, ao mesmo tempo, permitindo e garantindo o acesso e permanência a uma educação eficaz e de qualidade.

Só o rompimento com as estruturas de dominação fará com que o indivíduo atinja uma educação emancipatória fundamentada em valores humanistas, fazendo uso do conhecimento livre de crenças e preconceitos, tornando-se sujeito determinante – e não determinado – da realidade. Essa concepção não deve atingir os indivíduos de modo particular, mas sim a todos os indivíduos, de forma a diluir os mecanismos de dominação e alienação presentes nesta sociedade.

Por mais que a escola pública lute para aproximar o indivíduo da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, isso só se dará efetivamente quando as forças produtivas proporcionarem ao trabalhador a possibilidade de produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente, passando assim a se disseminar na sociedade a ideia de humanização e não de uma lucratividade por meio da apropriação de uma classe por outra.

Os professores, sob essa ótica, são meros instrumentos para a maturação da consciência de classe, devendo estimular nos indivíduos a luta por uma educação de qualidade, por meio de movimentos sociais que busquem melhores condições de vida para todos, chegando, talvez, à superação do capitalismo.

Não desconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos educadores que, no cotidiano das escolas, deparam-se muitas vezes com a desesperança provocada pela exclusão social e pela violência urbana; onde enfrentam a competição da mídia no apelo constante ao consumo, ao ‘ter mais’ e ao individualismo, contrário à solidariedade edificante. Todavia, na pedagogia freiriana, a crença na capacidade humana se faz a energia utópica capaz de impulsionar um projeto educativo, levando o educador comprometido a

vislumbrar, no enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, o sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do *humano* forjado no desejo de ‘ser mais’ e, em consequência, pela capacidade de sonhar. (SANTIAGO, 2012, p. 5).

Portanto, são relações recíprocas que determinam a sociedade, a educação e o homem, pois do mesmo modo que o determinante (sociedade) age sobre o determinado (sujeito), o determinado também reage sobre o determinante.

Assim, concordamos com Saviani (2005) que é fundamental “[...] resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

Criticando o aligeiramento do ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora, esse autor afirma que as mudanças deveriam começar pelos professores, uma vez que sem conteúdos significativos e relevantes “[...] a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2009, p. 50). Ou, dizendo de outro modo, ainda na voz de Saviani (2009, p. 50), “[...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”.

Assim, embora o tema deva ser debatido de modo mais intenso e aprofundado, podemos concluir que, no sentido apresentado neste texto, a escola certamente é importante na educação dos filhos da classe trabalhadora se contribuir para um processo de transformação da sociedade capitalista atual, necessitando ampliar e socializar o saber elaborado de forma intencional e consciente (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

O papel dos professores, nesse processo, é fundamental porque eles é que podem promover os instrumentos de análise e a socialização do conhecimento por meio da transmissão dos conhecimentos do patrimônio histórico, cultural, científico e artístico acumulado pelo homem.

Considerações finais

Concluimos nossas reflexões concordando que a escola pública é fundamental para a formação integral do ser humano, com o entendimento de que vivemos em uma sociedade de classes, portanto contraditória, o que contribui para que a escola seja um microcosmo da realidade social, constituindo-se em espaço permanente de luta de classes, pois para a classe dominante a escola tem apenas um papel: reproduzir suas ideologias e formar os filhos dos trabalhadores apenas para o mercado de trabalho. Os intelectuais comprometidos com uma sociedade justa não concordarão com tais teses, o que os fará lutar constantemente para que a escola seja outra e que possibilite a transmissão do saber clássico, historicamente construído pela humanidade. Sendo assim, consideramos fundamental o papel do professor comprometido com esse modelo de educação, pois sua atuação no interior da escola será fundamental para que, nesta disputa e hegemonia, possamos cotidianamente ir construindo uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade para todos.

É necessário compreender que o conceito de inclusão voltado ao acesso de crianças da classe trabalhadora ao sistema escolar não cabe ao papel da escola equânime, pois políticas sociais de alívio da pobreza acabam desvalorizando o seu papel. Por meio dos discursos ideológicos, o indivíduo acaba acreditando que seu sucesso ou fracasso não são resultado de suas condições materiais ou sociais, pois o Estado “garante” o “acesso” e as “oportunidades” ao conhecimento científico e aos bens socialmente produzidos no âmbito educacional.

O professor, nesse processo, tem um importante papel, uma vez que seu posicionamento como educador é que contribuirá para a superação de uma escola desigual e na busca pela construção de uma escola crítica, emancipadora, equânime e, em última instância, cidadã.

A escola pública deve ser um ambiente propiciador da educação emancipatória, que

liberte o indivíduo da condição de subordinação e alienação, tornando-o um ser consciente das relações estabelecidas, reconhecedor do que é o discurso propagado e o que realmente se efetiva nesta sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Autores Associados, 2001.
- CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EdUEM, 2011. p. 17-35.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FERNANDES, R. C. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: uma crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In*: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.
- LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, L. M. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-74.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2008.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 20. ed. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, RS. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul, RS: ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>. Acesso em: jan. 2020.

SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF/IFAN, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

SAVIANI, D. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

TEIXEIRA, L. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2011.

Recebido em: 16/05/2020
Aprovado em: 19/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.