

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE E A
FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: INVESTIGAÇÕES À
LUZ DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO**

REBECA PIZZA PANCOTTE

**MARINGÁ
2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE E A
FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: INVESTIGAÇÕES À
LUZ DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Dissertação apresentada por REBECA
PIZZA PANCOTTE ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. MARTA SILENE FERREIRA
BARROS

Co-orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. AUGUSTA PADILHA

MARINGÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P188e Pancotte, Rebeca Pizza
A educação escolar na contemporaneidade e a
formação do gênero humano: investigações à luz do
método materialista histórico dialético / Rebeca
Pizza Pancotte.-- Maringá, 2012.
113 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira
Barros.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Augusta Padilha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educação escolar. II. Materialismo Histórico
Dialético. I. Barros, Marta Silene Ferreira, orient.
II. Padilha, Augusta, coorient. III. Universidade
Estadual de Maringá. III. Título.

CDD 21.ed.370.1

REBECA PIZZA PANCOTTE

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE E A
FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: INVESTIGAÇÕES À
LUZ DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Augusta Padilha (Co-orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Elisabeth Rosseto - UNIOESTE – Cascavel

Prof^a. Dr^a. Regina de Jesus Chicarelle – UEM

Maringá, 26 de abril de 2012.

Dedico este trabalho aos educadores que lutam por uma escola melhor e por uma formação humana, fazendo do conhecimento um caminho para a práxis transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e pela possibilidade de conhecer.

Com alegria externo aqui meus agradecimentos a todos que se fizeram presentes e me apoiaram ao longo do Curso de Mestrado e da redação da presente dissertação, particularmente:

- aos meus pais José Luiz Pancotte e Elza Marques Pizza Pancotte pelo apoio, dedicação e incentivo constante aos estudos que fazem toda diferença em minha caminhada acadêmica, bem como aos meus irmãos Alessandro e Luiz e aos meus sobrinhos Tiago e Pedro Lucas, por fazerem parte da minha vida, tornando-a cada dia diferente e melhor;
- à Professora Doutora Marta Silene Ferreira Barros, pela maneira com que me orientou nessa pesquisa, auxiliando em todo o processo de apropriação deste conhecimento e articulando a educação com a formação humana;
- à Professora Doutora Augusta Padilha, pela forma pedagógica de encaminhamento da pesquisa no processo de apreensão do conhecimento articulado com a realidade e humano em sua essência;
- à Professora Doutora Sílvia Pereira Gonzaga Moraes, pela colaboração em fazer considerações pontuais, contribuindo para a finalização dessa dissertação,
- às professoras que aceitaram o convite para participarem da banca: Professora Doutora Regina de Jesus Chicarelle, pelas indicações que me auxiliaram a estruturar de forma mais clara e objetiva o texto; Professora Doutora Elizabeth Rosseto, que, por meio das suas sugestões e questionamentos, possibilitou reflexões mais precisas e um melhor delineamento do objeto de pesquisa;

- ao Professor Raul Pimenta, pela revisão do texto desta dissertação;
- à Bibliotecária Marlene, pela presteza e dedicação ao revisar este trabalho de acordo com as normas da ABNT;
- ao professor Fábio Augusto Darius, doutorando na Escola Superior de Teologia, que, também participante dessa trajetória acadêmica, pôde contribuir de maneira informal, dando-me apoio, dicas e sugestões;
- ao Grupo FOCO – Formação e Concepções do Materialismo Histórico-Dialético na Educação, da Universidade Estadual de Maringá, cujo trabalho possibilitou estudos e reflexões que foram essenciais e de alguma forma contribuíram no desenvolvimento deste trabalho;
- à Universidade Estadual de Maringá, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, representada por todos envolvidos no processo.

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral.

(Mário Aliguiero Manacorda)

PANCOTTE, Rebeca Pizza. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: INVESTIGAÇÕES À LUZ DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Marta Silene Ferreira Barros. Co-orientadora: Augusta Padilha. Maringá, 2011.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado traz investigações acerca da educação escolar na contemporaneidade e da formação do gênero humano, questões que constituem o seu objeto de estudo. Para tanto, levantou-se a seguinte problematização: “Como a educação escolar pode contribuir para a formação do gênero humano no indivíduo, tendo em vista a atual organização social?”. Para responder a isto, buscou-se investigar a educação escolar por meio de fatos veiculados pelos meios de comunicação, sobretudo pelos jornais e revistas, impressos e eletrônicos, atrelando-os aos aspectos teóricos necessários para a compreensão da realidade humana. A partir de tal investigação foi possível abordar aspectos essenciais, como a contradição, a relação entre a sociedade e a educação e entre o homem e as circunstâncias que o cercam; o trabalho como atividade primordial para o desenvolvimento humano; as demandas sociais relativas à educação escolar, a dialética. A necessidade de compreender o homem que se educa exigiu estudos que contemplassem o desenvolvimento humano abordando o homem na sua esfera individual-particular e humano-genérica. O método utilizado nessa pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, pois possibilita a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações. Nesta pesquisa considerou-se que o pensamento marxiano é atual, pois reflete um modo de organização social que ainda não foi superado. Por meio desse método de estudo foi possível discorrer, na parte final, sobre a que educação se faz referência quando se objetiva a formação do homem omnilateral, conforme defende Marx.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Gênero Humano; Educação Escolar.

PANCOTTE, Rebeca Pizza. **SCHOOL EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES AND THE SHAPING OF THE HUMAN RACE: INVESTIGATIONS IN THE LIGHT OF THE HISTORICAL DIALECTICAL MATERIALISTIC METHOD.** 113 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Maringá. Advisor: Marta Silene Ferreira Barros. Co-Advisor: Augusta Padilha. Maringá, 2012.

ABSTRACT

This Master's degree dissertation presents research concerning contemporary school education and the shaping of the human race, issues that constitute its object of study. In order to achieve this, the following problematic was brought forth: "How can school education contribute to the development of human traits in the individual, in view of the current social organization?" To answer this, we investigated school education through facts conveyed by the media, especially newspapers and magazines, both printed and electronic, tying them to the theoretical aspects necessary to comprehend human reality. From this research, it was possible to address essential aspects, such as the contradiction, the relationship between society and education, as well as between man and the circumstances that surround him; work as a primary activity for human growth; social demands relating to school education, the dialectic. The need to understand the man who educates himself demanded studies that contemplate human development which address the man in his individual-private and human-generic context. The method used in this research was historical-dialectical materialism, because it allows the apprehension of reality in its multiple determinations. This research considers that the Marxist way of thinking is up-to-date, as it reflects a social organization which has not yet been surpassed. By means of this study method, it was possible to hold forth, at the end, on what education form is referenced when the objective is the development of the omnilateral man, such as suggested by Marx.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism; Human Race; School Education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS FATOS	16
2.1.	O método de análise na pesquisa: algumas considerações	17
2.2.	A educação escolar na perspectiva dos meios de comunicação	21
2.2.1.	A contradição presente nos noticiários	23
2.2.2.	Relação entre sociedade e educação: alguns apontamentos	27
2.2.3.	A educação escolar sob a ótica de textos jornalísticos: aprofundando as investigações	31
2.2.4.	A relação entre o homem e as circunstâncias	35
2.2.5.	O trabalho: atividade primordial para o desenvolvimento humano	40
2.2.6.	As demandas sociais frente a educação escolar	44
2.2.7.	A dialética: possibilidades de práticas educativas humanizadoras	48
3.	GÊNERO HUMANO: A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL INDIVIDUAL EFETIVO EM MARX: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	52
3.1.	A educação escolar e a formação do gênero humano	56
3.2.	Reflexões acerca da essência humana em Marx e o processo educativo	61
3.3.	A educação como processo de humanização e os sentidos humanos	70
3.4.	A função da educação escolar e as condições de libertação real do homem	75
4.	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: A QUE EDUCAÇÃO SE REFERE?	79
4.1.	A educação escolar na contemporaneidade: vislumbrando algumas possibilidades	84

4.2.	Quem educa o educador? Considerações acerca da tese marxiana para Feuerbach de 1845 e a sua relação com a educação escolar ...	90
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE	110

1. INTRODUÇÃO

Estudar o desenvolvimento humano é algo fascinante. Há sempre o que descobrir, em vista da própria complexidade do ser humano; mas é preciso que a pesquisa seja direcionada para que se alcance um objeto específico. Assim, numa investigação voltada para a área educacional, faz-se necessário atrelar desenvolvimento humano e educação escolar. Embora haja controvérsias, acredita-se que esta desempenhe papel imprescindível na formação dos indivíduos neste momento histórico. Quanto ao Brasil, sabe-se que nas últimas décadas um número cada vez maior de pessoas vem frequentando a escola.

Não obstante, é preciso perceber as características da educação escolar presentes nas instituições de ensino na contemporaneidade, bem como as características da educação escolar que, em um processo de crescentes lutas, possa contribuir para o desenvolvimento humano, entendido este como a inserção do indivíduo na história por meio da apropriação dos bens produzidos historicamente pela humanidade. Entende-se que o indivíduo, dadas as suas condições culturais, pode apropriar-se das conquistas humanas em diferentes graus e também de maneiras diferentes, contudo pode-se delegar à escola uma função específica de oportunizar acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente a todos que a frequentam.

Esse processo é complexo e envolve uma série de determinações oriundas do próprio modo como os homens vivem e se relacionam em sociedade; assim, pode-se pensar que a educação escolar está intrinsecamente ligada à organização da sociedade. Por meio da observação cotidiana da prática escolar, de leituras relacionadas à educação escolar de debates em grupos de pesquisa e participação em eventos da área chegou-se ao problema desta pesquisa, o qual foi sistematizado nas seguintes questões: “O que os meios de comunicação revelam acerca da educação escolar na contemporaneidade?”; “Como relacionar educação escolar e formação do gênero humano numa perspectiva materialista histórico-dialética?”; “Que educação pode contribuir para a formação do homem em sua essência?”.

Em cada seção deste trabalho se buscará desenvolver as questões apontadas respectivamente, e para isto se faz oportuna uma explicação a fim de o leitor compreender os nexos entre uma seção e outra. Da compreensão da educação do homem hoje veiculada na mídia surgiu a necessidade de captar o homem em sua essência, relacionando-o com a educação escolar, e em decorrência, foi necessário abordar que tipo de educação seria apropriada para a formação do homem, ou seja, inclui-se aí a possibilidade, o vir a ser da educação tendo como foco o desenvolvimento humano ancorado nos pressupostos do método materialista histórico-dialético.

É preciso avaliar que, se a educação se configura como um processo que pode contribuir para humanização do homem, faz-se pertinente situar a educação hoje e ao mesmo tempo é essencial aprofundar-se no estudo da formação do gênero humano, ou seja, do homem enquanto membro de uma coletividade. Busca-se, neste sentido, estabelecer uma vinculação entre a educação escolar e a formação do homem, na tentativa de situar o trabalho educativo como possibilidade de contribuição com a formação humana.

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a educação escolar na contemporaneidade e a formação do gênero humano à luz do método materialista histórico-dialético. Salienta-se que, assim como referiu Saviani (1991), o pensamento marxista é considerado atual e coerente para a compreensão da sociedade burguesa contemporânea, pois contém um conjunto de ideias que representa um momento histórico ainda não superado, daí a opção por investigar nesta pesquisa a educação escolar e a formação do homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A esse respeito cumpre referir “que uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado” (SAVIANI, 1991, p. 10).

Ao longo das seções buscou-se atender aos seguintes objetivos específicos: 1) investigar a escola pública por meio dos fatos; 2) conhecer o gênero humano de acordo com a contribuição de Karl Marx e sua implicação educacional; e 3) analisar que tipo de educação escolar seria coerente para formação do homem que Marx propõe, ou seja, o omnilateral, no qual a formação não é unilateral, mas voltada para o intelecto, o físico e o tecnológico.

Para tanto, primeiramente procedeu-se a uma investigação acerca da educação escolar na contemporaneidade por meio dos fatos disponibilizados nos meios de comunicação: revistas e jornais tanto impressos quanto eletrônicos.

Nessa primeira seção buscou-se refletir sobre o panorama da educação escolar e ao mesmo tempo tecer diálogos introduzindo aspectos teóricos necessários para compreensão desse panorama. Trata-se de uma leitura da realidade¹, realizada não de forma aleatória e linear, mas em consonância com o método materialista histórico-dialético.

A realidade aqui é entendida como histórica e produzida pelos homens sob determinadas circunstâncias. Parte-se, então, da premissa de que a instituição escolar precisa ser investigada em relação ao funcionamento da sociedade, pois, se não o fosse por esse prisma poder-se-ia incorrer numa percepção distorcida do problema em questão.

Na seção seguinte desenvolveu-se um estudo acerca do homem, pois é o homem que se educa, é nele que ocorre o processo educativo. Assim, buscou-se situar a educação escolar diante alguns elementos imprescindíveis para a compreensão da natureza humana. Percebeu-se que o processo de humanização segue o caminho que o homem individual-particular percorre para alcançar o humano-genérico em níveis cada vez mais avançados.

Por outro lado, verificou-se que no modo como a sociedade hoje está organizada - a forma capitalista de produção, que, ao subsumir a essência humana, a reduz à condição de coisa -, o processo de humanização fica, por assim dizer, comprometido. Para fundamentar as ideias relativas a essa seção recorreu-se aos escritos de Marx, Heller, Sánchez Vázquez, Vigotsky², Suchodolski, Lenine, Saviani, Duarte e outros.

Em continuidade à pesquisa tratou-se, na última seção desta dissertação, sobre a educação escolar e a formação do gênero humano. Para tanto, foi necessário discorrer sobre qual tipo de educação destina-se à formação humana em conformidade com o método de investigação utilizado, e englobadas nessa ideia, foram abordadas algumas possibilidades no campo educacional, na

¹ Dada a impossibilidade de investigar a realidade em tempo presente, observando os fatos no momento em que aconteceram, fez-se tal leitura por intermédio dos meios de comunicação.

² As diferentes escritas do nome de Vigotsky utilizadas nesta dissertação se deve às diferentes formas com que aparece nos livros utilizados para essa pesquisa.

tentativa de focalizar o trabalho em sala de aula, bem como o educador diante do processo educativo da formação do homem.

2. A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS FATOS

A educação escolar constitui um dos objetos de estudo desta pesquisa. Para abordá-la considerar-se-ão nesta seção os indicativos da investigação acerca da escola pública brasileira na contemporaneidade. Tal investigação faz-se necessária para se tentar compreender os mecanismos nos quais se sustenta a sociedade no Brasil. Neste sentido, considera-se a escola como uma instituição social formadora que, por esta condição, exerce influência sobre o modo de agir e pensar dos indivíduos em sociedade.

De acordo com Saviani (2002, p. 137), existe uma diferença marcante no grau de usufruto da cultura produzida pelos homens. Diante disso pode-se questionar: “[...] constatada a precariedade dos instrumentos de participação cultural, será sensato nos darmos ao luxo de dispensar a escola que, bem ou mal, é um desses instrumentos?”.

Ainda considerando-se o pensamento acima citado, percebe-se a escola como um instrumento importante de participação e disseminação cultural, por isso se buscará realizar a pesquisa a partir de fatos reais relacionados à escola. Tais fatos ajudarão a compreender os problemas educacionais considerados num contexto social mais amplo. Para Saviani (2002, p. 131), “[...] os problemas educacionais não podem ser compreensíveis a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam”.

Esta seção foi subdividida para analisar os fatos de acordo com os elementos teóricos trabalhados a partir deles. Houve uma constante preocupação em focalizar a educação escolar na contemporaneidade por meio dos fatos que a caracterizam, percebendo-se que ela “[...] está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, 2002, p. 131).

2.1. O método de análise na pesquisa: algumas considerações

Cumprе destacar aqui algumas considerações acerca do método materialista histórico-dialético instituído por Marx, segundo o qual as ideias são “o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 1983b, p.102). Tal conceito difere do idealismo hegeliano, que defende o pensamento como criador da realidade.

Para Marx (1987), o método de análise que permite pensar a realidade concreta em que vivem os homens consiste em partir do abstrato em direção ao concreto. O pensamento se apropria do concreto e torna-se concreto pensado como síntese, resultado, unidade do diverso. Marx (1987) exemplifica a ideia acima dizendo que o valor de troca na sociedade capitalista seria uma abstração “de um todo vivo e concreto já dado” (p.17).

A dialética materialista pode ser alarmante para a classe burguesa, uma vez que possibilita a compreensão daquilo que existe e da sua negação (MARX, 1983b),

[...] porque ela apreende cada forma devinda no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada; porque, pela sua essência, é crítica e revolucionária (MARX, 1983b, p.102).

Para Marx, o real fornece informações que vão constituir o pensamento, de modo que o real existe independentemente do que as pessoas pensem. “O método dialético, decorrente do materialismo histórico, entende que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ser mediatizada para o pensamento” (WACHOWICZ, 1991, p. 34). Aceita-se, então, a ideia de Wachowicz, segundo a qual “o método dialético foi criado especificamente para o estudo da realidade humano-social” (1991, p. 39).

O método é considerado por Barros e Gasparin (2009, p. 32) como uma maneira própria de entender a realidade social, que é também histórica. Segundo esses autores, “cada concepção de realidade determina um método específico para sua investigação”.

Tal método parte do todo caótico e busca sua explicação nos elementos que o compõem, na tentativa de “chegar à essência do objeto investigado” (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 36). Com esse método de investigação objetiva-se alcançar o concreto no pensamento, ou seja, uma ideia diferente do concreto real, que é o empírico. Assim, após investigação e análise dos elementos constitutivos do objeto alcança-se a compreensão das suas múltiplas determinações. Dessa forma,

O objeto empírico continuará identicamente o mesmo, estático visualmente, mas será completamente outro no pensamento, porque, pela análise, realizamos a apreensão de sua essência, tornando-se concreto, expressando um conhecimento mais profundo da realidade uma vez que este agora se manifesta em todas as suas propriedades e relações (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 37).

É importante ressaltar que, embora o objeto empírico continue na sua forma elaborada, depois de ser apropriado ocorre uma mudança na sua conceituação, ou seja, no pensamento.

Na investigação que se propôs do material utilizado foram levantadas algumas informações fundamentais que carecem de uma maior atenção por parte dos pesquisadores, como a crítica à educação brasileira, o retrato dos acontecimentos referentes à instituição escolar, especificamente à pública, divulgações do que vem sendo feito em prol da educação, bem como práticas interessantes desenvolvidas por educadores, que auxiliam na compreensão da dialética como possibilidade humana de criar e transformar uma determinada realidade.

Sendo assim, tendo-se como parâmetro os fatos e situações reais relacionados ao cotidiano escolar por meio dos noticiários, observa-se que estes representam as diferentes vivências da escola enquanto produto desta determinada época histórica. Circulam nas publicações de jornais e artigos de revistas, tanto na forma impressa quanto na eletrônica, fatos que influenciam os homens nas suas relações sociais. Por isso se busca, por meio da investigação dos fatos analisados dialeticamente, uma transformação na maneira de compreendê-los, ou seja, uma mudança, a princípio, no plano do pensamento.

É importante ressaltar que a análise parte do real, dos dados coletados em textos de diferentes jornais, desde aqueles de ampla circulação, como a Folha de São Paulo *online*, até outros regionais ou locais, como a Gazeta do Povo, a Folha de Londrina, O Diário de Maringá e a Tribuna de Cianorte. Também foram utilizados alguns textos da Revista Veja, de ampla circulação nacional, e reportagens de *sites* de notícias como TERRA, BBC Brasil, entre outros que serão citados mais adiante. Todos são considerados relevantes para esta pesquisa, por trazerem indicadores do fenômeno da educação - especificamente a escolar - na sua dimensão imediata, como a aparência.

O uso das fontes mencionadas acima deve-se à necessidade de situar a educação escolar e sua representação na atual sociedade burguesa, sob o modo de produção capitalista. Trata-se de um reconhecimento da prática pedagógica enquanto prática social, e da busca por apreender e entender a função social da escola pública.

Barros e Gasparin (2009, p. 35) definem fenômeno³ como “expressão visual, tátil, imediata do objeto de pesquisa”, e a pesquisa nessa perspectiva parte do fenômeno para se chegar à essência:

Fenômeno e essência, ainda que distintos entre si, implicam-se reciprocamente de tal forma que toda a realidade, tanto física quanto social, se constitui desses dois elementos indissociáveis. Descobrir seus nexos, suas interligações, suas concretizações é o desafio e o trabalho da ciência, da pesquisa (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 35).

Apesar de os relatos e textos jornalísticos terem pouca validade científica para o meio acadêmico, neste trabalho optou-se por analisá-los por fazerem parte de uma determinada forma de compreender e expor a realidade vivida pelos homens. De acordo com Bretas (2006, p.13), por documentação entendem-se

[...] todas as marcas materiais deixadas pelos homens em seu fazer histórico através de suas representações simbólicas, seus signos e as mais diferentes formas de seus registros: as

³ Embora fenômeno seja um termo utilizado pela abordagem fenomenológica, neste trabalho está relacionado aos fatos e circunstâncias vividos no mundo real, nessa sociedade sob o modo de organização capitalista, e será analisado na perspectiva dialética, conforme exposto no início dessa seção.

indumentárias, os instrumentos, os monumentos, as artes e as descrições escritas.

Lopes e Galvão (2001) afirmam que tais textos são utilizados há bastante tempo na pesquisa. Inclusive os jornais escolares produzidos pelos próprios alunos podem ser utilizados como fontes, segundo as autoras. Ainda reafirmando a importância desses documentos como fontes de investigação, Alves e Silva (2004, f. 4) consideram que

[...] os jornais captam a visão da sociedade da época (ou de parte dela) sobre o objeto estudado, sendo um meio extremamente expressivo das ideias e valores de um tempo, possibilitando apreender as concepções daquele momento sobre o tema em questão de um modo mais ágil, informal percebendo novos aspectos sobre a organização da vida [...].

Neste sentido, os documentos utilizados são imprescindíveis à compreensão de determinados fenômenos sociais presentes na instituição escolar, independentemente de onde ocorram. Considera-se necessário explicar que, no decorrer da elaboração desta primeira seção procurar-se-á relacionar os dados coletados que representam a prática cotidiana no interior da escola com os textos científicos estudados, num ir e vir de interlocução da prática com a teoria e da teoria com a prática.

Em vista da relevância da educação para o desenvolvimento dos homens em sociedade, todos os objetivos, estratégias, fundamentos necessitam ser pensados em relação às finalidades desta formação, a qual deve ser entendida no seu processo histórico (KLEIN, 20--). Por isso é importante questionar o que as notícias relevam em relação à tendência da direção social da educação.

A investigação dos fenômenos eleitos se fará com um olhar direcionado, ou seja, sob o viés do materialismo histórico-dialético, numa tentativa de situar a escola pública no âmbito da sociedade, bem como o processo de educação desempenhado por ela. De acordo com Klein (20--, f. 1), a educação é “uma prática das mais relevantes para a sociedade”, e por isso, objeto importante de preocupação e análise.

Assim, como já foi mencionado anteriormente, investigar-se-á o que os fatos dizem e ao mesmo tempo se manterá um diálogo com eles, com

comentários baseados nas leituras de autores estudados que fundamentam a perspectiva teórica aqui adotada.

2.2. A educação escolar na perspectiva dos meios de comunicação

Os meios de comunicação divulgam com o máximo de rapidez ideias, acontecimentos, opiniões, descobertas científicas, etc. e a um número cada vez maior de pessoas, dadas as possibilidades de acesso à televisão, à internet e a materiais impressos, como jornais e revistas.

Neste sentido, é mister observar que os meios de comunicação exercem influência também no modo de pensar a educação, pois a educação é entendida como um processo eminentemente humano, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Tal influência pode dificultar pensar a superação dos problemas e entraves, tanto no nível educacional quanto no social.

Num primeiro momento foram selecionadas reportagens que tratam da escola pública, mais especificamente da educação básica. Selecionadas as matérias consideradas mais representativas conforme o fenômeno estudado, estas foram agrupadas por temas, todos relacionados à educação escolar pública na atualidade. O recorte histórico-temporal selecionado para a análise dos fatos foram os anos de 2007 a 2011, tendo-se em vista a relevância das reportagens para a pesquisa proposta e o critério *atualidade*.

Os veículos utilizados foram a Folha de São Paulo *online*, Bom Dia Brasil *online*, a Revista Veja, Globo Notícias *online*, o site Terra/Notícias/Educação, o site BBC Brasil, o jornal O Paraná *online*, de Cascavel - PR, os jornais Gazeta do Povo e Folha de Londrina e o site de notícias Último Segundo.

Os temas que mais se destacaram nas reportagens analisadas, ou seja, os que mais apareceram, diziam respeito à educação, à escola pública, ao professor e ao aluno.

- a) Quanto à educação em geral, foram abordados os seguintes temas: a sua importância para o desenvolvimento do Brasil; a educação como a chave para vencer a competição mundial; o problema do

analfabetismo no Brasil; os baixos índices do Brasil em termos de educação básica; a busca por mais recursos na educação; a neutralidade como dever da educação escolar; o aumento de gastos e a qualidade da educação; a educação e o desenvolvimento social.

- b) Quanto à escola pública, os temas tratados foram: a falta de professores no início do ano letivo de 2011; a necessidade do ensino integral; a proposta do MEC de não reprovar alunos nos três primeiros anos; a qualidade do ensino público em comparação com o privado; o uso de drogas na escola pública e na escola privada; a escola pública e o ENEM; o enfrentamento do analfabetismo escolar.
- c) Quanto ao professor, os temas abordados foram: paralisação e greve; reivindicações dos docentes; dificuldades do magistério em atrair jovens para a carreira docente; necessidade de investir no professor; capacitação docente como maneira de fazer formação em serviço; destaques de professores com trabalhos inovadores.
- d) Quanto ao aluno foram apresentados os temas: universitários ensinam alunos em escolas públicas do Rio; a violência na escola; alunos que não querem estudar nas escolas da periferia; a distribuição de preservativos aos alunos pelas escolas; a crise do Ensino Médio.

Ressalta-se que os temas de investigação acima mencionados não são necessariamente a transcrição dos títulos das notícias, mas sínteses extraídas a partir delas, já que algumas vezes diferentes notícias se referiam a um mesmo tema específico.

É objetivo desta seção investigar os temas das notícias, e não os veículos de circulação das notícias em si, embora a todo o momento se reconheça sua importância, mesmo que eles atuem com os critérios e princípios da sociedade sob o modo de organização capitalista. Buscar-se-á analisá-los de maneira crítica, sem perder de vista a apreensão da realidade da escola no atual momento histórico.

2.2.1. A contradição presente nos noticiários

Primeiramente se faz necessário abordar o conceito e discutir o termo *contradição*, aspecto essencial para o estudo, que tem como fundamento a dialética; porém não se pretende aqui contemplar toda a complexidade desse termo, mas usá-lo por se perceber a necessidade da palavra para explicar as relações entre alguns elementos. Comenta-se ainda que o termo *contradição* tem sido utilizado como princípio, lei ou categoria, mas não se objetiva diferenciar esses usos.

É preciso mencionar que a lei da contradição⁴ é inerente à própria organização da sociedade capitalista e que, para Mao Tsetung (1975), as mudanças na sociedade se devem ao desenvolvimento das contradições nela existentes. Para compreender como esse princípio se manifesta na educação escolar faz-se necessário estabelecer a relação existente entre sociedade e educação. Neste sentido, questiona-se: é possível refletir sobre como está estruturada a educação escolar da rede pública da atualidade? Pode-se analisar, pelos meios de comunicação, que tipo de educação vem sendo objetivada na sociedade?

No decorrer desse item far-se-á o esforço de responder a tais questionamentos, e para tanto os dados e fatos abordados nesta pesquisa são entendidos como práticas sociais fundamentais para a compreensão da educação escolar hoje.

Sampaio e Marin (2004, p. 1205) explicam que as práticas desenvolvidas dentro da escola resultam de inúmeros fatores que, por expressarem “tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários”, exercem influência sobre o trabalho pedagógico.

Esse grau de influência reflete-se no currículo real, nas relações produzidas no espaço escolar determinadas por elementos mais amplos, como a necessidade de escolarização e de docentes, o salário, condições de trabalho

⁴ Mao Tsetung (1975, Tomo I, p. 1) explica a lei da contradição como sendo “inerente aos fenômenos”. Também chamada de “lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da dialética materialista”.

como a carga horária, o número de alunos por turma e rotatividade dos professores. Tais fatores não se restringem à educação em si mesma, mas referem-se à relação desta com outras instâncias sociais mais amplas (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Parte da realidade descrita acima por Sampaio e Marin (2004) pode ser vista na reportagem de Castellano (2011) do jornal Gazeta do Povo. O texto jornalístico, intitulado “Formação de professores cai 50%”, aborda a redução do número de alunos que concluem os cursos de formação de docentes. “De 2005 a 2009, o número de alunos que concluiu essas graduações caiu de 103 mil para 52 mil, o que comprova o desinteresse dos jovens pela carreira” (CASTELLANO, 2011, p. 1). Prosseguiu o autor da reportagem dizendo: “Especialistas em ensino alertam que o Brasil já enfrenta um déficit de professores nas redes públicas” (CASTELLANO, 2011, p. 2).

A notícia veiculada por Castellano (2011) focaliza as ideias de Neves, integrante do movimento “Todos pela Educação”, que considera fatores como salário, carreira, condições de formação e de trabalho como decisivos na escolha dos jovens por outra profissão.

Nesse fenômeno da desvalorização da profissão docente percebem-se contradições, pois a profissão incumbida de formar intelectualmente os homens é marcadamente desprestigiada. Para Mao Tsetung (1975, p. 5), “toda forma de movimento contém em si as suas contradições específicas [...]”, pois, ainda segundo o mesmo autor, “[...] cada forma social, cada forma de pensamento, contém suas contradições específicas e possui sua essência específica”.

É oportuno mencionar que se parte do pressuposto que as relações estabelecidas entre os homens formam a base econômica da sociedade, “à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (MARX, 1987, p. 30), as quais estão envoltas pela lei da contradição. Assim, o que a realidade educacional hoje expressa contribui para a formação da consciência naqueles que participam da sociedade.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas pela escola e seus agentes, sejam estes professores ou alunos, não são práticas somente pedagógicas, mas também sociais. Assim, a consciência que os homens têm, ou seja, o que pensam

e de fato são, é determinado pelo próprio modo de vida material em que os aspectos social, político e espiritual vão sendo formados.

De acordo com Marx e Engels (1982, p. 38, grifo do autor), as ideias dominantes são as da classe que domina o “poder *material*” e ao mesmo tempo o “poder *espiritual*” da sociedade. Tal classe dispõe de meios materiais e espirituais de dominação. Nas palavras de Marx e Engels (1982, p. 39),

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo, que portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época.

Esse é o processo que Marx e Engels (1982) explicam: a classe dominante, para firmar-se e manter-se no poder, dissemina suas ideias como se fossem as de todos, parecendo ser comunitárias, universais, as únicas válidas. Assim, só é possível “desligarmos as ideias da classe dominante da classe dominante, se lhes atribuirmos uma existência autônoma” (MARX; ENGELS, 1982, p. 39).

A crença manifesta nos noticiários acerca da escola pública na atualidade não é mero produto do pensar ou do conceber, portanto a leitura acerca do real pode ser equivocada. Sendo assim, propõe-se a uma investigação metódica quanto à realidade escolar. Esse estudo poderá suscitar novos questionamentos e outras reflexões para se apreenderem os fatos em vinculação com o todo, pois, de acordo com Marx (1987, p. 17), “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”.

Em se tratando da consciência que se tem acerca da educação do homem e da escola em si, pode-se pensar a formação dessa consciência a partir das medidas e investimentos empregados na educação escolar, os quais permitem inferir quão baixo é o valor que os governantes têm demonstrado em termos práticos e de ações concretas voltadas à educação da população.

Um dado relevante da reportagem diz respeito ao primeiro pronunciamento da atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff, publicado no *site* Terra Notícias

(DILMA..., 2011), em que expõe como metas para a melhoria do país o aumento do número de creches e pré-escolas, entre outras coisas. A esse respeito, cumpre lembrar que o aumento do número de prédios escolares não garante uma educação que corresponda às necessidades humanas hoje. Nesse discurso se percebe a importância de analisar as representações que estão sendo veiculadas nos meios de comunicação, as quais, de acordo com Mao Tsetung (1975, p. 3), evidenciam que

A concepção dialética do mundo ensina-nos, sobretudo a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, na base dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições.

Ao relacionar os dados das diferentes notícias verificou-se que, enquanto uma delas discorre sobre a educação, outras, como se pode verificar, discorrem sobre a falta de professores e de estrutura no início do ano letivo de 2011, período em que houve o pronunciamento da presidente. São destaques as seguintes notícias:

- a) Do Jornal Folha de São Paulo online: “Por falta de professores, alunos são dispensados no interior de São Paulo” (COISSI, 2011); “Sem carteiras, escola da zona sul de São Paulo faz rodízio de alunos” (BEDINELLI, 2011).
- b) Do *site* Último Segundo: “Cerca de 1,8 milhão de pessoas começam ano sem aulas no Brasil” (CERCA..., 2011); “Em Brasília, aulas começam sem professores e infraestrutura” (BORGES, 2011); “Alunos sofrem mais um dia com falta de professores no Paraná” (CRISTO, 2011).
- c) Do Jornal O Paraná: “Professores faltam e escolas têm que remanejar funcionários” (PROFESSORES..., 2011).
- d) Do Jornal O Diário do Norte do Paraná: “Volta às aulas é marcada por falta de professores” (CARVALHO, 2011).
- e) Do Jornal Tribuna de Cianorte: “Escolas Estaduais têm 97% do quadro de professores completo” (ESCOLAS..., 2011).

No confronto entre os dados dessas notícias observam-se contradições. Por um lado, promessas de melhorias, e por outro, uma situação caótica em diferentes regiões do Brasil, que não chega a ser enfrentada nem no discurso nem nas ações.

Além das inúmeras contradições, é importante ressaltar a falta de clareza dos dados que são veiculados. Com relação à notícia “Escolas Estaduais têm 97% do quadro de professores completo”, da Tribuna de Cianorte, de 11/02/2011, o que significa essa porcentagem? Significa que o quadro de professores no ensino público do Estado do Paraná é composto de sessenta e nove mil e cento e três docentes aproximadamente, o que corresponde à falta de mais de dois mil docentes no início do ano letivo, correspondentes aos três por cento.

O que esses dados indicam e o que realmente acontece na realidade quando se tem como base somente esse tipo de informação?

As notícias mencionadas anteriormente destacam a contradição presente no fenômeno no momento em que, após cerca de 40 dias de férias, há toda uma mobilização de retorno às aulas, os alunos estão nas escolas, mas não há número de professores suficiente para se iniciarem as atividades pedagógicas.

Essas são práticas que não contribuem para a valorização do espaço escolar, tampouco para o cumprimento da sua função social, que envolve também o cumprimento das suas obrigações. A organização das atividades precisa ser de forma a ficar claro para o aluno o que se espera dele em termos de uma educação para o desenvolvimento humano.

2.2.2. Relação entre sociedade e educação: alguns apontamentos

Sabe-se da importância da educação para a formação do indivíduo e da sociedade como um todo. A maneira como a educação está organizada expressa a organização da própria sociedade, e não se pode desconsiderá-la, pois de longa data essa relação tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores.

Saviani (2005) afirma que é imprescindível para o estudioso da educação a compreensão do movimento entre capitalismo, trabalho e educação, já que essa

sociedade está organizada sob o modo de produção capitalista. Sabe-se que o trabalho se configura pela organização do modo de produção e que o trabalho educativo não é neutro, pois é colocado sob as determinações diretas do próprio funcionamento do capitalismo.

Para Saviani (2003a), tal relação é tão estreita que as teorias educacionais por ele abordadas explicam a questão da marginalidade – relacionada à escolarização das crianças e jovens – de acordo com a maneira como tais teorias concebem o mecanismo da educação e a sociedade.

Avalia-se nas análises das notícias um misto de retrato da realidade escolar no Brasil e de comentários de economistas como Gustavo Ioschpe, publicados na Revista Veja, que critica veementemente a organização escolar e o trabalho do professor, sem abordar a estrutura econômica da sociedade. Afirma “a neutralidade como dever”, referindo-se à função da escola (IOSCHPE, 2008, f. 1).

Para ele, a minoria – os professores – não pode impor suas visões à maioria da população – alunos e pais – e que as aulas devem ser “politicamente neutras” (IOSCHPE, 2008, f. 1), com preocupação somente de ensinar os conteúdos. É fato que o ensino dos conhecimentos científicos é o principal aspecto no processo educativo no contexto da sala de aula, mas pergunta-se: ao selecionar determinado conteúdo e ao estudar maneiras de ensiná-lo, age-se com neutralidade ou tais escolhas indicam de antemão o posicionamento do profissional da educação diante do mundo, da sociedade, da escola, do ensino?

Observa-se que a maioria dos textos jornalísticos não aborda a questão da estrutura da sociedade e sua influência na organização da escola. A crítica gira em torno do fenômeno em si e dos problemas educacionais, mas não atinge as raízes de tais problemas, isto é, descola-os dos problemas vividos pelos homens em uma sociedade de classes. Considera-se este conteúdo imprescindível para o conhecimento dos professores, pois diz respeito à história da educação. Conforme Klein (2002, p. 37),

A análise dos elementos de um discurso demanda, portanto, considerá-los na relação que, necessariamente, estabelecem entre si, quando se recupera a unidade que lhes dá conteúdo: o movimento real da sociedade de que são expressão. No confronto com a vida dos homens – única instância real de constituição de significado – as palavras

revelam a plenitude de seu conteúdo, ou descortinam o absoluto vazio que caracteriza o pensamento que abandonando a vida real, se enreda nele próprio.

Segundo a reportagem da Revista Veja (IOSCHPE, 2009), há pouca participação e envolvimento das pessoas com as questões educacionais. Nela é citado como exemplo o fato de que a população não se mobiliza em casos de desvios de verbas destinadas à educação. A ideia é que se faltarem recursos em outros setores da administração pública, como saúde ou transporte e outros, o incômodo será maior e a possibilidade de mobilização também.

Diante do exposto, é fundamental a compreensão “do processo de produção material da escola pública” (ALVES, 2001, p. 145), uma vez que essa produção está intrinsecamente relacionada com os problemas por ela enfrentados hoje. Essa instituição surgiu de uma necessidade social e traz as profundas marcas que caracterizaram a sua formação. Assim, “a partir do domínio das leis que presidem a dinâmica do todo social, são passíveis de captação, como decorrência, as funções que concretamente a escola exerce no seu interior” (ALVES, 2001, p. 19).

Daí a importância de situar-se a educação hoje como instituição integrante de um sistema amplo e complexo, que é a sociedade burguesa sob o modo de produção capitalista, cuja “divisão do trabalho funda a economia [...] apossando-se de todas as esferas da sociedade” (PADILHA, 2002, p. 8). Conforme a autora supracitada,

[...] A fragmentação do trabalho proporcionando a alienação do homem quanto à compreensão do processo histórico, político e social da sociedade capitalista, faz com que ele perca a possibilidade humana de construir esse processo de conhecimento, quer identificando as causas, quer relacionando-as com as consequências das ações humanas e/ou de suas próprias ações. Obviamente, todas as instituições criadas pela estrutura burguesa, capitalista, vão funcionar desta maneira sob o estigma da fragmentação (PADILHA, 2002, p. 8).

Para Padilha (2002), a escola reproduz práticas caracterizadas pela falta de reflexão, criticidade e autocrítica, assim como pelo não questionamento de práticas sociais e pedagógicas e sua aceitação como naturais, quando, na

realidade, revelam um “trabalho pedagógico permeado pela alienação” (PADILHA, 2002, p. 6). Assim,

Compreender o hoje é condição para situar a prática pedagógica entre certezas e incertezas, e como tal, no exame de causas e consequências. Neste sentido, compreender a prática pedagógica faz parte de um processo que pressupõe o estudo e a compreensão da totalidade da realidade social (PADILHA, 2002, p. 13).

É inegável a íntima conexão entre processos educacionais e processos sociais, ou seja, o modo de reprodução da sociedade está ligado à forma de educação nela desenvolvida, e por isso, de acordo com Mészáros (2005), é preciso romper com a lógica do capital.

A lógica do capital traz impactos sobre a educação escolar, e o sentido do trabalho educativo hoje precisa levar em conta a necessidade de organizar meios para o rompimento do controle que as relações capitalistas exercem sobre os indivíduos na sociedade.

Segundo Mészáros (2005), o desenvolvimento da sociedade burguesa foi formando a mentalidade de que a ordem social estabelecida é inalterável porque é natural e não há meios de fazê-la diferente. Assim, a educação serviu nos últimos séculos e ainda serve

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Assim, percebe-se que a educação é uma parte integrante do amplo sistema de internalização, e que os indivíduos, estando ou não participando das instituições de educação, tendo permanecido mais ou menos tempo nela, são

[...] induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Neste sentido, a educação escolar não é a única instituição social a consolidar o sistema capitalista de produção, como também não é a única a trazer alternativas para emancipação, mas tem uma função específica nesse processo de luta. É oportuno discutir uma questão que permeia todo o trabalho desenvolvido: qual é, afinal, o espaço da educação escolar? Em face da problemática analisada, a seguir, por meio dos fatos apresentados pelos meios jornalísticos tratar-se-á das dificuldades apresentadas pela situação educacional brasileira. Discutir-se-á o que ocorre no contexto social atual, que não está colocado nas reportagens, mas cujo entendimento possibilita processos de investigação e estudos para sua compreensão.

2.2.3. A educação escolar sob a ótica de textos jornalísticos: aprofundando as investigações

Das reportagens analisadas nesse estudo, parte considerável destaca os problemas e dificuldades da educação, sejam estes de ordem estrutural ou relacionados à qualidade do ensino. Uma das reportagens analisadas da Revista Veja, cujo título é “Na turma dos piores” (GASPAR, 2010, p. 142), destaca a baixa qualidade da educação pública brasileira. Aqui o noticiário expõe a discrepância entre o ensino privado e o ensino público no país. Em várias reportagens de meios diferentes aparecem a ideia de que a educação privada é melhor porque seleciona tanto alunos quanto professores e funcionários.

A matéria acima citada aborda os resultados da prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, realizada em 2009, que indicou um crescimento do Brasil em relação à avaliação anterior (2006), mas que esse crescimento ainda está longe de ser satisfatório. Na área da Leitura o Brasil encontra-se em 53º lugar, e na área da Matemática encontra-se em 57º lugar. Segundo o texto jornalístico, o relatório da OCDE aponta que

[...] uma parte dos brasileiros está chegando ao fim do ensino fundamental com lacunas tão graves quanto não conseguir interpretar textos indicados para os primeiros anos escolares, ter

dificuldade em discernir órgãos do corpo humano e tropeçar em operações de soma e subtração (GASPAR, 2010, p. 142).

A reportagem traz também um paralelo com a China, que ficou em primeiro lugar do mundo em educação, de acordo com os resultados da referida avaliação. Eis o que diz essa reportagem:

Um ponto central para o salto chinês foi canalizar esforços para o aprimoramento dos professores, que receberam treinamento maciço, assim como salários mais atrativos – a ponto de hoje essa carreira figurar entre as mais cobiçadas pelos estudantes de Xangai. Em contraste, no Brasil o ofício é tão desprestigiado que apenas 2% dos alunos de ensino médio manifestam algum interesse em segui-lo (GASPAR, 2010, p. 142).

Glycerio (2008) aponta que o baixo índice de desenvolvimento da Educação Básica reflete o pouco investimento do Brasil em educação, e que “a falta de recursos e o perfil socioeconômico dos alunos são explicações comuns de municípios pobres que têm mau desempenho no Ideb” (GLYCERIO, 2008, f.1).

Assim, ainda de acordo com a citada reportagem, mesmo as crianças frequentando a escola, o analfabetismo escolar é um desafio para a educação. Esse noticiário traz que municípios como Sobral (Ceará) e Teresina (Piauí) passaram a investir o que a lei prevê para a educação, ou seja, no mínimo 25% das receitas obtidas nos impostos, e tiveram elevação considerável na nota do Ideb. “Com 90% de alfabetizados, Sobral vira referência em educação” (GLYCERIO, 2008, f.1).

Quanto à problemática da qualidade do ensino brasileiro, o Instituto Unibanco (2011?) incentivou o desenvolvimento de duas pesquisas, as quais investigaram os motivos da crise do Ensino Médio no Brasil, ou seja, as causas que levam os alunos à repetência, evasão e desistência no Ensino Médio. Um fator preponderante nos resultados da pesquisa foi o “legado ruim do Ensino Fundamental” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011?, p. 3), ou seja, alunos com baixo desempenho no Ensino Fundamental têm duas vezes mais possibilidades de não completar o primeiro ano do Ensino Médio do que um aluno que tenha tido boa aprendizagem no Ensino Fundamental.

Esse dado é passível de verificação nos números de turmas das escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental e Médio simultaneamente. A cada início de ano letivo percebe-se que o número de turmas de 5ª série que são formadas é maior que número de turmas que se formam no Ensino Médio. Isto revela que muitos alunos iniciam o Ensino Fundamental, mas nem todos chegam ao final da Educação Básica. Vários fatores interferem nesse fenômeno, como a repetência e conseqüentemente a defasagem entre idade e série, a evasão/desistência, a opção ou necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas da casa, entre outros.

Observa-se a dificuldade que a escola pública tem em trabalhar com todos os alunos que recebe, em lidar com as diferenças, com a diversidade e o ensino dos conhecimentos necessários para a emancipação e o desenvolvimento humano. Diante disso questiona-se: o que a escola tem de público e de democrático? Na realidade existe um discurso ideal de educação para todos e de fato as salas de aula estão repletas de alunos, mas isto não garante a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes na escola.

Outra reportagem de repercussão na mídia e nos diferentes âmbitos educacionais, tanto nas escolas quanto nas universidades, diz respeito à proposta do Ministério da Educação de não haver reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O Jornal Bom Dia Brasil *online* publicou, em 18 de fevereiro de 2001, uma reportagem intitulada “MEC sugere não reprovar aluno nos três primeiros anos do Fundamental”, provocando grande controvérsia quanto à referida proposta.

Segundo a reportagem, as opiniões, mesmo de especialistas, estão divididas. O consenso é a aprendizagem das crianças, objetivo do ensino escolar. Essa recomendação do MEC seria uma medida para sanar a evasão escolar, oriunda muitas vezes da reprovação, sobretudo nas séries iniciais, em que a criança sente-se desanimada e desestimulada e interrompe os estudos. Segundo pesquisas, essa desmotivação tem aumentado nas séries iniciais. Embora o índice seja menor que nas décadas passadas, ainda há uma quantidade significativa de reprovações no início do Ensino Fundamental. O texto jornalístico termina dizendo:

[...] o Ministério da Educação informou que está investindo também na qualificação de professores, mas escolas superlotadas, professores sem tempo para planejar as aulas, enfim, condições ruins não ajudam nem um pouco na formação dos alunos e os desanimam (MEC..., 2011).

O jornal acima mencionado publicou na mesma data (18/02/2011) a reportagem de Alexandre Garcia. No decorrer do texto o jornalista profere a seguinte frase: “Tem que fazer uma revolução na educação. O problema é mais amplo que essas discussões de mudança” (GARCIA, 2011). Menciona problemas como formação deficitária de professores, agressões e ameaças que professores recebem de alunos, entre outros, o que faz com que inúmeros docentes abandonem a profissão.

Enquanto muitos questionam e criticam as práticas escolares e afirmam a necessidade de mudanças, outros se recusam a participar dela, negando totalmente as possibilidades de um trabalho efetivo que a escola possa realizar. É o caso publicado no *site* Globo em 16/02/2011 quanto ao casal de Minas Gerais que foi condenado pela justiça por manter os filhos fora da escola. O título diz: “Condenado pela justiça, casal de MG mantém filhos fora da escola” e o subtítulo diz: “Família criou entidade para lutar por liberdade de decisão dos pais” (NOGUEIRA, 2011). O pai dos adolescentes de 16 e 17 anos afirmou que o Estado é quem deve provar que tem capacidade para educar, e não o está conseguindo.

A reportagem da Revista Veja, de Gustavo Ioschpe (2010, p. 252), intitulada “Aumentaram os gastos, mas a qualidade [...]” evidencia mais um indicador da realidade da escola pública brasileira. “O aumento expressivo de gastos não encontrou melhoria correspondente no que mais importa: o aprendizado de nossas crianças” (IOSCHPE, 2010, p. 254). Tal ideia pode suscitar a concepção de que não há relação entre as condições materiais e a qualidade da educação, e até mesmo entre a educação e o todo mais amplo, a sociedade. Se não há relação, para quê investir mais?

O economista analisa as avaliações nacionais e internacionais de educação e afirma: “É um descalabro que depois de quatro anos na escola essas crianças não saibam nem ler nem escrever, e é também uma deficiência que elas provavelmente carregarão pelo resto da vida” (IOSCHPE, 2010, p. 254). Trata-se

de um discurso contraditório, que critica o estado de coisas, mas não apresenta as raízes dos problemas. Defende uma educação que sirva como a possibilidade de desenvolvimento econômico e enfatiza ao mesmo tempo que “não é possível ter uma grande economia povoada por pessoas medíocres” (IOSCHPE, 2010, p. 255).

Diante da problemática apresentada pelos textos jornalísticos quanto à educação escolar, sugere-se que essas questões sejam analisadas a partir das circunstâncias vividas pelos homens.

2.2.4. A relação entre o homem e as circunstâncias

Analisar a relação entre o homem e as circunstâncias é fator essencial para se compreender como se estrutura a vida dos homens na sociedade. Essa relação é concebida como indissociável, pois toda investigação acerca do ser humano faz-se em conjunto com a investigação das circunstâncias e condições de vida que o cercam.

Assim sendo, tem consistência o pensamento de Heller (2008), a qual defende a concepção marxista de história de que os homens produzem sua história de tal modo que eles mesmos estão diretamente relacionados com as circunstâncias que os rodeiam; ou seja, no desenvolvimento da história, homem e circunstância não se separam, sendo que os homens, ao agirem, são dotados da capacidade de formular finalidades, podendo resultar em alteração das circunstâncias.

Para clarificar o conceito de circunstâncias faz-se necessário considerar o pensamento de Heller (2008, p. 11) quando enfatiza que “a ‘circunstância’ é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas [...]”. Tais forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento muitas vezes levam os homens a não alcançarem suas aspirações de humanidade. Por isso considera-se que o homem é ativo no processo de produzir sua história, porém, por não estar isolado das circunstâncias, estas o influenciam.

Segundo Heller, a “vida cotidiana” (2008, p. 31) é vivida por todos. Nela os homens participam utilizando suas capacidades, habilidades, e sentimentos, mas não de forma total, porque o homem “não tem tempo nem possibilidade” de desenvolver todas as suas capacidades de forma intensa, embora seja um ser “atuante e fruidor, ativo e receptivo” (HELLER, 2008, p. 31).

Essa “vida de todo homem” (HELLER, 2008, p. 31), a vida cotidiana, “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 2008, p. 4); por isso não se compartilha aqui da ideia de que os fatos devem ser investigados de forma isolada, tampouco da possibilidade de desconsiderar a estrutura social sob a qual os homens vivem sua vida cotidiana.

Um exemplo de ideias fragmentadas, que deixam de considerar o todo e as múltiplas determinações de um fenômeno, está presente no jornal Folha de São Paulo *online*, que publicou, em julho de 2010: “Para ser escola pública top no país, precisa fazer seleção de alunos e contar com condições raras como ter professores com pós-graduação” (PINHO; GOIS; TAKAHASHI, 2010, f.1).

Fica explícita na afirmação acima a necessidade de selecionar, de separar os melhores, e implícito que “não há espaço para todos”, que o sucesso, inclusive na escola, é para alguns somente. Destaca-se que tal pensamento pode estar vinculado com o pensamento dominante na sociedade atual, na qual as diferenças entre os homens são marcadas pelas condições culturais em que eles estão inseridos.

Assim, em última instância, incute-se a ideia de que nem todos são aptos para o trabalho intelectual, em outras palavras, que nem todos são aptos para frequentar a escola e ter sucesso nela. Não raras vezes ouve-se no cotidiano das escolas alguns educadores dizerem que determinado aluno não “serve” para estar na escola, não aprende, a escola não é para todos.

Diante de tais afirmações, como compreender esse fenômeno tão presente na escola? Sabe-se que a escola não é a única instância da sociedade que educa, mas que o ser humano é formado de uma série de relações que estabelece a partir das condições materiais de vida, as quais lhe permitem mais ou menos acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

É importante notar que ao longo do tempo inúmeras transformações ocorreram na maneira de viver dos homens. Hoje vive-se uma determinada forma de organização social que reflete o seu nível mais avançado em termos de capitalismo, mas nem sempre foi assim, o que sugere também que essa situação poderá ser modificada. Em termos históricos, a classe que agiu ativamente na ruptura com a organização social da Idade Média, o Feudalismo, foi a burguesa, cujos interesses eram contrários aos interesses dos senhores feudais, daí surgindo a necessidade de mudança e transformação⁵.

De acordo com Marx (2009), a posição que os indivíduos ocupam na vida é determinada pela classe a que pertencem, ou seja, os indivíduos têm suas condições de vida subordinadas à sua classe social. Para os autores acima citados, essa subordinação só pode ser eliminada com a abolição da propriedade privada e do trabalho capitalista (MARX, 2009).

Por outro lado, surge-nos o questionamento acerca do trabalho e do tipo de trabalho a que Marx e Engels se referem. Os proletários, tendo em vista suas próprias condições de vida, vão consolidando ideias que concebem o trabalho e a própria forma de existência a que estão subordinados como sendo casual (MARX, 2009). Por isso na

⁵ O historiador Aníbal Ponce escreve sobre esse período da história:

“A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários, até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria” (PONCE, 1985, p. 125).

...

“Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar [...]” (PONCE, 1985, p. 130, grifo do autor).

...

“Detenhamo-nos hoje no seu momento luminoso: quando ergueu para o mundo uma esperança tão magnífica que conseguiu durante alguns anos inflamar com ela os exércitos gloriosos dos que nada tinham” (PONCE, 1985, p. 132).

...

“Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia” (PONCE, 1985, p. 134, grifo do autor)

...

“[...] a partir do século XVI já o assalariado momentâneo havia-se convertido em assalariado permanente, até a morte. O seu único meio de subsistência era a força dos seus braços” (PONCE, 1985, p. 135, grifo do autor).

[...] contradição entre a personalidade do proletário individual e a condição de vida que lhe é imposta, o trabalho, torna-se patente para ele mesmo, nomeadamente porque ele já desde a juventude é sacrificado e porque lhe falta a oportunidade de alcançar, no seio da sua classe, as condições que o coloquem na outra (MARX, 2009, p. 97).

Diante da citação acima, é importante ressaltar que as diferenças entre os homens são marcadas não pelas características físicas, mas principalmente pelas suas condições de vida e pela riqueza material e intelectual que lhes são permitidas, bem como, pelo nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Neste sentido, as desigualdades entre os homens formam-se ao longo do processo sócio-histórico de desenvolvimento do mundo.

Leontiev (1978) explica que tais desigualdades não são naturais, são advindas da desigualdade econômica, das diferenças entre as classes sociais; e isso é tão marcante, que ele escreve:

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 (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Marx (1987) afirma que a propriedade privada tornou os homens estúpidos, na medida em que, alienados de suas capacidades físicas e espirituais, valoriza o ter em detrimento do ser. Se o olho e o ouvido humano não forem educados para apreciar a criação musical da humanidade, esta não terá sentido para eles.

Assim, avalia-se que o significado social estará separado do sentido pessoal. Leontiev (1978) faz um paralelo entre a significação de um objeto como algo histórico e social e o sentido como sendo mais subjetivo, psicológico, “uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito” (p. 97). O autor assim se refere à significação e ao sentido:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra e a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto

sistemas de significações correspondentes. A significação pertence [...] ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos (LEONTIEV, 1978, p. 94).

E ainda,

O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade, este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Por exemplo: “[...] para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto [...]” (MARX, 1987, p. 178), dadas as condições objetivas dos homens de sobrevivência que os impedem de humanizar-se ou de desenvolver seus sentidos para a humanização. Neste contexto, os conhecimentos culturais ensinados pela escola podem não ter sentido para o aluno se o meio em que vive o aliena totalmente. Se assim for, surge-nos uma indagação pertinente: qual seria o papel social da escola pública diante dessa realidade?

A reportagem do *site* da BBC Brasil revela a influência do meio social sobre a formação do homem. Diz o seguinte:

[...] crianças que estudam em favelas de bairros ricos no Rio de Janeiro têm um desempenho pior na escola do que aquelas que vivem em favelas situadas em bairros que destoam menos da sua realidade social, indica um estudo de pesquisadores cariocas (GLYCERIO, 2007, s/p).

Segundo a reportagem, as crianças expostas à situação acima mencionada ficam em defasagem em relação às crianças que estudam nas escolas particulares dos bairros ricos e também das crianças de outras favelas situadas em bairros populares. Um dos fatores levantados é o fato de a escola localizar-se num bairro rico, que favorece o consumo ostensivo e oportunidades de trabalho mais atraentes que a escola.

De acordo com a reportagem da Folha de São Paulo *online* de julho de 2010, intitulada “Rede pública está três anos atrás da particular” (GOIS; PINHO, 2010, f.1), o sociólogo Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e

Sociedade, diz que uma das vantagens da escola particular com relação à escola pública é que naquela se pode escolher o aluno.

O texto jornalístico diz ainda que o fator nível socioeconômico dos alunos é o que tem “mais impacto [...] nas suas notas” (GOIS; PINHO, 2010, f.1), e “como os alunos de escolas particulares vêm de famílias mais ricas e escolarizadas, esta diferença não pode ser atribuída apenas ao trabalho da escola”.

Não que a reportagem afirme a excelência da escola particular, pelo contrário, afirma que, pelos preços das mensalidades que se cobram por aluno deveria ser maior a diferença em comparação ao que o Fundep oferece anualmente por aluno em termos financeiros.

2.2.5. O trabalho: atividade primordial para o desenvolvimento humano

De acordo com Leontiev (1978), o trabalho é elemento primordial para a compreensão do mecanismo de transmissão dos conhecimentos às próximas gerações. Ele é considerado “actividade criadora e produtiva” (LEONTIEV, 1978, p. 265). Para esse autor, o desenvolvimento humano depende das leis sócio-históricas. Assim, “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261). O homem é visto, nesse pensamento, como “sujeito do processo social de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Marx (1974), na seção VII, volume I de O Capital, refere-se ao trabalho humano como intencional, e não instintivo como o dos animais, porque o ser humano é o único capaz de antecipar mentalmente sua ação, exercendo por meio dela controle sobre a natureza e transformando-a enquanto modifica sua própria natureza humana. “[...] o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza” (MARX, 1974, f.1).

Essa modificação da natureza humana ocorre porque o homem utiliza as forças naturais dos membros do seu corpo - braços, pernas, mãos e cabeça -, e dispensa energia para “apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes

forma útil à vida humana” (MARX, 1974, f.1). Para Marx (1974), os processos de trabalho envolvem a atividade, o objeto e o instrumento de trabalho.

Também Leontiev (1978), entende que os homens, ao mesmo tempo que produzem os bens materiais, desenvolvem a cultura da qual fazem parte a ciência, a arte e o conhecimento do mundo à sua volta.

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 do trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

A influência das condições culturais é tão decisiva que Leontiev (1978) afirma que se as crianças viverem isoladas da sociedade seu nível de desenvolvimento será o dos animais. Por outro lado, exemplifica que crianças vindas de um nível econômico e cultural baixo, se colocadas desde pequenas em contato com uma cultura elevada, desenvolverão todos os requisitos para sua integração nessa cultura.

O que nos revela esse fenômeno do baixo rendimento escolar relacionado ao fator socioeconômico? É possível uma reflexão sem deduzirmos *a priori* que o aluno da escola pública aprende menos devido à sua situação socioeconômica? Analisa-se essa problemática porque não se podem investigar de maneira isolada nem o indivíduo, nem a instituição escolar pública. Como afirma Marx (1987, p. 4) “o homem é no sentido mais literal, um *zoon politikon* (ser social, animal social), não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade”.

Assim sendo, a análise de uma população, por exemplo, só pode dar-se de forma real e cientificamente exata se forem analisados os elementos que formam o sistema econômico. Para Marx (1987), esses elementos são o trabalho, a divisão do trabalho, o mercado mundial e outros, cujas sínteses revelam as inúmeras determinações.

Outro exemplo, além do da população, pode ser dado por meio de um questionamento: é possível desenvolver uma investigação acerca da educação da escola pública de forma isolada?

Entende-se que esse todo – educação – é caótico na sua aparência, sendo necessário investigar os elementos que o compõem. É preciso estudar os fatores presentes na escola pública na atualidade, ou seja, os professores e sua formação, seus alunos, o currículo e a sociedade na qual esses elementos se intercambiam e estão inseridos, entre outros.

É necessário discutir a questão acima porque as notícias relacionadas à escola, cuja aparência está revelada nas dezenas de noticiários aqui utilizados, revelam muitas determinações que talvez não estejam aparentes nas explicações dos jornalistas e economistas que tratam da educação.

Para compreender o que é a vida material faz-se necessário citar o pensamento de Marx e Engels (1982) ao falarem da concepção materialista da história. Para esses autores, os indivíduos trabalham e estabelecem relações sociais e políticas uns com os outros ao mesmo tempo em que se relacionam com a natureza. Cabe aqui uma pergunta: que indivíduos são esses? Marx e Engels (1982, p. 13) dizem que são os homens “como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade”.

A partir desse raciocínio, não é possível separar os homens reais, ou seja, a vida material dos homens das suas representações e ideias. “O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como efluxo directo do seu comportamento material” (MARX; ENGELS, 1982, p.13). São os próprios homens reais que produzem suas ideias, de modo que se faz necessário lembrar que esses homens são dependentes e condicionados ao modo como desenvolvem sua vida material.

Leontiev (1978), ao falar da influência das condições culturais na formação do psiquismo humano, afirma que o psiquismo é determinado pelas relações de produção e que é necessário “estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência” (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Os atributos que tornam o ser humanizado são adquiridos no decorrer da vida, à medida que ele se apropria ativamente da cultura deixada por outras gerações. Tal processo de aquisição ou apropriação forma no indivíduo aptidões

e funções psíquicas que ele não possuía antes. Assim, “cada indivíduo aprende ser um homem” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Não se pode discordar da ideia de que a realidade está totalmente presente na consciência do homem e de que essa realidade corresponde à sua época e à sua sociedade. Como ser sócio-histórico, o homem pensa o mundo nas significações que lhe atribui a partir da sua experiência particular, oriunda da “experiência humana generalizada” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Na análise realizada nos textos dos noticiários acerca da realidade da escola pública no Brasil de hoje não se percebem referências à sua estrutura, nem à sociedade capitalista de produção. O que é comum é os artigos dos jornais e revistas aqui investigados citarem a determinação do fator socioeconômico no sucesso da escola. Ioschpe, economista da Revista Veja, afirma:

80% da diferença de performance entre alunos da escola pública e particular é explicável pela diferença de status socioeconômico da família do aluno. Em segundo lugar, e igualmente importante, vem a capacidade de selecionar professores e funcionários. Em uma escola particular, o diretor pode contratar e promover os melhores (IOSCHPE, 2007, f.1).

E, criticando a defesa da privatização, conclui:

[...] se todas as escolas que hoje são públicas fossem privatizadas, porém essas duas vantagens desapareceriam. Se você tem de trabalhar com todos os alunos e todos os professores, obviamente você não consegue selecionar os melhores (IOSCHPE, 2007, f.1).

É perceptível a contradição de que por um lado destaca-se o fator determinante econômico para o fracasso escolar, em seguida afirma-se que “o caminho passa por consertar a escola pública” (IOSCHPE, 2007, f.1), como registra o título do artigo. Contrapondo-se à ideia de privatização, o autor concluiu o texto afirmando: “precisamos reformar a escola pública e fazer com que ela funcione [...] Escola não é fábrica e professor não é operário” (IOSCHPE, 2007, f.1).

Essas matérias também defendem que a condição de entrada dos alunos (condições econômicas) é sua condição de saída, comprometendo a função

social da escola. Fica evidente aqui a defesa de uma reforma na escola sem uma alteração significativa da própria sociedade, como se a escola fosse autônoma e abarcasse o poder de transformação, quando de fato se compreende a escola como uma das instituições integrantes da sociedade, não a única.

2.2.6. As demandas sociais frente a educação escolar

A escola tanto é integrante de um todo maior que as próprias notícias de jornais e os artigos das revistas ilustram isso demonstrando como a sociedade impõe demandas à instituição escolar:

Quanto às questões de saúde pública, temos as seguintes notícias:

- Aluno de escola particular usa mais drogas do que o de escola pública, aponta pesquisa. Folha de São Paulo *online*, de 16/12/2010 (saúde);
- 9% das escolas distribuem preservativos. Folha de São Paulo *online*, de 10/10/2010 (saúde);
- Escolas buscam alternativas para melhorar alimentação de estudantes, do Globo Notícias, de 04/09/2010 (alimentação/saúde).

Quanto ao fenômeno da violência presente na sociedade, têm-se as seguintes reportagens envolvendo a instituição escolar:

- Garota fica com rosto cortado após briga com colegas de escola no DF. Folha de São Paulo *online*, de 27/10/2010 (violência).
- Escola de Toledo – PR veta recreio no pátio e reduz a violência em 80%. Folha de Londrina, de 14/05/2010 (violência).
- Escolas públicas municipais do Rio de Janeiro sofrem com problemas de violência. Correios do Brasil, de 02/05/2010 (violência).

Percebe-se nas reportagens abordadas quanto à violência que o fenômeno foi tratado em si mesmo, sem se reportar ao contexto social mais amplo, enquanto Oliveira (1985, p. 93), ao analisar a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa, afirma que

[...] a não compreensão da especificidade desses dois tipos de prática, bem como dos elementos mediadores que os relacionam, tem gerado atuações diversas que, em graus diferentes, dificultam a concretização eficaz da tarefa escolar.

Esse estudo realizado por Oliveira revela a importância de se conhecer e compreender a realidade para que se possa de fato entender a prática escolar. Os problemas vividos na escola refletem a influência sofrida da prática social global.

Um exemplo de prática escolar relacionada à prática social que se pode destacar é o de uma escola da cidade de Toledo. Segundo Valle (2010), desde 2007 essa escola proíbe as crianças de ficarem no pátio no horário do intervalo, as turmas apenas saem da sala de aula para ir ao banheiro uma de cada vez, e tomam o lanche dentro da sala. Os motivos para a adoção de tal medida foram as constantes brigas entre os alunos e a presença de traficantes infiltrados entre os estudantes e o tráfico de drogas, que era crescente; porém a referida reportagem expôs que essas características não são da escola em si, mas do bairro no qual a escola está localizada. Trata-se de um dos bairros mais violentos do referido município paranaense.

Outro exemplo refere-se às escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, cuja rede pública de ensino, a maior da América Latina no que se refere ao Ensino Fundamental, enfrenta o problema da violência dentro das escolas nos horários das aulas. A medida tomada pela Secretaria da Educação foi a elaboração do Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental, que estabelece normas e prevê punições para os casos de danos ao patrimônio ou agressão de qualquer espécie. A medida sofreu críticas dos diretores das escolas, que afirmaram não terem sido consultados acerca da elaboração do documento.

Concorda-se que a escola deve ser ativa nas suas decisões, bem como ter o dever de tomar medidas para tentar solucionar os problemas, mas a questão é crer que a escola deve lidar com problemas que vão além dos seus muros como se pertencessem a ela somente. Tais problemas não são trabalhados na sua totalidade e por isso não são resolvidos de forma eficiente. Por quem eles devem ser trabalhados?

É preciso avaliar a escola como instituição escolar e também social, inserida num todo maior. Isso é lógico, faz parte da própria educação, pois, como afirma Klein (entre 2000 e 2010, f.5), “a educação constitui exatamente um processo de transformação da conformação e inclinações naturais do sujeito, face àquilo que cada sociedade já constituiu como propriamente humano, isto é, como cultura”.

Neste sentido pode-se entender que em diferentes sociedades e períodos históricos distintos ela assume características próprias. Assim, as reportagens aqui analisadas nos auxiliam na compreensão das influências da sociedade sobre a escola nos dias atuais.

O fato de a escola pública no Brasil agregar um contingente de alunos oriundos geralmente das camadas populares faz com que outras necessidades além das especificamente pedagógicas recaiam sobre a instituição de ensino, como o trato de questões como saúde, alimentação, apoio psicológico, dentre outros exemplos.

Comumente ouvem-se dos alunos na escola as seguintes frases: *Minha mãe não pode vir na escola, ela trabalha!* Até mesmo o acompanhamento do desenvolvimento do filho não é feito como deveria, uma vez que a prioridade é sustentá-lo nas suas necessidades básicas, embora de maneira muitas vezes precárias, e para isso precisa trabalhar arduamente, com extensas jornadas de trabalho fora e dentro de casa.

É frequente essas mães cuidarem das crianças das famílias mais abastadas nas casas onde trabalham e não poderem ter tempo suficiente para os seus próprios filhos, na maioria das vezes. Assim, os textos jornalísticos analisados não trazem as questões sociais envolvidas nesse fenômeno, mas trazem ideias, opiniões e propostas que não atingem a raiz do problema, embora possam amenizar a situação.

Outro dado do panorama da realidade escolar hoje são as iniciativas de implantação do ensino integral⁶. Mandelli (2010) publicou no jornal O Estado de

⁶ A LDB estabelece no seu artigo 34 que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

O parágrafo segundo do mesmo artigo estabelece que o ensino fundamental deverá ser ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O art. 87 da mesma lei estabelece no parágrafo quinto que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

São Paulo que o ensino integral cresceu 630% em dois anos aqui no Brasil. Essa modalidade, segundo a reportagem, está sendo considerada como prioritária para melhoria da escola pública. Por isso,

[...] passou a contar com financiamento especial do governo e, com isso, foi adotada por mais redes municipais e estaduais. [...] A consolidação de políticas públicas para a educação integral, prevista na Lei de Diretrizes e Bases, vem no momento em que o Brasil figura entre os países onde as crianças passam menos tempo na escola (MANDELLI, 2010, f.1).

De acordo com Cavaliere (2002, p. 248),

a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez.

Trata-se, segundo a autora, de uma série de responsabilidades que são impostas à escola, mas não são escolares: “atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários [...], observa-se grande dependência afetiva” (CAVALIERE, 2002, p. 249). Segundo a autora, nesse contexto social se constitui a necessidade da educação integral, tema antigo que talvez possa delinear uma nova identidade para a escola brasileira.

O jornal Gazeta do Povo publicou em 02/02/2010 uma reportagem focalizando o ensino integral sob o título “Na escola o dia inteirinho”. Segundo informação dessa notícia o ensino integral “abrange pelo menos 1,1 milhão de alunos em todo o país” (CANCIAN, 2010, f. 1). Trata-se de “uma necessidade de pais que trabalham em ambos os períodos e não têm com quem deixar os filhos em casa” (CANCIAN, 2010, f. 1). Embora seja mais comum na rede pública, a procura pelo ensino integral na rede privada tem aumentado, segundo texto do referido jornal.

A Folha de Londrina publicou em 09/02/2010 uma reportagem acerca do ensino integral no Paraná: “Estado terá escolas em período integral”. O texto refere que o atual governador, Sr. Beto Richa, pretende implantar 500 escolas em tempo integral na rede estadual de ensino do Paraná. O município escolhido para receber o primeiro colégio de tempo integral foi Ortigueira, no Norte do Estado,

devido ao seu baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), o menor do Estado do Paraná. Segundo o Governador, cerca de um terço da população paranaense vive em locais em que o IDH está abaixo da média nacional, e a ideia é investir nestas áreas carentes (ESTADO..., 2010, f.1).

Tais iniciativas são válidas e necessárias, porém não se acredita que esteja na escola a solução para os problemas da população carente, a quem falta o básico para uma vida digna. A escola, como instância formadora, exerce influência sobre a sociedade, pois é uma instituição social que se encontra na história, ou seja, que se forma no bojo das relações entre os homens e que, a partir de um trabalho sério e planejado, pode contribuir para a emancipação humana.

2.2.7. A dialética: possibilidades de práticas educativas humanizadoras

Entende-se que a escola pública não é uma instituição fadada ao fracasso, ao contrário, em vista da dialética e da práxis como atividade humana teórica e prática ao mesmo tempo, pode desenvolver práticas interessantes. Por isso buscou-se por reportagens que indicassem a *possibilidade de práticas educativas humanizadoras* e capazes de favorecer a educação do homem. Ressalta-se que, dada a complexidade do fenômeno educativo, foi possível verificar um número reduzido de notícias englobando esse âmbito da pesquisa.

O jornal Folha de Londrina, de 09/02/2011 publicou a reportagem “Uma década de ensino integral em Apucarana”. Nessa cidade, instituições da rede pública oferecem mais de 30 atividades extracurriculares e muitos dos alunos atendidos no início do ensino integral 10 anos atrás, hoje estão cursando o ensino superior.

O município tem esse trabalho como uma conquista obtida por lutas, pois as condições para o seu desenvolvimento não estavam dadas *a priori*. Ao contrário, havia “escassez de recursos” (UMA DÉCADA..., 2011, f.1) e a infraestrutura das escolas precisou ser melhorada. Hoje o MEC reconhece o programa de escola integral de Apucarana – PR como modelo. Assim, muitas

crianças e adolescentes têm atividades direcionadas no contraturno das aulas: artesanato, pintura, música, oratória, formação humana, entre outras, o que faz com que estejam menos expostas aos riscos sociais como drogas, prostituição, práticas de furtos, entre outros.

Esse mesmo veículo publicou em 11/02/2011 uma reportagem de Rafael Souza sobre a experiência da professora Cleuza Maria de Almeida. Essa professora realiza “um trabalho de adaptação da dança para crianças e pessoas com necessidades especiais” (SOUZA, 2010, f. 1). Seu trabalho de mais de 25 anos levou-a a elaborar um livro intitulado “Ginástica e dança no ritmo da escola” (SOUZA, 2010, f.1).

A professora Cleuza tem como proposta a “inclusão que gera informação e felicidade” (SOUZA, 2010, f.1). Para ela, a dança e a ginástica na escola são entendidas como práticas esportivas que proporcionam novos conhecimentos, na medida em que desenvolve o físico e o psicológico.

O jornal Folha de São Paulo *online* de 19/10/2010 publicou uma reportagem sobre o trabalho de um professor de escola pública que criou um sistema de três dimensões de baixo custo. A reportagem é de Samia Mazzucco.

A tecnologia 3 D ainda não se popularizou e o professor de matemática Guilherme Hartung não esperou até que isso acontecesse, mas “desenvolveu um sistema de baixo custo por conta própria e com isso ensina várias disciplinas aos alunos” (MAZZUCO, 2010, f.1). Esse professor leciona matemática, física, biologia aos estudantes de um colégio da rede pública do Rio de Janeiro utilizando-se do sistema que criou.

Segundo a reportagem, “o desafio era desenvolver um mecanismo de baixo custo para fazer a imagem ‘sair’ da tela do computador e se projetar em 3 D no mundo real” (MAZZUCO, 2010, f.1). O professor gastou cerca de R\$300,00 com os materiais necessários, enquanto um equipamento fabricado por uma empresa custaria aproximadamente R\$250.000,00. O prof. Guilherme tem um *blog* onde compartilha seu trabalho e dá várias dicas de como montar um sistema em 3 Dimensões de baixo custo.

Esse mesmo jornal publicou em 06/09/2010 uma reportagem de Fabiana Rewald intitulada: “Residência ajuda estudantes de pedagogia a aprenderem o cotidiano da profissão”. Trata-se de uma iniciativa da Unifesp – *Campus* de

Guarulhos - em parceria com a Prefeitura de Guarulhos e o Governo do Estado: “diferente do estágio obrigatório e buscando uma vivência semelhante à que os futuros médicos têm em hospitais, a residência propõe a imersão do aluno no dia a dia de uma escola pública” (REWALD, 2010, f.1).

Por um lado, o texto jornalístico revela que para os acadêmicos a experiência é riquíssima, pois eles elaboram um plano de intervenção pedagógica e participam das horas de formação dos professores e de preparação das aulas; por outro lado, as escolas se beneficiam, porquanto os acadêmicos propõem novas práticas, intervindo no cotidiano da escola por meio de um olhar diferenciado.

O jornal O Paraná, de 15/10/2010, publica que uma escola é destaque nacional em educação ambiental. Trata-se de uma escola pública da rede municipal de ensino de Cascavel – PR. Os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental participaram da Campanha Amigos do Mar, ficando em 2º lugar na premiação. O município fica a 600 km do litoral e muitos alunos não conhecem o mar, mas por meio de um trabalho orientado com vídeos e filmes, os alunos aprenderam a importância do cuidado com o mar. Desenvolveram desenhos em dupla que expressaram muita criatividade. Segundo relato da professora, muitos alunos ficaram espantados com a poluição do mar. O objetivo “é incentivar a participação dos alunos na defesa e preservação do meio ambiente, em especial das águas naturais” (GUIMARÃES, 2010, f.1).

Destarte, é no movimento dialético e contraditório que se encontram espaços para práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento humano. Nas matérias acima abordadas percebe-se que houve uma busca, e até mesmo uma luta, para que os professores organizassem estratégias diferenciadas para ensinar os alunos, e assim foram obtidos bons resultados.

Compreende-se que o homem faz a história por meio das condições reais existentes, e nesse fazer transforma a si mesmo. É nesse sentido que se concebe a dialética como possibilidade humana de desenvolver-se e emancipar-se. Faz-se oportuno mencionar que o desenvolvimento humano está atrelado à apropriação da humanidade naquilo que caracteriza o ser individual, que Marx (1987, p. 176) chama de “[...] ser social individual efetivo”.

Assim, discutir os elementos trabalhados nessa seção, como a contradição presente nos noticiários relacionados à educação escolar, a estreita relação existente entre a educação e a sociedade, o trabalho como atividade primordial para o desenvolvimento humano, as demandas sociais relativas à educação escolar e a relação intrínseca entre o homem e as circunstâncias foi pertinente para compreensão da educação escolar na contemporaneidade.

A abordagem materialista histórico-dialética, conforme mencionado no início deste texto, também foi uma preocupação na investigação dos fatos mencionados, pois se entende que ela abre caminhos em uma determinada direção social, conforme se trabalhou no decorrer desta pesquisa.

Para dar continuidade a esse trabalho, ressalta-se que tais elementos foram vinculados continuamente ao objeto de estudo aqui proposto, que é a educação escolar na contemporaneidade e a formação do homem enquanto um ser individual e também genérico. Mas, percebeu-se a necessidade de maior aprofundamento na questão do gênero humano. Nesse sentido, pergunta-se: quem é o homem que se educa?

Para responder a isto é necessária uma investigação atenta quanto ao gênero humano à luz do materialismo histórico-dialético. Entende-se que a educação é um processo eminentemente humano, portanto não podemos desvinculá-la do humano, do ser que é passível de ser educado, transformado, enfim, humanizado.

Neste sentido, na próxima seção serão analisados elementos essenciais para compreensão do homem que Marx define como ser social individual efetivo. Serão tecidas algumas considerações acerca da essência humana, dos sentidos humanos e das condições de libertação real do homem tendo-se em vista o papel da educação escolar na aproximação do individual ao que é humano genérico. Todo esse estudo tem como finalidade discutir aspectos teóricos imprescindíveis para uma fundamentação consistente do objeto de estudo.

3 GÊNERO HUMANO: A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL INDIVIDUAL EFETIVO EM MARX: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Para explanação do tema proposto para essa seção, faz-se oportuno voltar à questão da educação, que, de acordo com Saviani (2003a, p.11), “é um fenômeno próprio dos seres humanos”, que faz parte, “no processo de produção da existência humana”, do trabalho não material. Tal trabalho engloba as ideias, os conceitos, os valores, os símbolos, etc. que estão totalmente relacionados com desenvolvimento do homem. Para Saviani (2003a, p. 13),

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica [...] 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.

Tal ato de produzir no indivíduo a humanidade refere-se a todo desenvolvimento humano alcançado pelo homem no qual a mediação entre as pessoas permite a transmissão, de geração a geração, do acúmulo e do desenvolvimento dos conhecimentos ao longo do tempo. Assim, de acordo com Pino (2005, p. 154),

A constituição da criança como ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como o deixa claro a análise de Vigotski. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a *converte* num ser *humano*. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo.

O objeto desta pesquisa tem a ver com a educação escolar no tempo presente e com sua importância na formação do gênero humano, por isso é mister estudar nessa seção elementos imprescindíveis para a compreensão do homem segundo Marx.

Assim sendo, considera-se que para a apreensão do processo educativo do homem, no qual está incluída a educação escolar, é preciso fazer investigação

acerca do gênero humano, porque todo homem é individual-particular e também humano-genérico, mas, embora seja um ser particular, pertence a uma coletividade da qual partilha necessidades em comum.

Ao abordar essa análise, Marx (1987) expõe que a propriedade privada, em que a relação se dá entre os homens e o universo das coisas materiais, precisa ser superada para que o individual se desenvolva e se aproprie dos atributos genéricos, ou seja, do que há de mais desenvolvido em termos de conhecimento produzido pela humanidade.

Por produzir no indivíduo necessidades cada vez maiores da posse, ou seja, do ter em detrimento do ser, a propriedade privada o conduz a uma tal alienação que o impede de apropriar-se plenamente da essência humana. Tal alienação advém das relações estabelecidas entre os homens nas quais predominam as diferenças entre as classes sociais, a divisão do trabalho, a exploração do homem pelo homem e o não pensar.

Essa essência é concebida por Marx (1987, p. 174) “como retorno do homem a si enquanto homem social, isto é, humano; retorno acabado, consciente e que veio a ser no interior de toda a riqueza do desenvolvimento até o presente”. O humano no sentido aqui exposto pode manifestar-se tanto na “vida individual” quanto na “vida genérica” (MARX, 1987, p. 176), pois para Marx as duas não estão separadas. O filósofo acrescenta:

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é na mesma medida, a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana (MARX, 1987, p. 176).

Assim, por meio do processo educativo, o indivíduo deveria se apropriar do que foi produzido em termos de conhecimento na sua época. Heller (2008) chama de indivíduos representativos aqueles “que realizam até o fim a possibilidade dada” (HELLER, 2008, p. 100), ou seja, aqueles que se apropriam e usufruem ao máximo do que é produzido na época em que vivem; mas pergunta-se: de que forma se dá esse processo de apropriação? Pode-se refletir, com base nesse

pressuposto, o papel da educação escolar? Tem a educação escolar que contribuir para a aproximação do indivíduo ao genérico humano?

Primeiramente, cumpre mencionar que o processo educativo corresponde à vida toda do indivíduo, portanto a educação não ocorrerá somente no período da vida escolar, mas se estende aos diferentes âmbitos do convívio social dos indivíduos, desde o seu nascimento.

Pode-se dizer que o que diferencia a educação escolar da educação não-escolar é o fato de ser a escola considerada como uma instância organizada sistematicamente, visando a determinados fins. Dessa forma, quanto mais condições de acesso aos bens culturais produzidos pelos homens, mais os indivíduos se aproximarão do humano-genérico à medida que desenvolvem suas funções psicológicas superiores, como se verá mais adiante, de acordo com as considerações de Vigotsky.

Ainda seguindo esse pensamento, Abrantes e Martins (2007, p. 315) afirmam com propriedade que toda prática humana, inclusive a produção do conhecimento, ocorre na “relação entre o singular particular e o universal”. Compreende-se que a produção do conhecimento tem a ver diretamente com o trabalho escolar, pois o foco da prática pedagógica é o conhecimento.

Ao longo do tempo surgiu a necessidade de a escola oportunizar o aprendizado, ou seja, a apropriação de conhecimentos visando à humanização do ser. Por isso, dependendo da época, ou seja, do momento histórico, a educação escolar adquire maneiras específicas de conduzir as gerações para o aprendizado, para a humanização.

O fato que perdura é que a escola tem como desafio levar o aluno a apropriar-se dos conhecimentos sistematizados que possibilitarão o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Neste sentido, a explanação dessa temática conduz à compreensão de que a educação escolar pode contribuir para a aproximação do indivíduo ao genérico humano, numa tentativa de, se não responder às questões anteriormente feitas, ao menos apontar alguns elementos que possam suscitar outras respostas e reformulações.

O humano-genérico, que *a priori* está fora de si, vai constituindo-se como parte do individual-particular à medida que o homem se desenvolve. De acordo com Arantes e Martins (2007, p. 315), “[...] os indivíduos se desenvolvem em

relações de apropriação da história contida nos objetos produzidos pelo homem e nas relações estabelecidas entre eles na base de tais produções”.

Esta pode ser a função da educação escolar: proporcionar o desenvolvimento por meio da aprendizagem, conduzindo o indivíduo à apropriação do que é genérico, ou seja, do que faz parte da humanidade no seu grau mais desenvolvido em termos de conhecimento. “Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico” (HELLER, 2008, p. 108). Tudo o que o indivíduo realiza é individual-particular e humano-genérico simultaneamente.

Continuando esse raciocínio, recorre-se a Sánchez Vázquez (1968), que afirma que o homem, sendo um ser social, não desenvolve apenas relações humanas subjetivas, mas também objetivas, como, por exemplo, as relações de produção, que no sistema capitalista tendem a fazer “das relações humanas simples relações entre coisas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 333). Pergunta-se então: o que significa esse ser homem que estabelece simples relações entre coisas?

O próprio autor acima citado oferece subsídios para responder à questão, ao afirmar que os homens são seres dotados de consciência e de vontade própria, ou seja, não são meros robôs que executam tarefas. Não obstante, as relações capitalistas veem os indivíduos como “meros suportes” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 333), em outras palavras, como objetos ao invés de seres sociais pensantes.

Sabe-se que o homem, por ser ao mesmo tempo individual e genérico, tem capacidade para alcançar um desenvolvimento que vá além da mera reprodução. Sánchez Vázquez (1968, p. 331) diz que “no indivíduo se sintetiza toda uma série de relações sociais”, e Heller (2008, p. 108) explica que

[...] o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados, mas referidos ao EU, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico.

Assim, buscando desenvolver a temática do gênero humano atrelada à educação escolar, que é ampla e complexa, optou-se por trabalhar alguns elementos fundamentais para melhor compreendê-la. Para tanto, no decorrer desta seção serão tratados temas como a formação do gênero humano, a essência humana em Marx, o processo de humanização e os sentidos humanos e as condições de libertação real do homem, buscando-se estabelecer relações entre esses temas e o objeto desta pesquisa, a educação escolar na contemporaneidade.

3.1 A educação escolar e a formação do gênero humano

Saviani (2008), estudioso da realidade educacional brasileira, critica o modo como o ensino está organizado na sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista, que é o sistema burguês de ensino. Esse autor preconiza uma educação que, mesmo sendo parte integrante de uma “sociedade marcada pela divisão em classes” (SAVIANI, 2008, p. 246), contribua para a superação da contradição entre o individual e o genérico. Para isso é necessário o conhecimento, e neste sentido, é oportuno citar a contribuição de Abrantes e Martins (2007) quanto ao conhecimento produzido pelo homem. Segundo esses autores,

O conhecimento humano produzido pelo ser social não está isento da tensão existente entre os pólos da [...] contradição. No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano (ARANTES; MARTINS, 2007, p. 315).

Nessa discussão recorreu-se à Marx (2005), que aborda com propriedade o distanciamento advindo do modo como as relações de trabalho são organizadas na sociedade burguesa, entre a vida individual e a vida genérica. O autor caracteriza esse homem da seguinte maneira:

[...] o homem em sua existência fortuita, o homem tal qual se levanta e anda, o homem tal qual se acha corrompido por toda a organização de nossa sociedade, perdido de si mesmo, alienado, entregue ao império de relações e elementos inumanos, numa palavra, o homem que ainda não é um ser genérico *real* (MARX, 2005, p. 29, grifo do autor).

Isto significa que o homem, nesse contexto, não atingiu o nível de desenvolvimento alcançado pelos indivíduos representativos, como se disse anteriormente, havendo aí uma ruptura entre a essência e a existência, entre o ser individual e o humano-genérico.

Por isso é imprescindível analisar como a educação escolar nos dias atuais pode contribuir para a formação do gênero humano, ou seja, qual é o papel da escola no desenvolvimento humano para que os indivíduos se tornem tão humanizados quanto é possível no momento histórico em que vivem.

Abrantes e Martins (2007) destacam ainda que o indivíduo não adquire espontaneamente a compreensão da prática social. Assim, o conhecimento da realidade não se dá de forma espontânea, mas sempre tendo em vista os processos educativos que contemplam essa finalidade. Segundo os autores,

[...] a prática social pressupõe domínios teóricos e práticos e, assim sendo, quando o sujeito do conhecimento empreende um pensamento sobre a realidade, tendo em vista nela intervir, a qualidade de sua intervenção estará na dependência dos domínios conceituais que lhe estão disponibilizados, ou seja, o pensamento (como expressão da capacidade de conhecer) não é um bem espontâneo que se ativa automaticamente quando um sujeito é exposto à realidade. Ele se desenvolve como conquista do ser social, em processos de ensino, cujo acervo resulta da história humana objetivada como riqueza pela ação praxica dos indivíduos que se apropriam dessas conquistas históricas. O indivíduo que pensa a realidade e sobre ela age, somente pode fazê-lo por meio das conquistas históricas objetivadas (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Na busca por situar a educação escolar e sua relação com a formação do gênero humano, abordou-se o pensamento de Vigotskii (2001), renomado estudioso do desenvolvimento humano, em cujo entendimento a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar são tratados de diversas maneiras por diferentes teorias. É de sua autoria o livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, que traz, além dos seus estudos, também os de Lúria e Leontiev.

Dai a importância das pesquisas de Vigotsky e seus discípulos como auxiliares na compreensão da formação do gênero humano.

Vigotskii (2001) dedicou-se também a investigar o desenvolvimento humano especificamente na idade escolar, ou seja, empenhou-se em desenvolver análises acerca do papel da educação escolar na formação do indivíduo no que se refere às suas capacidades cognitivas.

À luz do exposto, reconhece-se que a escola desempenha importante papel e que a “aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2001, p. 116). O autor diz que a escola, dependendo do trabalho que realiza, pode favorecer de maneira totalmente nova o desenvolvimento da criança e afirma que toda criança aprende desde que nasce, ou seja, de que “toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2001, p. 109). Ao mesmo tempo considera-se que cabe à escola conduzir seu desenvolvimento, estimulando os processos internos de desenvolvimento.

Neste sentido, defende-se a ideia do autor de que a escola necessita envidar esforços para desenvolver na criança aquilo que ela ainda não domina, ou seja, o que ela não sabe. É preciso considerar atentamente tal pressuposto porque, embora ele pareça óbvio, falar de aprendizagem é algo absolutamente relevante. Vigotskii (2001, p. 115) afirma que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Acredita-se que aí reside um aspecto fundamental relacionado à educação escolar e à formação do gênero humano. A aprendizagem direcionada forma na criança, como também no jovem e no adulto - pois Vigotskii (2001) afirma que os adultos também possuem ampla capacidade para aprender - a capacidade de desenvolver as características humanas não naturais, ou seja, de se humanizar e apropriar-se da melhor maneira possível daquilo que foi produzido pelos homens ao longo do tempo. Segundo Vigotskii,

[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Daí a importância de um bom ensino e de uma organização coerente da aprendizagem, bem como da escola como um instrumento de luta e de emancipação humana.

Outro autor a ser destacado neste momento é Newton Duarte, estudioso de Vigotsky que tem trabalhado para “contribuir para a construção de uma pedagogia marxista” (DUARTE, 2008, p. 203-204). Embora apresente os limites desse trabalho, afirma:

[...] torna-se cada vez mais problemática a tarefa do educador nessa sociedade de barbárie crescente, mas por outro lado, é justamente por isso que nós devemos radicalizar nossa luta pela defesa da educação, contra o brutal esvaziamento da educação escolar (DUARTE, 2008, p. 205).

Duarte (2008, p.207) critica as pedagogias que ele denomina de “pedagogias do aprender a aprender” e defende uma pedagogia que se constitua como parte imprescindível da luta pela superação do capitalismo como forma de organização da sociedade atual. Afirmo o autor:

Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica (DUARTE, 2008, p. 210).

Abrantes e Martins (2007, p. 321) afirmam que “não é demais lembrar a importância do ensino para se efetivar a apropriação do conhecimento”. Explicam ainda que, por meio de ações educativas os conteúdos históricos passam a constituir a existência individual. Também se posicionam quanto à função da educação escolar conforme o texto:

Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 321).

Assim, Vigotskii (2001) afirma que se não houver a apropriação de conceitos que levem ao entendimento do real, o indivíduo sofre grande perda. O autor frisa o papel da escola nesse processo, afirmando:

[...] a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (VIGOTSKII, 2001, p. 113).

Duarte (2004) considera que a mediação que ocorre entre a vida individual e o gênero humano numa sociedade dividida em classes é complexa e contraditória, porque há a exploração da força de trabalho por parte dos que detêm os meios de produção e, como consequência, a divisão social do trabalho. Em suas palavras,

Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural. Esse caráter essencialmente contraditório foi captado com precisão e com profundidade por Marx. Compreender como essa dialética é analisada por Marx é fundamental para entender sua visão da história humana, da individualidade e também sua perspectiva da sociedade comunista (DUARTE, 2004, p. 231).

Diante da afirmação acima, enfatiza-se a escolha por essa perspectiva na presente pesquisa acerca da educação escolar e do gênero humano. Nessa investigação ressalta-se que tal análise não poderia estar desvinculada da prática pedagógica, que, como toda atividade humana, é teórica e prática ao mesmo tempo. Acredita-se que a prática pedagógica da escola se desenvolve por meio da teoria pedagógica. Como existem ideologias que fundamentam a prática, conclui-se que a prática pedagógica e a teoria pedagógica estão interligadas.

Tendo-se em vista a ideia exposta acima, de que as práticas estão pautadas em ideologias, são aqui colocadas as ideias de Suchodolski (1992), que elabora análises quanto à natureza social do homem e ao mesmo tempo debate o pensamento pedagógico contemporâneo. De acordo com esse autor, tal pensamento está pautado na pedagogia da existência e na pedagogia da essência.

Assim sendo, ir além da pedagogia da existência e da pedagogia da essência é uma necessidade atual, pois a primeira “reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais [...]” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 123) e a segunda “concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 123). É preciso buscar uma pedagogia que esteja

[...] associada a uma actividade social que transforme o estado de coisas, que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência (SUCHODOLSKI, 1992, p.128).

Neste sentido, o autor supracitado vislumbra a educação voltada para o futuro, uma educação que se some à instrução politécnica, também defendida por Lenine (1977), como se verá adiante. De acordo com Suchodolski (1992, p. 133-134),

[...] somente quando se aliar a actividade pedagógica a uma actividade social que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com a sua essência se alcançará uma formação da juventude em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico.

O mesmo autor afirma que a realidade social precisa ser considerada porque se trata da própria realidade humana, a qual deve ser transformada conforme as exigências humanas. Tal luta deve ter como objetivo concreto “um futuro melhor para o homem” (SUCHODOLSKI, 1992, p.130), para que cada um possa ter condições de vida que lhe permitam o desenvolvimento humano e viver uma realidade que seja plenamente humana.

3.2 Reflexões acerca da essência humana em Marx e o processo educativo

Tentar-se-á no decorrer desse subtítulo desenvolver a temática referente à essência humana. O que Marx define como essência humana? Para ele, é o entendimento do que seja o próprio homem. Acredita-se ser imprescindível esta

reflexão, primeiramente, porque se considera a premissa de que o homem tem uma essência que é parte do gênero humano, e depois, porque o processo educativo, especificamente o escolar – objeto desse estudo – não se faz sem o homem. Por isso é relevante abordar neste estudo a essência humana, para ampliar a concepção de homem e assim ir delineando elementos importantes da educação escolar.

Marx (2009), ao defender a concepção materialista da história aborda diretamente a questão do indivíduo real, porque o indivíduo desenvolve sua vida em situações reais, objetivas. Em sua concepção, os indivíduos são a expressão das relações que estabelecem com a natureza, com os outros e com a sua própria natureza humana. Faz-se necessária essa reflexão ao abordar-se a educação escolar porque o indivíduo, no espaço escolar, é uma síntese de diferentes relações que ele estabelece com a cultura e com os outros. Na análise que faz da sociedade Marx considera os indivíduos

[...] como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem material, realmente, como atuam [...], em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (MARX, 2009, p. 30, grifo do autor).

Ainda segundo o autor, os indivíduos em sociedade desenvolvem determinadas relações que dependem diretamente das relações de produção, ou seja, das relações de trabalho. Para Marx (2009, p. 30), é notável “a conexão da estrutura social e política com a produção” material, em que as ideias estão intrinsecamente relacionadas com as atividades materiais (produtivas) dos homens.

Por isso “[...] parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [...] e ecos ideológicos desse processo de vida” (MARX, 2009, p. 31), ou seja, tais homens reais, ativos apresentam-se ao mesmo tempo como homens que pensam, que possuem reflexos e ideologias advindos do próprio modo de vida a que estão sujeitos. Assim, “[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX, 2009, p. 32).

Neste sentido, Marx (2009) afirma que a vida determina a consciência e por isso “[...] parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a *sua* consciência” (MARX, 2009, p. 32, grifo do autor), ou seja, a consciência como parte integrante do homem, e não como determinante e autônoma. Assim, considerando-se o homem no seu processo de desenvolvimento social e histórico, como se poderia, de acordo com Marx, definir sua essência?

O autor afirma que a organização da sociedade sob a forma de exploração torna o próprio homem um “objeto estranho e inumano” (MARX, 1987, p.176), no qual a apropriação da essência humana não ocorre na sua completude. A vida humana exterioriza a alienação⁷ e o sentido de possuir, ou seja, somente de ter. Marx (1987, p. 176) diz que a efetivação da vida humana se torna, nessa sociedade, uma “efetividade estranha”, e por isso afirma:

A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar *humano* o sentido do homem, como para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor).

Por isso Marx, conhecedor profundo do funcionamento da sociedade capitalista, defende a necessidade de se formar outro tipo de homem, o socialista, que ele concebe como produtor da história por meio do trabalho humano. Cabe aqui uma reflexão sobre a função da educação escolar, especificamente na contemporaneidade, quando, a partir dos fatos, como afirmou na seção anterior dessa dissertação, constatou-se uma série de problemas vivenciados no âmbito escolar. Neste sentido se questiona: como a educação escolar pode contribuir para formação de outro tipo de homem?

Embora os fatos sejam atuais e relevantes, as possíveis respostas ou encaminhamentos para o aspecto social precisam ser elaborados à luz do que a humanidade produziu de mais excelente em termos de desenvolvimento humano e social. Por isso verifica-se o que Marx, Lenine e outros, por uma capacidade

⁷ Duarte (2004) afirma que alienação é a privação que os seres humanos tem sofrido a ponto de não poderem se apropriar da riqueza material e intelectual produzida pela humanidade.

extraordinária, captaram do mundo em que viviam fazendo uma leitura eficaz das complexas relações nele existentes.

Assim, na tentativa de responder à questão colocada, sem a intenção de esgotar as possibilidades de reflexão da problemática, foram buscados no pensamento de Lenine alguns elementos importantes para discussão. Esse revolucionário russo, já no final do século XIX e início do século XX, movido pelo ideal de produzir uma sociedade justa e igualitária, deu origem à doutrina que sustentou o movimento comunista, cujo objetivo era romper com a sociedade capitalista e superar qualquer tipo de opressão.

Para que isso fosse possível, Lenine em momento algum descartou as possibilidades da educação escolar e tratou o elemento pedagógico e a política como imprescindíveis, pois atribuía importância fundamental à escola na educação dos jovens. Essa educação deveria contemplar o estudo e o trabalho produtivo, o chamado ensino politécnico. Nela o trabalho intelectual estaria vinculado ao trabalho material (LENINE, 1977b).

De acordo com o autor, por meio da educação – não só a escolar, mas também aquela feita por intermédio da imprensa, sindicatos, etc. – os homens aprenderiam a utilizar o máximo daquilo que já fora criado pela humanidade, e a partir disso, construiriam novas relações de trabalho, com base no comum a todos.

Em outras palavras, com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a instrução não poderiam continuar nos moldes arcaicos e autoritários de memorização e repetição, pois numa sociedade em que não há exploradores e explorados seria necessário que todos soubessem pensar e agir (LENINE, 1997a).

Ainda tratando do ensino politécnico, que Lenine defende para a formação de um novo tipo de sociedade, a socialista, Barroco (2007, p. 83, grifo do autor) afirma que “[...] a educação social sob a perspectiva marxista leninista seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem *humanizado* pela atividade do trabalho”.

O que está em pauta nessa afirmação é que a escola, se organizada nos moldes da politecnia, ensinaria aos seus alunos a essência do processo de trabalho, e não somente os diferentes ofícios.

Marx, ainda discutindo a questão do trabalho criativo enquanto essência do homem, diz que “o vir a ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu *nascimento* de si mesmo, de seu *processo de origem*” (MARX, 1987, p. 178). Assim, nesse pensamento evidencia-se a “essencialidade do homem na natureza” (MARX, 1987, p. 181, grifo do autor), natureza que pode ser modificada pela ação do homem, ou seja, pelo trabalho.

Neste sentido, sabe-se que o homem é o único dos seres vivos que precisa produzir sua existência agindo sobre a natureza, ou seja, transformando-a. Saviani (2008, p. 246) explica que

Esse ato de agir sobre a natureza tomando-a como matéria-prima que é transformada mediante o uso de determinados instrumentos visando a atingir certo objetivo, isto é, buscando chegar a determinado resultado, é o que se chama trabalho. Por isso é que se diz que a essência do homem é o trabalho.

Sánchez Vázquez (1968), ao analisar o conceito de essência humana, mostra que, na ótica marxista, o trabalho configura-se como a essência do homem. Porém, Marx percebe que o trabalho, na realidade histórico-social do capitalismo, é alienado e que, portanto, produz uma essência humana alienada, negada (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968).

Nesse sentido Marx refere-se a um determinado homem e a um determinado tipo de trabalho: “O homem a que ele se refere quando fala da negação de sua essência é o operário, e o trabalho que analisa é o trabalho alienado nas condições peculiares da produção capitalista” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 416).

Assim, segundo a análise de Sánchez Vázquez, a essência humana no seu sentido pleno está separada da existência real dos homens, e não somente dos que estão envolvidos pela pobreza material, pois “o homem rico é, ao mesmo tempo, o homem carente de uma totalidade de exteriorização de vida humana [...]” (MARX, 1987, p. 180). Por isso

[...] a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós (MARX, 1987, p. 177).

Saviani (2004) também trabalha a ideia de Marx quanto à essência humana abordada nos Manuscritos de 1844:

O conteúdo da essência humana reside no trabalho. Portanto, já encontra aí de forma clara a ideia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece [...]. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho, é pois, a essência humana (SAVIANI, 2004, p. 28).

Marx (1987) afirma que, diferentemente, o trabalho na sociedade burguesa é alienante e não favorece o aspecto criador do homem. Para Saviani (2004, p.29), o termo alienado refere-se “àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras”.

Ainda de acordo com Saviani (2004), tal alienação não permite ao homem reconhecer-se a si mesmo, nem ao outro, nem ao produto do seu trabalho. De forma objetiva pode-se afirmar que “o trabalho alienado, ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria” (SAVIANI, 2004, p. 34).

Assim, essa forma de existência do homem está dissociada da sua essência humana, embora condicionada ao trabalho. A diferenciação fundamental a ser feita aí diz respeito ao tipo de trabalho a que Marx se refere ao falar da alienação.

Marx continua abordando a questão da essência humana nas teses para Feuerbach, em que concebe a essência humana como “o conjunto das relações sociais” (MARX, 2009, p. 125), já que o homem, como ser social

individual efetivo, no conjunto das relações sociais produz sua vida por meio do trabalho.

Marx (2009, p. 65), diferentemente de Feuerbach, defende que a separação entre essência e existência não é tratada como “anormalidade que não se pode alterar”. Pelo contrário, afirma como exemplo que os proletários alcançarão a harmonia entre o seu ser e a sua essência quando revolucionarem o modo de produção, em outras palavras, quando transformarem o trabalho existente na sociedade capitalista de modo prático e objetivo.

Trata-se, de acordo com Marx (2009, p. 65), de uma “[...] natureza que ainda não foi dominada pelos homens”, mas que se pode vislumbrar pelo desenvolvimento da humanidade e pelos avanços cada vez maiores.

Faz-se pertinente abordar aqui como a essência humana na perspectiva marxiana está relacionada com a educação escolar. Apesar das críticas existentes quanto às ideias de Marx, Lombardi (2008, p. vii, introdução) afirma a coerência da “defesa do legado de Marx e Engels como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista [...] que auxilia na compreensão da própria educação”, pois os defensores do marxismo reconhecem a vitalidade das suas obras, que produzem “uma multiplicidade de tendências e escolas que se propõe a uma análise crítica da sociedade burguesa e de sua necessária superação revolucionária” (LOMBARDI, 2008, p. viii apresentação).

De acordo com o autor acima citado, a problemática educacional deve ser discutida no contexto do modo capitalista de produção, espaço em que ocorrem as lutas entre as classes, uma vez que a educação assume

[...] as características e particularidades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões de trabalho própria da gênese e do desenvolvimento desse modo capitalista de produção da existência dos homens (LOMBARDI, 2008, p. 5).

Compreende-se que a organização do trabalho na sociedade capitalista influencia diretamente a organização do trabalho no interior da escola - trabalho que, mesmo sendo de cunho pedagógico, reflete a organização burguesa do trabalho, como expressa Padilha (2002, p. 11):

Esta prática social se materializa na escola e no processo ensino-aprendizagem que enfatiza a mera escrita, sem reflexões, que valoriza a matemática como fórmula bem aplicada e não como o estabelecimento de reflexões, que se preocupa com exercícios e problemas mecânicos, desligados das lutas contemporâneas, manejo exaustivo de fórmulas sem contexto e sem significado. Isto faz pensar que a prática pedagógica garante, em grande parte, a perpetuação segura e estável da forma de pensar fragmentada, do ensino por *doses*, avaliado e descartado sem compromissos com a história.

Por isso a formação proporcionada pela escola aos indivíduos não vai ao encontro da sua essência humana, ficando na maioria das vezes circunscrita à existência deles. Como visto na última citação, muitas práticas desenvolvidas pela instituição escolar não articulam essência e existência humana devido à fragmentação dos conteúdos trabalhados e à falta de sentido desses conteúdos.

Enquanto sociedade burguesa esse fenômeno pode não ser concebido como contraditório para a perpetuação das desigualdades, mas do ponto de vista da formação do homem omnilateral – aspecto a ser abordado mais adiante – centra-se aí o princípio da contradição quando a instituição escolar não cumpre totalmente sua função social, mas ao mesmo tempo consegue desenvolver bons trabalhos em alguns momentos.

Por outro lado, Facci (2004) explana que, pela apropriação dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade ao longo do tempo num dado contexto histórico e social, são formadas as funções psicológicas superiores mediante a formação da consciência social no indivíduo; ou seja, o que é produzido historicamente é internalizado pelo indivíduo pela mediação do outro.

Facci (2004) defende que a função da escola é contribuir de maneira intencional e sistematizada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de forma a conduzir à apropriação do conhecimento científico. Neste sentido, a escola ainda é um espaço de possibilidades de desenvolvimento humano, pois trabalha diretamente com a formação dos indivíduos no seu processo de desenvolvimento.

Vigotsky sistematizou o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio dos estudos sobre o comportamento humano. Suas pesquisas permitiram demonstrar a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores e com isso o porquê de não ser possível explicar o

desenvolvimento do indivíduo apenas pelo aspecto biológico. Defende a dependência da criança para com o adulto e a instrução para poder desenvolver-se (VYGOTSKY, 1995, grifo no original, tradução do autor)⁸. Ao se referir à educação escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores o autor afirma:

A existência de períodos sensíveis para a aprendizagem de todas as disciplinas do ensino tem sido plenamente confirmada pelos dados de nossos estudos. Os anos de escola em conjunto são o período ideal para a instrução de operações que exigem consciência e controle deliberado, a instrução dessas operações incentiva o desenvolvimento de funções psicológicas superiores à medida que amadurecem. Isso vale também para a evolução dos conceitos científicos introduzidos pela educação escolar (VYGOTSKY, 1995, f.318, grifo no original, tradução do autor)⁹.

Vygotsky (1995, f.306, tradução do autor) diz que é essencial o estudo do desenvolvimento educacional e particular da criança. Sua abordagem focaliza essa interação e permite relacionar as complexas ligações internas que existem entre os conceitos espontâneos da criança, que são adquiridos num contexto pré-escolar, e os conceitos científicos, que devem ser produto da escola¹⁰ (VYGOTSKY, tomo II, f.306).

⁸ Na versão em espanhol, do original russo, lê-se: Pero la existencia de un tiempo óptimo para la instrucción en un sujeto no puede ser explicada en términos puramente biológicos, por lo menos en los procesos complejos tales como el lenguaje. Nuestra investigación demostró la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores durante estos períodos, su dependencia de la cooperación con los adultos y de la instrucción (VYGOTSKY, 1995, f. 296).

⁹ Na versão em espanhol, do original russo, lê-se La existencia de períodos sensitivos para todas las materias de instrucción ha sido totalmente confirmada por los datos de nuestros estudios. Los años escolares en conjunto son el período óptimo para la instrucción de operaciones que requieren conciencia y control deliberado; la instrucción de estas operaciones fomenta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras éstas maduran. Esto se aplica también a la evolución de los conceptos científicos que introduce la instrucción escolar (VYGOTSKY, tomo II, f. 318).

¹⁰ Na versão em espanhol, do original russo, lê-se Nuestro desacuerdo con Piaget se centra sólo en un punto, pero éste es sumamente importante. Él afirma que el desarrollo y la instrucción son procesos insuficientes y totalmente separados, que la función de la instrucción es sólo la de introducir formas adultas de pensamiento, que entran en conflicto con las de los niños y eventualmente las suplantán. El estudiar el pensamiento infantil aparte de la influencia de la instrucción, como lo hace Piaget, excluye una fuente de cambio muy importante e impide al investigador enfocar la cuestión de la interacción del desarrollo y la instrucción peculiares a cada nivel de edad. Nuestro propio enfoque se dirige hacia esta interacción. Habiendo descubierto muchos enlaces internos complejos entre los conceptos espontáneos y científicos, esperamos que futuras investigaciones comparativas aclararán su interdependencia, y anticipamos una extensión del estudio del desarrollo y la instrucción en niveles de edad inferiores. La instrucción, ante todo, no comienza en la escuela. Un futuro investigador puede descubrir muy bien que los conceptos espontáneos son un producto de la instrucción pre-escolar, así como los científicos lo son de la escolar (VYGOTSKY, tomo II, f. 306).

É justamente aí que se encontra o cerne do trabalho educativo: conduzir a criança, pela mediação do outro, à aprendizagem dos conceitos científicos, pois eles a instrumentalizarão para ela se humanizar.

Assim, acredita-se que “a escola capitalista é um espaço ambíguo de reprodução e transformação possível, e de disputa entre o capital social (econômico) e o capital cultural” (CARVALHO, 2008, p. 109), e que, mesmo servindo aos objetivos da classe dominante, tem em si o desafio de “contribuir com a formação de novas gerações capazes de decifrar e frear as políticas estatais de cunho populista, tecnicista, assistencialista [...]” (CARVALHO, 2008, p. 109-110).

Trata-se de uma perspectiva socialista da educação que, segundo o autor, é imprescindível para a “[...] *emancipação intelectual* do proletariado” (CARVALHO, 2008, p. 110, grifo do autor). Saviani (2008, p. 241), explicando a questão do socialismo na educação, diz que

[...] no aspecto pedagógico, se mantém também em pauta a questão da educação socialista, centrada na politecnia já que é por meio dessa expressão que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, com base na própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação.

Destarte, no processo educativo o homem deveria ver a possibilidade do diálogo entre a sua existência e a essência humana. Esta última refere-se à realidade plenamente humana cujos sentidos humanos sejam educados para reconhecer-se como indivíduos particulares, mas também como genéricos, capazes de apropriar-se de tudo o que há de mais avançado em termos de desenvolvimento de sua época.

3.3 A educação como processo de humanização e os sentidos humanos

Por meio da educação o homem adquire os atributos necessários à convivência em sociedade e ao usufruto do que foi produzido. A educação é o

processo pelo qual ele se humaniza. Assim como na sociedade dividida em classes, os graus de acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam estes espirituais ou materiais, são diferentes, as condições culturais das classes sociais também diferem entre si, cabendo à escola proporcionar condições iguais de acesso ao saber.

Dessa forma, se o educando chega à escola num nível em que seu ouvido não se apresenta como musical, ou seja, se ele não é capaz de apreciar uma música clássica, por exemplo, qual a função da escola no desenvolvimento de seu sentido musical, já que este é relevante no seu processo de desenvolvimento humano? Como afirmou Vigotsky, não se pode perder de vista que à escola cabe promover aprendizagem do desconhecido, abrindo espaço para o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Marx (1987), a essência humana tem como premissa o trabalho não alienado, o trabalho que proporciona ao indivíduo desenvolver suas capacidades produtivas. Compreende-se também que a atividade produtiva faz parte do processo de humanização dos indivíduos em sociedade, pois é por meio dela que o indivíduo satisfaz suas necessidades de vida.

Ao abordar a educação como processo de humanização juntamente com os sentidos humanos, buscar-se-á tratar do processo de humanização tendo em vista os sentidos humanos, que, de acordo com Marx (1987), manifestam-se como expressão das condições reais de vida dos homens. Assim, o sentido do homem, que é o que lhe permite conhecer e apreender o real, é formado de acordo com as condições objetivas em que ele vive, e esse elemento está atrelado diretamente à educação.

Segundo Marx (1987), é necessário tornar humanos os sentidos do homem, ao contrário de Hegel, para quem a essência humana é a autoconsciência, como se “toda alienação da essência humana” [...] fosse “a alienação da autoconsciência” (MARX, 1987, p. 204).

Marx (1987) classifica os sentidos em físicos e espirituais e diz que “em lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de *todos* esses sentidos, o sentido do *ter*” (MARX, 1987, p. 177), no contexto da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista. Nesse pensamento, por meio da extinção da propriedade privada dá-se a emancipação

de todos os sentidos humanos. É no bojo das contradições da sociedade contemporânea que se vislumbra a possibilidade de transformá-la.

Quanto à questão dos sentidos humanos, Marx (1987) demonstra que o olho e o ouvido, como órgãos dos sentidos, tornam-se humanos na medida em que os objetos de sua apropriação tornam-se objetos sociais, humanos, produzidos pelo homem e para o homem. Por isso Marx (1987, p. 177) diz que “[...] o homem só não se perde em seu objeto quando este se configurar como objeto humano ou homem objetivado”.

Isso é possível quando há uma relação na qual o homem veja os objetos produzidos pelos homens em sociedade como a objetivação de si próprio. Assim, os objetos confirmam o humano-genérico e ao mesmo tempo efetivam a individualidade humana. “Por isso o homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, [...] mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178).

Essa temática é interessante na investigação do processo de humanização do homem. Marx (1987) afirma, por exemplo, que para o homem que padece de fome a forma humana da comida não lhe faz sentido, pois “os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social” (MARX, 1987, p. 178).

Assim, a forma humana da comida passa a não ser um objeto para o homem não social, porque o objeto só pode ser considerado pelo homem como tal quando é a confirmação de uma força essencial (MARX, 1987, p. 178); ou seja, o objeto será considerado como tal para o homem se ele representar uma de suas forças essenciais, tornando-o conhecido subjetivamente.

Para compreender o que são as forças essenciais é preciso citar Marx, o qual explica que a forma como os homens veem os objetos materiais, ou seja, os produtos do trabalho humano depende da forma como esses indivíduos se percebem e percebem o mundo à sua volta. Quando ele se vê como ser social e vê o objeto como objeto social “a sociedade se configurará nesse objeto como ser para ele” (MARX, 1987, p. 178).

As forças essenciais seriam as capacidades que têm os indivíduos de se apropriar do mundo objetivo, e tal apropriação “[...] depende da *natureza do objeto* e da natureza da *força essencial* que a ela corresponde [...]” (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor). Por exemplo: “o objeto se apresenta ao *olho* de maneira diferente

do que ao *ouvido*, e o objeto do olho é diferente do objeto do ouvido. A peculiaridade de cada força essencial é justamente seu *ser peculiar* [...] (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor). Para Marx,

O homem é imediatamente *ser natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como disposição e capacidades, como *instintos*; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os *objetos* de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são *objetos* de seu *carecimento*, *objetos essenciais*, imprescindíveis para efetuação e confirmação de suas *forças essenciais* (MARX, 1987, p. 206, grifo do autor).

Ainda continuando esse raciocínio, Marx afirma que, atrelada a questão das forças essenciais está a formação dos sentidos, que é histórica e social, faz parte de toda a história do desenvolvimento humano. Segundo ele,

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor).

Marx analisa o homem em relação com as suas condições de vida dadas pela estruturação do trabalho. Como parte de uma sociedade organizada sob os moldes da produção capitalista, o homem encontra-se alienado e o dinheiro passa a ser “a única propriedade dotada de poder” (MARX, 1987, p. 182). De acordo com o autor, as necessidades humanas não são consideradas e é como se os seus sentidos não existissem.

Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, [...]. O homem necessitado, carregado de preocupações,

não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico (MARX, 1987, p. 178).

Marx (1987) afirma que o modo de vida que impede os homens de desenvolver seus sentidos para a humanização também os priva de suas necessidades e “o crescimento das necessidades e dos recursos engendra a privação de necessidades e de recursos” (MARX, 1987, p. 184), aparecendo aí uma contradição: numa sociedade em que se produzem cada vez mais necessidades de consumo, a maioria dos homens está privada disso, ou seja, é como se essa necessidade não existisse para eles.

Assim, de acordo com o autor, a organização do trabalho sob o modo de produção capitalista massifica a vida dos trabalhadores de tal forma que a manutenção da vida física e a atividade puramente mecânica constituem o modo inalterável de existência humana e “por isso, todo *luxo* do operário parece-lhe censurável e tudo o que excede à mais abstrata necessidade – tanto como gozo passivo ou como exteriorização de atividade – configura-se-lhe um *luxo*” (MARX, 1987, p. 184, grifo do autor).

Ainda segundo Marx (1987, p. 184), a valorização exacerbada do ter em detrimento do ser leva os capitalistas a disseminarem suas ideias como se fossem a própria moral e “a autorrenúncia, a renúncia à vida e a todo o carecimento humano é seu dogma fundamental” (MARX, 1987, p. 184).

Para a perpetuação da forma capitalista de produção, é melhor que o trabalhador coma e beba menos, compres menos livros, aproprie-se menos da produção cultural humana, porque quanto menos ele é, quanto menos exterioriza sua vida, tanto mais ele *tem*, tanto mais a sua vida é *alienada* e tanto mais ele armazena de sua essência alienada. Acrescenta-se que o mesmo dinheiro que pode comprar todas as coisas pode inclusive tornar o ser humano seu escravo. O homem expressa uma forma de alienação quando se torna incapaz de perceber e reconhecer a necessidade do outro.

Diante do que foi dito acerca da essência do homem, é possível evidenciar que mesmo em meio aos ditames da sociedade capitalista o desenvolvimento do homem pode ocorrer, e a escola, como um dos elementos importantes, poderá

rever sua forma de trabalho no sentido de superar a problemática vivida da desumanização na sociedade.

3.4 A função da educação escolar e as condições de libertação real do homem

Como já foi comentado anteriormente, referir-se ao homem significa pensar no ser social enquanto indivíduo e enquanto membro de uma coletividade e representante da espécie humana, que carrega em si o genérico e o individual. Neste sentido Marx (1982) expõe a necessidade de esse homem, tanto individual quanto coletivamente, libertar-se de tudo que o impede de humanizar-se em plenitude, e como o processo educativo está intrinsecamente ligado à humanização, a educação escolar também tem relação com o processo de libertação do homem.

De acordo com Marx e Engels (1982, p. 16), tal libertação real é possível “no mundo real e com meios reais”, por isto defendem que o primeiro passo para a libertação se dá quando os homens estão “em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas” (MARX; ENGELS, 1982, p. 16).

Esse “adquirir condições de vida humanizadoras” a que Marx se refere tem a ver diretamente com a relação estabelecida entre o indivíduo e a sua comunidade. Considerando tal relação, Heller (2008) afirma que o desenvolvimento da individualidade está em interação contínua com o tipo de comunidade, ou seja, depende da época e das ideias existentes acerca do homem e do mundo em determinado período histórico.

Heller também tece comentários acerca da individualidade humana dentro da organização burguesa de sociedade, que proporcionou “ao indivíduo a possibilidade de elevar-se a qualquer altura [...]” (HELLER, 2008, p. 101). Isto significa que, diante das condições de desenvolvimento que alcançou a humanidade, o homem ainda pode chegar a um desenvolvimento avançado, mas

as condições para tal desenvolvimento não estão dadas a todos, por isso os indivíduos atingem diferentes graus de desenvolvimento.

Os indivíduos que desenvolvem o máximo das possibilidades que lhes são oferecidas num determinado momento histórico são chamados por Heller de “*indivíduos representativos*” (2008, p. 100, grifo da autora). São indivíduos que, mesmo em uma sociedade alienante, não permaneceram nessa condição e conseguiram libertar-se negando seu próprio mundo, como se verá logo adiante.

Como se percebe, os indivíduos atingem diferentes graus de desenvolvimento em vista de suas condições culturais. Quando as condições são limitadas, muitas vezes nem mesmo as necessidades básicas são supridas. Heller (2008, p. 101-102) contextualiza este fato dizendo:

Essa mesma sociedade, ao subsumir o indivíduo sob sua classe, ao submetê-lo às leis econômicas como se essas fossem leis naturais, aboliu aquela grande possibilidade e fez dos indivíduos livres nada mais que escravos da alienação [...]. [...] em nossos dias, a maior parte dos indivíduos representativos é representativa precisamente pelo fato de *negar* seu mundo e de buscar uma nova perspectiva para o desenvolvimento humano.

Para Heller (2008, p. 104), o individualismo burguês já chegou ao seu ápice e se esgotou, porque “o indivíduo experimenta agora a falta de comunidade como solidão, como infelicidade”. Em meio a relações opressoras, os indivíduos, munidos da sua capacidade de adaptar a natureza à sua volta, e não meramente de adaptar-se à ela, estão cada vez mais buscando o sentido para suas vidas.

A autora afirma ser crescente o número de movimentos operários em que novas comunidades são formadas porque o homem busca constantemente sua liberdade (HELLER, 2008), sempre busca poder expressar-se e desenvolver-se:

São de valor positivo as relações, os produtos, as ações, as ideias sociais que fornecem aos homens maiores possibilidades de objetivação, que integram sua socialidade, que configuram mais universalmente sua consciência e que aumentam sua liberdade social. Consideramos tudo aquilo que impede ou obstaculiza esses processos como negativo, ainda que a maior parte da sociedade empreste-lhe valor positivo (HELLER, 2008, p. 106).

De acordo com a autora em foco, há constante relação entre o particular-singular e o humano-genérico. No início do seu desenvolvimento o humano-genérico está fora do indivíduo, mas “em sua atividade social global, o homem está sempre ‘em movimento’ entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano” (HELLER, 2008, p. 108); ou seja, na medida em que estabelece relações com a comunidade e com a sociedade por meio dos costumes e da moral, o indivíduo vai adquirindo as características humanizadas do ser, que envolve todo o desenvolvimento humano atingido nas diferentes esferas do conhecimento.

Entende-se, de acordo com os estudos que estão sendo feitos nessa pesquisa, que a educação escolar também tem a função intencional e sistemática de elevar o indivíduo ao genericamente humano. É função da educação escolar desenvolver no indivíduo o que lhe falta, visando ao desenvolvimento para humanização.

Não obstante, essa relação entre o genérico e o individual não caminha de forma paralela, ou seja, o desenvolvimento individual da maioria dos homens pode não corresponder ao desenvolvimento humano-genérico se a sociedade em que estes estão inseridos não apresentar comunidades de valores positivos.

Por outro lado, Heller (2008) afirma que, mesmo que a sociedade não ofereça comunidades de valores positivos, os indivíduos têm a “oportunidade de escolher possibilidades positivas [...] nas objetivações, no mundo intelectual [...]” (HELLER, 2008, p. 112), pois a história humana é produzida ao longo do tempo e não há condições reais de vida imutáveis, devido ao próprio movimento dialético do homem de desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento do mundo.

Retomando o pensamento de Marx, citado há pouco, quanto às condições de libertação real, pode-se considerar que tal libertação tem a ver com a relação crescente do indivíduo que ao longo do seu processo de humanização atinge o desenvolvimento humano-genérico. Marx e Engels (1982) dizem que o ato de libertação é um processo histórico produzido por relações históricas, reais, e não pela contemplação ou ação simplesmente do pensamento.

Nesse ponto pode-se refletir como a educação escolar abarca em si a possibilidade de contribuir para o processo de libertação das condições de alienação. Sabe-se que a escola não é elemento neutro da sociedade e não é

unicamente determinada pelas relações de poder. Ela também exerce influência, pois forma gerações ao longo do tempo e também é, em certa medida, responsável pela efetivação do processo de libertação e de desalienação.

No decorrer dessa seção buscou-se discutir algumas questões primordiais acerca do gênero humano e sua formação de acordo com as considerações de Marx e outros estudiosos do desenvolvimento humano. Para isso tornou-se imprescindível discorrer sobre a formação do gênero humano, a essência humana, os sentidos humanos e as condições de libertação real do homem.

Essas reflexões ganham sentido no âmbito desta pesquisa ao se tentar relacionar os elementos abordados em relação à educação escolar na contemporaneidade, objeto de estudo desse trabalho. Neste sentido, primeiramente discorreu-se sobre a investigação dos fatos relacionados à educação escolar e buscou-se situar o homem no contexto das determinações envolvidas no trabalho desempenhado pela escola nesse momento histórico, e em seguida, nesta seção abordou-se a questão da formação do homem.

Caminhando para o término dessa dissertação, a última seção terá como título “A educação escolar e a formação do gênero humano: a que educação se refere?” Nela se buscará focalizar a pesquisa em uma concepção de educação para humanização, que, visando ao desenvolvimento psíquico do homem, trabalhe para conduzi-lo à apropriação daquilo que é característico dos seres humanos.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO: A QUE EDUCAÇÃO SE REFERE?

Como citado no início desta pesquisa, a educação é objeto de inúmeras reportagens seja, no meio televisivo, seja no impresso ou virtual, nos diferentes âmbitos da sociedade. Ela é discutida ou simplesmente comentada por políticos, jornalistas, escritores, profissionais da saúde, professores, entre outros. É consenso que a educação é relevante para o desenvolvimento da sociedade. Não obstante, esse pensamento conduz a uma reflexão sobre qual educação é relevante para o desenvolvimento de que tipo de sociedade. Buscou-se, ao longo deste trabalho e ainda nos apontamentos a seguir, conduzir a uma possível resposta, mas isto não é uma tarefa fácil diante de toda a complexidade que envolve a educação do homem no âmbito escolar na contemporaneidade.

Martins (2004, p. 54) expõe de forma consistente que respostas para questões como o que é educar, quem é o homem que se educa, e para quê se educa não são tão fáceis de apresentar, porque é necessária uma análise do conjunto das determinações que envolvem o objeto discutido, qual seja, a educação escolar. Entretanto, apesar da complexidade, é necessário discuti-la, pois

[...] a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social (MARTINS, 2004, p. 55).

Assim, a apropriação e a objetivação¹¹ dos atributos humanos ocorrem por meio das “objetivações das gerações passadas, e por esse processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica

¹¹ Quanto à objetivação Marx (1987, p. 206-207) explica que o homem, como “ser *corpóreo*, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, sensível, objetivo, significa que tem como objeto de seu ser, de sua exteriorização de vida, objetos *efetivos*, *sensíveis*, ou que só em objetos reais, sensíveis, pode exteriorizar sua vida. Ser objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou inclusive ser objeto, natureza e sentido para um terceiro se equivalem. [...] Um ser que não é, por sua vez, objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser como *objeto* seu, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é objetivo” (grifo do autor). Assim, considera-se, de acordo com o pensamento marxiano, que a objetivação ocorre por meio da relação que o homem (como ser objetivo, efetivo) tem com tudo aquilo que está fora dele. Exemplifica dizendo que o sol é objeto indispensável da planta e por outro lado, a planta é objeto do sol porque exterioriza a força vivificadora que ele tem.

encontram-se sempre imbricadas uma na outra” (MARTINS, 2004, p. 56). Nesse processo, o homem se insere na história e agrega à sua base biológica diferentes funções cognitivas, de forma que a linguagem vai lhe permitindo representar a própria realidade (MARTINS, 2004). Cumpre considerar, no entanto, que esse processo ocorre sempre pela mediação do outro e depende da “qualidade desta mediação” (MARTINS, 2004, p. 59).

A autora supracitada afirma a importância do conhecimento historicamente sistematizado para objetivações tanto no nível de gênero humano quanto no de humanização dos indivíduos; e é justamente aí que se localiza a função da escola, qual seja, a “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2004, p. 66).

Sabe-se que a socialização do saber na escola se dá por meio do ensino e da aprendizagem; por outro lado, tem-se como essencial neste estudo acerca da educação escolar compreender que a criança é ativa no seu processo de desenvolvimento intelectual e que tal processo é formado por condições externas e internas do indivíduo.

Ressalta-se que, entendido o materialismo histórico-dialético como uma maneira de compreender dialeticamente a realidade levando-se em conta suas inter-relações, é correto buscar nessa perspectiva o entendimento que ela pode oferecer para a compreensão do fenômeno educativo na sociedade burguesa.

Primeiramente, não é algo novo dizer que Marx e Engels não formularam uma proposta de educação propriamente dita; porém é imprescindível mencionar que ao longo de suas produções deixam transparecer a posição que desenvolveram acerca da educação (LOMBARDI, 2008). Ao elaborarem análises profundas quanto à organização social, trataram também de aspectos relacionados à educação do homem, porque estes estão indissociavelmente interligados.

A importância dada à educação no processo de transformação social, e também no processo do desenvolvimento humano, está presente no pensamento de Marx, o qual afirmou que o futuro da classe operária dependeria da formação daquela geração que estava nascendo (MARX, 1983a). Assim como é possível observar no pensamento marxiano uma relevância dada à educação para a formação de todo um coletivo de pessoas numa dada estrutura social, também se

pode compreender a importância e necessidade de a educação abranger aspectos que vão ao encontro das necessidades humanas hoje, necessidades que, independente do momento histórico, são as mesmas, porque a organização social é a mesma e a essência humana não se altera por conta do tempo.

Não obstante, para responder à questão “a que educação escolar se refere?” com base na perspectiva escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa são necessárias algumas considerações. Marx e Engels (1996), ao escreverem as “Teses contra Feuerbach” inicialmente focalizam a realidade e a sensibilidade como atividades humanas sensíveis, como práxis, não como subjetivas. Em seguida, chamam a atenção para o fenômeno da alteração das circunstâncias e da educação e evidenciam nesses processos o homem destacando nele a função do educador. Essa perspectiva de Marx e Engels pode ser analisada no conjunto de suas obras, como base para se delinear uma proposta de educação.

Com esse objetivo é que se busca entender quais os fundamentos para se compreender o que é o homem nessa concepção. Para a questão do tipo de homem ao qual o processo educacional se destina, pode-se considerar que:

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. **O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total** (MARX, 2004, p. 108, grifo nosso).

O pensamento marxiano afirma que a educação precisa focalizar três aspectos intrínsecos - o mental, o físico e o tecnológico (MARX, 1983a). O filósofo defende uma educação que possibilite o desenvolvimento omnilateral do ser humano, e não apenas unilateral, pois

Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* (por isso ela é precisamente

tão múltiplice quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*) [...] (MARX, 2004, p. 108).

Fundamentado na teoria acima, Saviani (2010) considera positivo o esforço para conseguir maior articulação entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. “Isso porque o aluno é um todo e, como tal, deve ser formado integralmente, sendo as disciplinas meios pelos quais se busca atingir aquele objetivo formativo” (SAVIANI, 2010).

Destarte, na multiplicidade das atividades humanas pode-se situar o ensino como “fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2001, p. 334), em que a aprendizagem abre caminhos para o desenvolvimento. Para Vigotski (2001, p. 334), o que diferencia a educação escolar é o “desenvolvimento multilateral”. O autor exemplifica sua ideia dizendo que habilidades, por si sós, não influenciam de modo relevante o desenvolvimento, o que pode ser exemplificado com situações como o andar de bicicleta, o escrever à máquinas e outros.

Uma premissa destacada por Marx (2004) e assumida por seus seguidores é a de que o homem é, em sua essência, ominilateral. Assim, o modo de organização da educação desse homem não está dado, mas, nas palavras de Marx: “trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é humano” (MARX, 2004, p. 105).

Isso parece ser uma utopia sem chance, pois a formação do homem de hoje conta, historicamente, alguns séculos de trabalho sob bases capitalistas, ou seja, são séculos de trabalho fundado numa formação antissocial e individualista que se firma como universal, embora Já tenha sido proposto o trabalho humano numa tendência contrária a essa.

É preciso considerar, conforme afirma Leontiev (1978, p. 267), que “foi Karl Marx, o fundador do socialismo científico, o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico [...]”, e fundamentar nesses estudos teórico-práticos o planejamento da educação e seus desdobramentos na educação escolar. Leontiev (1978), ao estudar o desenvolvimento do psiquismo e a consciência humana na sociedade de classes, reporta-se às ideias do socialismo científico, que, segundo ele, criam uma nova

ideologia socialista nas condições do capitalismo. Para ele, essas ideias são “o feito dos homens que dominando a ciência estão ao mesmo tempo penetrados pela compreensão do sentido do movimento operário” (LEONTIEV, 1978, p. 134).

Vygotsky (2004) destaca a importância da educação no processo de transformação do homem para uma “formação social consciente” (f.12). Trata-se de uma educação ao mesmo tempo social e politécnica, que, na tentativa de reunir o pensamento desenvolvido e o trabalho, supera a divisão entre o pensar e o fazer existente nas relações de trabalho na sociedade burguesa.

A esse processo Vigotski (2001, p. 69) chama de “educação social”, e alerta que o conhecimento científico se constitui no

[...] conhecimento das verdadeiras leis da educação social [...] de modo algum significa o reconhecimento da nossa impotência diante do processo educacional, recusa a intervir nele e entrega de toda a educação à força espontânea do meio.

Fundamentado nos estudos de Marx e Engels sobre o modo de produção capitalista, Vygotsky (2004, f.8, grifo do autor) afirma:

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como um seguidor de Rousseau ou Tolstói assumiria, mas, pelo contrário, *contêm dentro de si mesmos possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana.*

Para ele, é possível situar a função social da educação no processo de transformação do homem:

[...] a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.* Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante (VYGOTSKY, 2004, f.12).

É certo que a educação pode ter e tem efetivamente formas diversas. Nas crianças pequenas, como aponta Leontiev (1978), é uma simples imitação dos atos do meio; depois complica-se e especializa-se, tomando formas como o ensino e a educação escolares. Consequentemente, cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa, pois há uma estreita relação entre o progresso histórico e o progresso da educação.

Diante de tal constatação, tratar-se-á adiante de apresentar alguns encaminhamentos possíveis à educação escolar na contemporaneidade de acordo com estudiosos do ensino e da formação humana.

4.1 A educação escolar na contemporaneidade: vislumbrando algumas possibilidades

Ao tratar da educação escolar na contemporaneidade faz-se um esforço para vislumbrar possibilidades de uma prática pedagógica que priorize o ensino dos conteúdos e as formas de desenvolver as funções psicológicas superiores. A possibilidade de romper com a lógica do capital não está distante de cada um que vive nesse mundo, ao contrário, encontra-se na possibilidade de romper com cada mecanismo de alienação, de não percepção da realidade.

É imprescindível situar essa luta no cotidiano da escola. A maneira de desenvolver o trabalho pedagógico mostrará se essa prática busca, por exemplo, possibilidades de superar as determinações da ordem social burguesa: a forma como se ensina, o que se ensina, que relações são feitas com os fatos que acontecem no dia a dia, como se conversa com os pais dos alunos, que tipo de instrumentos avaliativos são elaborados e aplicados aos alunos, que atividades lhes são cobradas – enfim, a organização do ensino de forma ampla. É importante mencionar que não se age com neutralidade em nenhum momento e que a maneira de se posicionar diante das diferentes situações indica qual método de leitura da realidade se tem, ainda que não se tenha total clareza sobre ele.

Busca-se então discutir a educação escolar nesse processo de possibilidades de ruptura com a lógica do capital que legitima a alienação, a

exploração, a reprodução, a falta de pensamento desenvolvido, entre outros aspectos da realidade humana presente. Se a educação escolar tem a ver com as ideias, os conceitos, as representações, os valores, a ética, é coerente afirmar que existem diferentes maneiras de concebê-la no interior das escolas, pois há diferentes formas de pensar o trabalho pedagógico, o conteúdo e a ação do aluno sobre este. Assim, torna-se possível pensar para além da lógica do capitalismo, quando por meio do conteúdo ensina-se a pensar dialeticamente tal conteúdo, porque não se atinge o pensamento dialético no vazio, sem o conhecimento.

Entende-se que a formação do gênero humano em cada ser individual é um processo em nada espontâneo, nem natural, e considera-se necessário estruturar o ensino de maneira coerente para a formação humana que se defende nessa pesquisa. O ensino, para tal finalidade, remete a conduzir o aluno à apropriação dos conteúdos, pois, de acordo com Bogoyavlensky e Menchinskaya, (1991, p. 45-46) o conhecimento apreendido produz mudanças no aluno:

Na prática, os psicólogos raramente negam que o domínio de noções e a ampliação da 'experiência' estejam intimamente ligados ao desenvolvimento psíquico, apesar do predomínio das teorias idealistas que recusam este aspecto. Na realidade, sabemos que no decurso do ensino se produzem mudanças constantes na experiência do aluno; o seu conhecimento amplia-se, enriquece-se o conteúdo dos conceitos; estes adquirem um caráter mais diferenciado e generalizado, o qual permite usá-los em sentido geral para se orientar em novas situações, realizar novas tarefas, enfrentar dificuldades novas. A utilização do conhecimento conduz a uma reflexão mais completa e precisa sobre os aspectos essenciais do fenômeno estudado. Juntamente com um capital cada vez maior de conhecimento adquirido desenvolve-se um crescente potencial de pensamento, de assimilação de cognições novas dentro daqueles sistemas de conhecimentos adquiridos anteriormente que constituem a 'experiência precedente'.

[...]

Uma interpretação materialista do 'desenvolvimento interno' compreende, pois a análise das mudanças psicológicas que se determinam sob a influência dos estímulos externos, 'assimilando' as condições existentes no sistema nervoso, ou seja, aqueles 'sinais' que nele permanecem por influência da experiência precedente. Em relação a isto, são de especial importância para o desenvolvimento mental a aquisição precoce de noções e a formação de modos de pensamento (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 41).

Os referidos autores utilizam-se do termo “noções” para referirem-se a conteúdos, conhecimentos, por isso enfatizam que a apropriação de conteúdos sem esperar a criança “amadurecer” - ou seja, que ela se aproprie deles precocemente - e a formação de diferentes maneiras de pensar são condições importantíssimas para o desenvolvimento mental. Neste último elemento reconhece-se que o trabalho do professor como mediador é imprescindível. É nesse sentido que se discute que nem toda educação, nem todo ensino e nem toda aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento humano.

É bem sabido, na prática escolar, que nem toda a aprendizagem tem um caráter evolutivo. A aquisição de noções não significa sempre um progresso no desenvolvimento psíquico da criança. Para descobrir o que no desenvolvimento do conhecimento beneficia o desenvolvimento psíquico, é necessário conhecer *como* é assimilado o material escolar, ou seja, que operações de pensamento se usam. É importante encontrar o *nível de assimilação* das noções a que chegaram diferentes alunos em diferentes etapas do cumprimento do programa (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 48).

Primeiramente considera-se a importância de adentrar no trabalho em sala de aula sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento mental ou psíquico do aluno; no entanto, esse desenvolvimento e a aquisição dos conteúdos dependem de alguns elementos, conforme explicam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p. 52): “o capital de noções, a presença de métodos complexos de pensamento, o grau de complexidade das tarefas”. E acrescentam, referindo-se ao último elemento: “é impossível avaliar as características da atividade pensante da criança sem nos referirmos ao conteúdo do material que constitui o objeto do pensamento” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 52).

Atividades destituídas de significado aplicadas em sala de aula que não exijam “a formação de ações mentais” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 48), ou seja, atividades cujo nível de complexidade seja tão pequeno que não requeira do aluno reflexões e pensamentos mais elaborados não oferecem condições para o desenvolvimento psíquico, como explicam os autores acima; em outras palavras, não permitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme refere Vygotsky (1995). Leontiev (apud VIGOTSKI, 1998, p.

174) diferencia a educação escolar da educação em geral quando especifica que na escola as crianças têm “uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas”.

Reconhece-se, diante do exposto, a necessidade de tentativas de transformação das práticas educativas no interior das escolas, de práticas cujo eixo central seja o trabalho com o conteúdo, de tal forma que se dê ao indivíduo a possibilidade de ascender ao conhecimento científico, o qual está situado na “perspectiva dialética” (SAVIANI, 2004, p. 42), mas reconhece-se também que as práticas educativas nas escolas não são autônomas, ao contrário, são históricas e transitórias, como, por exemplo, as próprias relações de trabalho, que acabam por incutir nos indivíduos ideias hegemônicas.

Martins (2004, p. 63) afirma que “a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador [...]”; e acrescenta, no que se refere à educação escolar em relação à organização da sociedade contemporânea:

[...] o fortalecimento das rupturas necessárias a uma educação emancipatória conduzem na direção do questionamento e da negação do ideário que iguala o trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação (MARTINS, 2004, p. 71).

Assim, é preciso localizar o espaço de ação para contribuir com tais rupturas. Em se tratando de educação escolar, o espaço privilegiado para se formar uma consciência desenvolvida é a própria sala de aula. Nela o professor precisa saber como organizar o ensino de maneira que o aluno não retenha o conteúdo apenas, mas desenvolva formas mais complexas de pensamento, que o tornem capaz de pensar por si mesmo, de tomar decisões na direção do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, é imprescindível ter em vista a necessidade que o aluno apresenta em termos cognitivos, o que depende da sua experiência social e também de sua faixa etária, ou seja, de suas características individuais. Assim,

É razoável e justo que deva existir uma metodologia especial para o ensino de disciplinas escolares diferentes, metodologia que interprete de várias maneiras a didática geral; isto é uma exigência de conteúdo diferente destas disciplinas e das correspondentes diferenças nos processos específicos de aprendizagem (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 53).

Sabe-se que o professor, no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, está em contato direto com um aluno concreto, um indivíduo que é a “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2004, p. 47), pois traz em si mesmo as relações sociais existentes na sociedade da qual faz parte e na qual é educado. Por isso, é necessário se apropriar das objetivações humanas – termo explicado anteriormente de acordo com o pensamento de Marx (1987) e agora por Saviani (2004, p. 49) como sendo “o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa”.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) assim exemplificam como as disciplinas escolares podem contribuir nesse processo de apropriação e objetivação humanas e, em linhas gerais, o que se pode fazer nas diferentes áreas do conhecimento para promover o desenvolvimento humano:

[...] os conceitos matemáticos [...] compreendem noções em que a separação do pensamento e da realidade nunca é nítida, posto que o material inicial para estes setores da matemática compreende apenas conceitos abstratos. Em cada etapa superior de abstração, todavia, a aquisição de noções matemáticas baseia-se no conhecimento concreto adquirido na anterior etapa de aprendizagem.

[...]

Na geografia física, tal como nas ciências naturais, o fundamento de grande número de conceitos encontra-se nos dados da percepção direta (rios e lagos, montanhas e planícies, bosques e desertos, etc.). Mas a leitura de um mapa geográfico é um processo psicológico diferente. [...] Se estes têm de proporcionar uma base sensorial ao pensamento, devem estar ligados à realidade, e isso exige uma preparação especial.

[...]

Enquanto nas ciências naturais o material visual inicial, objeto de análise e generalização, é apresentado de forma completa, no caso da história o aluno deve reconstruir com a sua imaginação este material, e ele exige procedimentos metodológicos especiais

(descrições claras e coloridas, imagens históricas, fotográficas, etc.) (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 34-35).

Aqui estão alguns exemplos que os autores trazem quanto às especificidades das disciplinas escolares e à importância de conhecer os seus processos de aprendizagem para que os procedimentos metodológicos, como eles afirmam, sejam adequados e coerentes com os objetivos do desenvolvimento do gênero humano. Quanto à aquisição das condições de humano pelas crianças, Leontiev (1991, p. 68) destaca que

[...] desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina.

Dada a impossibilidade de neste momento abordar de forma aprofundada a contribuição de cada disciplina escolar na formação cultural e humana do homem, destaca-se o que Leontiev (1991, p. 73) considera acerca das operações aritméticas. Tal referência se faz imprescindível porque trata especificamente da “formação dos processos de pensamento na criança”. Seria uma alternativa ao trabalho docente, considerando-se o modelo de educação a que se refere. A esse respeito Leontiev (1991, p. 73-74) afirma, exemplificando:

O ensino da aritmética não deve começar, portanto, com a generalização, mas com a formação ativa na criança de ações com objetos externos e, paralelamente, com o movimento e o inventário destes. Posteriormente, estas ações externas transformam-se em linguagem (‘contar em voz alta’), abreviam-se e adquirem por fim o caráter de ações internas (‘contar mentalmente’), que se automatizam na forma de simples atos associativos. Todavia, por detrás destes, ocultam-se agora as ações completas sobre objetos, ações anteriormente organizadas por nós (LEONTIEV, 1991, p. 73-74).

Algo que parece não ser novo, mas é necessário relembrar, é conhecer a importância de qual conteúdo trabalhar, como e com que finalidade. Gramsci (1979, p.132) escreveu de maneira muito clara acerca dessa questão: “Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma ‘definição’

é sempre uma definição; mas é um julgamento, uma análise estática ou filosófica?”. Essa pesquisa remete-se a uma educação que não se limita a ensinar determinados conhecimentos, mas que tem por objetivo desenvolver o “pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente”. Ora, não é qualquer ensino que contribui para tal desenvolvimento (KOSTIUK, 1991, p. 25).

Como a educação escolar também é um processo inerente ao desenvolvimento humano, considerar-se-á a seguir o indivíduo que, na divisão social do trabalho, responde, juntamente com outros fatores, pelo processo de ensino e suas consequências na aprendizagem dos alunos: o educador.

4.2 Quem educa o educador? Considerações acerca da tese marxiana para Feuerbach de 1845 e a sua relação com a educação escolar

Conforme delineado no presente estudo, o processo educativo nas escolas está intrinsecamente relacionado à luta pela formação humana dos homens na atualidade. Ao se tratar do professor, parte-se da ideia de que a concepção de homem abordada até aqui não exclui nenhum homem, ou seja, não está desligada do professor.

Faz-se oportuno considerar que o progresso humano exerce influência direta no trabalho de educar as novas gerações. Leontiev (1978, p. 273) explica que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Em se tratando de progresso da humanidade, Marx (2009) aborda a necessidade de superar a alienação a que os homens estão submetidos na sociedade burguesa, para que todos os homens usufruam de tal desenvolvimento, inclusive o educador. Para ele, um ponto importante nessa superação é o desenvolvimento das “forças produtivas” (MARX, 2009, p. 50), pelas quais o homem, dotado da sua capacidade criadora e alteradora das circunstâncias, é capaz de situar-se na história e nela intervir. Assim,

[...] torna-se claro que a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais. Só desse modo os diferentes indivíduos são libertados das várias barreiras nacionais e locais, colocados em relação prática com a produção (também com a espiritual) de todo o mundo e colocados em condições de adquirir a capacidade de fruição para toda essa variada produção de toda a Terra (as criações dos homens) (MARX, 2009, p. 55).

Situando-se a educação nesse processo de formação de uma consciência desenvolvida para todos os homens, ressalta-se o importante espaço da escola e do professor, bem como a relevância de seu papel nesse processo. Leontiev (1978, p. 138) esclarece:

Naturalmente, a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens e da penetração de sua consciência pela ideologia socialista. Pelo contrário, a formação activa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição.

Ao explicar as concepções materialista e idealista do desenvolvimento do mundo, Marx (1982a) tece críticas a Feuerbach, um filósofo alemão que viveu em sua época cuja compreensão de mundo estava pautada na contemplação do que ocorria à sua volta. Feuerbach não percebia que tudo aquilo que o rodeava era produto da atividade humana naquele determinado tempo histórico. Por exemplo, para Marx, “Feuerbach [...] só vê fábricas e máquinas onde há um século se viam apenas rodas de fiar e teares [...]” (MARX, 1982a, p. 18). Assim, Marx (1982a) esclarece que para Feuerbach o materialismo e a história estão separados, e escreve uma das teses contra as ideias dele, incluindo aí a questão da educação:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado [...].

A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1987, p. 161).

Para se compreender o que a alteração das circunstâncias e a atividade humana têm a ver com possibilidades de uma práxis revolucionária e possibilidades emancipadoras nos campos educacional e social é necessário abordar, mesmo não sendo possível esgotar essa temática, os conceitos de práxis e de práxis revolucionária em Marx.

Entende-se que Marx (2009) trabalha o conceito de práxis dentro da história. Para ele, a práxis está intrinsecamente relacionada à atividade social do homem, ou seja, à atividade do homem em relação a outros indivíduos, independentemente das circunstâncias, modos ou finalidades. Os aspectos básicos dessa ação de produção da vida e, conseqüentemente, da história, segundo a concepção marxiana, são a “produção dos meios de subsistência, produção de novas necessidades, reprodução das pessoas (família), intercâmbio social, consciência” (MARX, 2009, p. 40).

Contrapondo-se ao pensamento de Hegel, segundo o qual “o homem é considerado como um ser *não objetivo, espiritualista*” (MARX, 1987, p. 204), Marx expõe acerca da capacidade humana de transformar, ou seja, de modificar, alterar as circunstâncias nas quais está envolvido.

Neste sentido ele afirma que “a coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1987, p. 161). O autor confirma que as ideias são formadas por meio da práxis material, porém o que se pensa, ainda que de maneira crítica, não modifica as contingências, entendidas como fatos ou acontecimentos; o que permite transformar a história é a práxis revolucionária, e não a crítica em si ao modo de viver alienante.

Diante de tal pensamento, como responder: quem educa o educador?

Como o educador é um homem, parte-se, de acordo com o materialismo histórico-dialético, dos homens reais situados em determinado tempo histórico e em determinada sociedade - nesse caso, a sociedade burguesa, sob um determinado modo de produção, a capitalista. São esses “indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria acção” (MARX; ENGELS, 1982a, p. 8) que

devem ser consideradas quando se estuda sobre o homem. Assim, é necessário definir o educador para tecer considerações a seu respeito.

Marx afirma, como citado anteriormente, que o educador precisa ser educado. Ao considerar-se que o homem está em constante processo de desenvolvimento - portanto, de humanização -, não será complicado entender que o educador, sendo humano, também integra esse processo; mas se ele traz em si essa necessidade de educação, quem o educaria?

Segundo Leontiev (1978), há uma relação direta entre o progresso humano e a complexidade da educação, e nesse ponto ele situa o trabalho do educador que educa o professor. Neste contexto, é preciso pensar acerca desse fato, dada a complexidade da tarefa educativa. Para esse autor,

[...] toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se **o trabalho do educador do professor**; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 1978, p. 273, grifo do autor).

O início dessa dissertação trouxe alguns apontamentos sobre a educação por meio dos fatos veiculados pelos noticiários. Como foi exposto, o panorama, embora difícil, apontou algumas possibilidades em que educadores fizeram a diferença. Isso ilustra que, como qualquer homem, ele é produto, mas também produtor da história humana. Marx e Engels (1982a) afirmam que a premissa de que partem é que toda a história humana é formada pela “existência de indivíduos humanos vivos” (p. 8), e o primeiro fato constatado é que esses homens se relacionam com o restante da natureza, inclusive com o meio onde eles vivem e onde vivem os demais homens. O educador, nesse processo, deve ser compreendido como homem de necessidades universais a todos os homens, mas na divisão do trabalho, com necessidades específicas para a função social: ensinar outros homens.

Ao falar acerca do trabalho docente na perspectiva aqui abordada, Duarte (1999, p. 11, grifo nosso) considera imprescindível uma atenção especial “à

construção de um **corpo teórico mediador** entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e do âmbito dos estudos sobre o que-fazer da prática educativa”. De acordo com o pensamento de Duarte (1999, p. 12), a elaboração desse corpo teórico é um desafio, pois requer dos educadores “análises críticas e historicizadoras daquilo que caracteriza a própria especificidade do objeto da Pedagogia, isto é, o processo educativo”.

O pensamento de Vigotski (2001) acerca do professor também pode ser auxiliar na compreensão do que se tenta aqui esclarecer:

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. Antes se exigia apenas que conhecesse o seu objeto, um programa e fosse capaz de gritar com a turma em casos difíceis. Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. Além disso, o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola (VIGOTSKI, 2001, p. 455).

Essa afirmação Vigotski a fez no início do século XX, mas é perfeitamente aplicável atualmente, visto que faz parte da concepção de professores no processo de formação humana, um dos responsáveis por possibilitar aos escolares a apropriação das máximas capacidades humanas.

Assim, parece óbvio dizer, mas o educador deve conhecer aquilo que ensina, olhar de forma crítica o conteúdo, bem como sua prática pedagógica; além disso, precisa articular o que ensinar e o modo de ensinar. Como afirma Saviani (2003), não se pode esquecer a importância política da educação.

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos (SAVIANI, 2003, p. 80).

Para Saviani (2003), as práticas do professor em sala de aula estão totalmente relacionadas com a prática social global, portanto é possível na sua atividade específica com os alunos trabalhar uma prática que seja revolucionária, ou seja, capaz de causar mudança em sua própria maneira de pensar e ensinar, bem como mudança no aluno ao contribuir, por meio dos conteúdos científicos, para o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos.

Defende-se que a atividade humana, como práxis, é propulsora da alteração das circunstâncias e que o ensino é uma atividade essencialmente humana e necessária na luta contra a exploração do homem pelo homem. É preciso legislar e atuar com um plano nacional de educação, a exemplo do Manifesto do Partido Comunista, de Marx e Engels (2008), com princípios que, na sociedade, contraponham-se à forma burguesa de vida. Uma “educação pública e gratuita para todas as crianças; supressão do trabalho fabril das crianças [...]; integração da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2008, p. 45) - são premissas válidas para constituir-se um sistema de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou vários elementos acerca da educação do homem e somente por meio do recorte dessa tão ampla temática foi possível chegar ao objeto específico aqui proposto. Espera-se que essa pesquisa contribua para discussões na área educacional, especificamente no que diz respeito à formação do gênero humano, e suscite outras pesquisas que deem continuidade ao estudo dessa temática.

Assim, definiu-se que a educação escolar na contemporaneidade seria um dos elementos dessa pesquisa; no entanto houve um período de buscas, reflexões, leituras, conversas com as orientadoras até definir o meio pelo qual seria possível essa investigação. Ressalta-se que em todo o momento houve a preocupação de não tirar do foco de estudo o homem que se educa, pois objetivava-se estudar a educação escolar não como um fim em si mesma, mas em sua estreita relação com a formação do gênero humano, que foi o outro elemento desta pesquisa.

Neste sentido, chegou-se ao consenso de que uma forma possível de investigação do real acerca da educação escolar seria verificar o que dizem os noticiários. Os veículos para se chegar até os fatos foram os meios de comunicação, em vista da impossibilidade de investigar em tempo real cada um dos acontecimentos citados.

Percebeu-se quanto é possível o uso desse tipo de fonte para pesquisa, tendo-se o cuidado de não fugir da perspectiva de análise a que se propõe; porém a investigação não poderia ser realizada dissociada da formação do gênero humano, ou seja, o elemento humano não poderia ser relegado a segundo plano.

Assim, tendo em vista a concordância com as ideias marxianas e, por conseguinte, com o método materialista histórico-dialético de análise da realidade desde o período da graduação optou-se por essa perspectiva para nortear toda a pesquisa, desde os aspectos mais práticos, referentes à coleta e análise dos fatos, até aos aspectos mais teóricos, referentes à formação do gênero humano.

Esta pesquisa possibilitou, então, uma aproximação do método materialista histórico-dialético com os fatos relatados por meio dos jornais escritos, televisivos

e digitais porque foi a base para a compreensão dos mesmos, algo que demandou pesquisas em diversos textos de Marx a fim de relacionar de maneira coerente suas ideias aos critérios para análise das reportagens.

Esse trabalho abordou praticamente a primeira seção dessa dissertação. Isto foi relevante para a continuidade da pesquisa porque a partir das questões levantadas por meio das notícias – como a educação escolar sob a ótica dos textos jornalísticos, o princípio da contradição presente nos noticiários, a relação entre o homem e as circunstâncias, as demandas sociais frente à escola pública, as práticas educativas humanizadoras, entre outras – foi possível situar o homem que, como membro de uma coletividade e dotado de forças essenciais, precisa desenvolver sua essência humana.

Visando à continuidade do trabalho de forma articulada, a segunda seção tratou especificamente desse aspecto da formação do homem que Marx denominou de *ser social individual efetivo* e suas implicações educacionais. Houve a necessidade de investigações acerca do homem que se educa. Esse estudo possibilitou a compreensão do homem enquanto ser que precisa apropriar-se, individualmente e de forma plena, da essência humana. Tal apropriação não ocorre no isolamento, necessita da mediação do outro, das condições internas e externas.

Buscou-se localizar a educação escolar nesse processo de mediação do conhecimento, de forma que a educação escolar e formação do gênero humano ou formação humana, numa visão emancipadora, não estão em contradição nem podem ser dicotomizadas, mas, de acordo com método materialista histórico-dialético de investigação, precisam estar intrinsecamente relacionadas para não produzirem alienação somente.

Nessa coincidência entre a formação cultural, possibilitada pela educação escolar, e a formação humana (conforme Saviani já tem abordado em seus trabalhos) reside um ponto importante identificado nesta pesquisa.

Primeiramente, havia a intenção de trabalhar na última seção com a temática da formação de professores, pois compreende-se que no processo de ensino e aprendizagem, específico da educação escolar, o professor desempenha papel fundamental; mas no decorrer da pesquisa e após o exame de qualificação

o estudo foi-se encaminhando de maneira diferente, dada a amplitude do tema *formação de professores*.

Assim, optou-se por retornar, na seção três, à questão da educação escolar juntamente com a formação do gênero humano, mas dessa vez com o objetivo de encaminhar para o tipo de educação do homem coerente com o método de estudos aqui defendido. Nesse sentido, chegou-se ao entendimento de que tal temática é complexa, pois não oferece uma única resposta e percebem-se as inúmeras questões que permeiam a educação do homem. Não é possível responder de forma objetiva e conclusiva a essa questão, mas o estudo desse eixo possibilitou vislumbrar possibilidades de uma práxis revolucionária no que compete à função social da escola.

Em nenhum momento desconsiderou-se o contexto social mais amplo no qual a escola está inserida, mas também não se desconsiderou que o homem é ativo e que por meio da atividade humana as circunstâncias podem ser alteradas, ou seja, é por meio da atividade humana que o trabalho escolar se desenvolve e pode haver transformação no campo educacional, e se a escola é uma instituição social, também o social é afetado.

Quando se tenta vislumbrar nos campos educacional e social possibilidades de transformação, de práxis revolucionária, tem-se presente a importância de socializar o saber, o que é um meio de produzir, pois o saber é objeto do trabalho escolar, e como tal, também precisa ser socializado (SAVIANI, 2003b). Não se pretende, contudo, afirmar que somente por meio da socialização do saber ocorrerão transformações radicais no modo de organização da sociedade. Por outro lado, por ser esta pesquisa de cunho educacional, não se pode desconsiderar a função propriamente da educação nesse processo, daí essa colocação.

Os homens são ativos, possuem em sua essência humana as forças essenciais que os tornam capazes de agir sobre as circunstâncias e modificá-las; mas é necessário que tais homens sejam formados para utilizarem da maneira mais completa possível suas forças essenciais, ou seja, suas capacidades.

Nesse processo de formação, entende-se que uma parte considerável cabe à escola, pois a formação humana e a formação cultural relacionam-se mutuamente. Como referido anteriormente em relação às ideias de Vigotsky, o

bom ensino leva a uma boa aprendizagem, que por sua vez propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, do intelecto, por meio do qual se pensa, resolvem-se problemas, age-se criativamente, e assim por diante. Esse processo, contudo, não se dá no vazio, é necessário o conhecimento. Assim,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo [...] (SAVIANI, 2003b, p. 98).

O trabalho educativo lida diretamente com as ideias, os conceitos¹², o raciocínio, por exemplo, para se alcançar determinado pensamento, e nesse sentido, defende-se que a escola precisa oferecer aos que a frequentam a oportunidade de formarem-se, tornando-se homens cujo caráter seja desenvolvido e que tenham “diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua própria individualidade da melhor forma e, por isso, do modo mais produtivo para eles e para a coletividade” (GRAMSCI, 1980, f.1).

Ressalta-se a importância de a escola preparar-se para formar para pensar, porque, como referido anteriormente nessa pesquisa, ao se ensinar o conteúdo de maneira que se exija o pensamento elaborado e reflexivo, a inter-relação entre as ideias, os fatos, por exemplo, maior possibilidade de desenvolver os atributos essencialmente humanos o indivíduo terá. Ele será capaz de desenvolver qualidades que são próprias e eminentemente humanas, como a capacidade de projetar mentalmente uma ação, de desenvolver um trabalho criador, como uma obra de arte, uma música, uma aula, o desenho da planta de uma casa e tantas outras atividades que os homens podem desenvolver de forma global.

Finalmente, delineia-se aqui a necessidade de, além de formar para pensar, formar também para dirigir, governar. Gramsci (1979) afirma que é necessário cada indivíduo tornar-se governante, que a formação lhe dê as condições gerais para pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige, ou seja,

¹² De acordo com Vigotski o pensamento por conceitos constitui a forma mais adequada de compreensão da realidade.

uma formação humana que possibilite ao homem ver-se como parte de uma coletividade, perceber que suas necessidades também são as necessidades do outro, e que quanto mais ele se desenvolve individualmente, mais pode contribuir para o desenvolvimento da coletividade. Desse modo ele será ativo sujeito de uma práxis revolucionária.

Quanto ao professor, docente ou educador, tomando-se o exemplo de Manacorda (2010, p. 432, grifo do autor) e sem o objetivo de concluir, despede-se dizendo: *“Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral”*.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface online**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-25, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2011.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVA, Lígia Maria Portela. **Fontes históricas documentais e os estudos sobre o trabalho e educação**. [S.l.: s. n., 2004].. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_14.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara: [s.n], 2007.

BARROS, Marta Silene Ferreira; GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EdUEM, 2009. p.31-48.

BEDINELLI, Talita. Sem carteiras, escola da zona sul de SP faz rodízio de alunos. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, 16 fev. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/876360-sem-carteiras-escola-da-zona-sul-de-sp-faz-rodizio-de-alunos.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV; VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1991. p.37-58.

BORGES, Priscila. Em Brasília, aulas começam sem professores e infraestrutura. **Último Segundo, IG Brasília**, Brasília, DF, 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/em+brasilia+aulas+comecam+sem+professores+e+infraestrutura/n1237998945160.html>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

BRETAS, Silvana Aparecida. Pesquisa em fontes documentais da educação escolar: a necessária trajetória entre o conhecimento e o pensamento na formação do pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB 1809-0354, v. 1, n. 1, p. 2-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewArticle/50>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

CANCIAN, Natália. Na escola o dia inteirinho. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 2 fev. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=969628>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

CARVALHO, Máuri de. Lenin. Educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 95-122.

CARVALHO, Vinícius. Volta às aulas é marcada por falta de professores. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 9 fev. 2011.

CASTELLANO, Daniel. Formação de professores cai 50%. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1092554>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CERCA de 1,8 milhão de pessoas começam ano sem aulas no Brasil. **Último Segundo, IG São Paulo**, 20 fev. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/cerca+de+18+milhao+de+pessoas+comecam+ano+sem+aulas+no+brasil/n1238049375299.html>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

COISSI, Juliana. Por falta de professores, alunos são dispensados no interior de SP. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, 17 fev. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/877022-por-falta-de-professores-alunos-sao-dispensados-no-interior-de-sp.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CRISTO, Luciana. Alunos sofrem mais um dia com falta de professores no Paraná. **Último Segundo, IG Paraná**, Curitiba, 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/alunos+sofrem+mais+um+dia+com+falta+de+professores+no+parana/n1237997693719.html>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

DILMA fala de educação em 1º pronunciamento em rede nacional. **Terra Notícias**, 9 fev 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,0I4937980-EI8266,00-Dilma+fala+de+educacao+em+pronunciamento+em+rede+nacional.html>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Coleção contemporânea.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008. p.203-221.

ESCOLAS estaduais tem 97% do quadro de professores completo. **Tribuna de Cianorte**. Curitiba, 11 fev. 2011.

ESCOLAS públicas municipais do RJ sofrem com problema da violência. **Correio do Brasil**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 4076, 2 maio 2010. Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/escolas-publicas-municipais-do-rj-sofrem-com-problemas-de-violencia/164619/>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

ESTADO terá escolas em período integral. **Folha de Londrina**, Londrina, 9 fev. 2010.

FACCI, Marilda. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção formação de professores.

GARCIA, Alexandre. Professoras têm medo de alunos; é preciso revolucionar a educação. **Bom Dia Brasil**, 18 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/02/professoras-tem-medo-de-alunos-e-preciso-revolucionar-educacao.html>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

GAROTA fica com rosto cortado após briga com colega de escola no DF. **Folha de S. Paulo online**, São Paulo, 27 out 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/821013-garota-fica-com-rosto-cortado-apos-briga-com-colega-de-escola-no-df.shtml>> Acesso em: 21 fev. 2011.

GASPAR, Malu. Na turma dos piores. **Veja**, São Paulo, ano 43, n. 50, 15 dez 2010. p.142-143.

GLYCERIO, Carolina. Crianças de favelas de áreas ricas vão pior na escola, indica estudo. **BBC Brasil**, São Paulo, 15 out. 2007. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/10/071009_favelas_educacao_cg.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Municípios enfrentam desafio de analfabetismo escolar. **BBC Brasil**, Sobral, 3 out. 2008. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/10/081001_eleicaoeducacao_cg.shtml> Acesso em: 20 fev. 2011.

GÓIS, Antônio; PINHO, Angela. Rede pública está três anos atrás da particular. **Folha de S. Paulo online**, São Paulo, 13 jul. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas**. Tradução de Thiago Chagas Oliveira. Torino: Einaudi, 1980 (A cura di Sergio Caprioglio). Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARAES, Kharina. Escola é destaque nacional em educação ambiental. **O Paraná**: jornal de fato, Cascavel, n.10486, ano 35, 15 out. 2010. Disponível em: <<http://www.oparana.com.br/Paginas/20101015/edicaocompleta.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. **Especial ensino médio**. [S.l.: s.n., 2011?].

IOSCHPE, Gustavo. O caminho passa por consertar a escola pública. **Veja**, São Paulo, 9 nov. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_091107.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2011.

_____. A neutralidade como dever. **Veja**, São Paulo, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_180808.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2010.

_____. Falência educacional: complô ou lógica? **Veja**, São Paulo, 18 fev. 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/gustavoioschpe/index_180209.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2011.

_____. Aumentaram os gastos mas a qualidade... **Veja**, São Paulo, 29 dez. 2010

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Ed. da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

_____. **Fundamentos para uma proposta pedagógica**. [S.l.: s.n., 20--]. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/fundamentosparaumapropostapedagogica_Ligia_Klein.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2011.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p.19-35.

LENINE, Vladimir Ilitch. **Sobre a educação**. Seara Nova, 1997a. Coleção educação e ensino. v. 1.

_____. **Sobre a educação**. Seara Nova, 1997b. v. 2. Coleção educação e ensino.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental. In: LURIA, LEONTIEV; VYGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. vii-xxviii.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DD&A, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANDELLI, Mariana. Ensino Integral público no Brasil cresce 630% em 2 anos. **O Estado de São Paulo**, 26 maio 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-integral-publico-no-brasil-cresce-630-em-2-anos,556936,0.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

MAO TSETUNG. **Obras escolhidas**. Pequim: [s.n.], 1975. p. 525-586. Tomo I.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Os pensadores.

_____. **O capital**. Tradução de: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Volume I, Seção VII. Coimbra, 1974. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório. As diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**: em três tomos. Lisboa: Edições Avante, Moscovo; Edições Progresso, 1983a. p.79-88, tomo II.

MARX, Karl. Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de “O Capital”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**: em três tomos. Lisboa: Edições Avante, Moscovo; Edições Progresso, 1983b. p.94-103, tomo II.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boi Tempo, 2004.

_____. **A questão judaica**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista (capítulo primeiro de A Ideologia Alemã). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **Obras escolhidas**: em três tomos. Lisboa: Edições Avante, Moscovo; Edições Progresso, 1982. p.4-75, tomo I.

_____. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. 10. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAZZUCO, Samia. Em escola pública, professor cria sistema 3 D de baixo custo. **Folha de S. Paulo online**, Rio de Janeiro, 29 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/820231-em-escola-publica-professor-cria-sistema-3d-de-baixo-custo.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

MEC sugere não reprovar aluno nos três primeiros anos do fundamental. **Bom dia Brasil**, 18 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/02/mec-sugere-nao-reprovar-aluno-nos-tres-primeiros-anos-do-fundamental.html>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, Fernanda. Condenado pela Justiça, casal de MG mantém filhos fora da escola. **G1**, São Paulo, 17 fev. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/02/condenado-pela-justica-casal-de-mg-mantem-filhos-fora-da-escola.html>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

OLIVEIRA, B. A Prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1985. p. ?. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p.5-14.

PINHO, Angela; GÓIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Só escola pública que seleciona lidera Enem. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, 19 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/768465-so-publica-que-seleciona-aluno-lidera-enem.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 1985.

PROFESSORES faltam e escolas têm que remanejar funcionários. **Jornal O Paraná**, Curitiba, n.10585, ano 35, p.10, 9 fev. 2011.

REWALD, Fabiana. Residência ajuda estudantes de pedagogia a aprenderem o cotidiano da profissão. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, 6 set. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/794705-residencia-ajuda-estudantes-de-pedagogia-a-aprenderem-o-cotidiano-da-profissao.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

SAMPAIO, Maria das Mercê Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção Educação Contemporânea.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade – intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p.13-24. Coleção educação contemporânea.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Coleção Memória da Educação.

SOUZA, Rafael. ... Fala, professor: diminuindo diferenças. **Folha de Londrina**, Londrina, 11 fev. 2011.

SUCHODOLSKI, Bodan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

UMA DÉCADA de ensino integral em Apucarana. **Folha de Londrina**, Londrina, 9 fev. 2011.

VALLE, Dimitri. Escola de Toledo (PR) veta recreio no pátio e reduz a violência em 80%. **Folha de São Paulo online**, São Paulo, 14 maio 2010. Não paginado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u735505.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semanovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semanovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semanovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semanovich. **Pensamiento y lenguaje**: teoria del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Tomo II. Traducción del original ruso: María Margarita Rotger. Ediciones Fausto, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semanovich. A Transformação Socialista do Homem. 1930. Escrito: 1930. Primeira Edição: 1930: Socialisticheskaja peredelka cheloveka.

VARNITSO, USSR. **Fonte da presente Tradução:** Marxists Internet Archive,english version. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógica.

APÊNDICE

TABELA COM INDICATIVOS DAS REPORTAGENS UTILIZADAS

TEXTOS DE REVISTAS E JORNAIS IMPRESSOS			
Nome do Jornal ou Revista	Título da reportagem	Local	Data
Folha de Londrina	ESTADO terá escolas em período integral.	Londrina	09 fev. 2010
O Diário do Norte do Paraná	Volta às aulas é marcada por falta de professores.	Maringá	09 fev. 2011
Folha de Londrina	Fala, professor: diminuindo diferenças...	Londrina	11 fev. 2010
Revista VEJA	Na turma dos piores	São Paulo	15 dez. 2010
Revista VEJA	Aumentaram os gastos mas a qualidade...	São Paulo	29 dez. 2010
Folha de Londrina	UMA DÉCADA de ensino integral em Apucarana	Londrina	09 fev. 2011.
Jornal O Paraná	PROFESSORES faltam e escolas têm que remanejar funcionários.	Curitiba	09 fev. 2011.
Tribuna de Cianorte	ESCOLAS estaduais tem 97% do quadro de professores completo.	Curitiba	11 fev. 2011.
INSTITUTO Unibanco	Especial Ensino Médio	-- --	2011 ?

TEXTOS RETIRADOS DOS SITES			
Nome do site	Título da reportagem	Local	Data
BBC Brasil	Crianças de favelas de áreas ricas vão pior na escola, indica estudo.	São Paulo	15 out. 2007
VEJA online	O caminho passa por consertar a escola pública	São Paulo	9 nov. 2007
VEJA online	A neutralidade como dever.	São Paulo	18 ag. 2008
BBC Brasil	Municípios enfrentam desafio de analfabetismo escolar.	Sobral, CE	03 out. 2008
VEJA online	Falência educacional: complô ou lógica?	São Paulo	18 fev. 2009
Gazeta do Povo online	Na escola o dia inteirinho.	Curitiba	02 fev. 2010
Terra Notícias	DILMA fala de educação em 1º pronunciamento em rede nacional.	-- --	09 fev. 2011

Correio do Brasil	ESCOLAS públicas municipais do RJ sofrem com problema da violência.	Rio de Janeiro	02 maio 2010
Folha de São Paulo online	Escola de Toledo (PR) veta recreio no pátio e reduz a violência em 80%.	São Paulo	14 maio 2010
O Estado de São Paulo online	Ensino Integral público no Brasil cresce 630% em 2 anos.	-- --	26 maio 2010
Folha de São Paulo online	Rede pública está três anos atrás da particular.	São Paulo	05 jul. 2010
Folha de São Paulo online	Só escola pública que seleciona lidera Enen.	São Paulo	19 jul. 2010
Folha de São Paulo online	Residência ajuda estudantes de pedagogia a aprenderem o cotidiano da profissão.	São Paulo	06 set. 2010
O Paraná: jornal de fato	Escola é destaque nacional em educação ambiental.	Cascavel	15 out. 2010
Folha de São Paulo online	GAROTA fica com rosto cortado após briga com colega de escola no DF.	São Paulo	27 out 2010
Folha de São Paulo online	Em escola pública, professor cria sistema 3 D de baixo custo.	Rio de Janeiro	29 out. 2010
Último Segundo. IG	Em Brasília, aulas começam sem professores e infraestrutura.	Brasília	10 fev. 2011
Último Segundo, IG	Alunos sofrem mais um dia com falta de professores no Paraná.	Paraná	10 fev. 2011
Folha de São Paulo online	Sem carteiras, escola da zona sul de SP faz rodízio de alunos.	São Paulo	16 fev. 2011
Folha de São Paulo online	Por falta de professores, alunos são dispensados no interior de SP.	São Paulo	17 fev. 2011
G1	Condenado pela Justiça, casal de MG mantém filhos fora da escola.	São Paulo	17 fev.2011
Bom dia Brasil online	MEC sugere não reprovar aluno nos três primeiros anos do fundamental.	-- --	18 fev. 2011
Bom Dia Brasil online	Professoras têm medo de alunos; é preciso revolucionar a educação.	-- --	18 fev. 2011

Último Segundo, IG	CERCA de 1,8 milhão de pessoas começam ano sem aulas no Brasil.	São Paulo	20 fev. 2011
Gazeta do Povo online	Formação de professores cai 50%.	Curitiba	22 fev. 2011
Jornal Nacional online	ALUNO com bons professores ganha mais no mercado de trabalho no futuro.	-- --	23 jan. 2012