
LUTA DE CLASSES, TRABALHO DOCENTE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

LUCHA DE CLASES, TRABAJO DOCENTE Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

THE CLASS CONFLICT, THE WORK OF TEACHING AND THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN SCHOOL EDUCATION

José Luis Derisso¹

Resumo: Nosso objetivo de fundamentar a tese segundo a qual os embates pedagógicos constituem uma expressão da luta de classes na educação escolar nos remete à análise da influência das pedagogias do “aprender a aprender” na rede oficial de ensino do estado de São Paulo e o quanto tais pedagogias contribuem para descaracterizar o trabalho docente e a própria instituição escolar. Observamos que no caso em questão há uma imposição da orientação pedagógica que ocorre acompanhada de uma reestruturação político-administrativa que fortalece os mecanismos de coação e de mando na rede estadual de ensino, imposição esta que impacta negativamente as condições de trabalho e estimula a alienação do trabalho docente, favorecendo o crescimento de doenças profissionais. Ao identificar nas pedagogias do “aprender a aprender” o objetivo de adaptar os indivíduos à sociedade de classes, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica como contraponto.

Palavras chave: Pós-modernismo; pedagogia histórico-crítica; estado de São Paulo; educação.

Resumen: Nuestro objetivo de fundamentar la tesis según la cual los embates pedagógicos constituyen una expresión de la lucha de clases en la educación escolar nos remite al análisis de la influencia de las pedagogías del “aprender a aprender” en la red oficial de enseñanza del estado de São Paulo y cuanto dichas pedagogías contribuyen para descaracterizar el trabajo docente y la propia institución escolar. Observamos que en el caso en cuestión hay una imposición de la orientación pedagógica que ocurre acompañada de una reestructuración político-administrativa que fortalece los mecanismos de coacción y de comando en la red estadual de enseñanza, imposición esta que impacta negativamente las condiciones de trabajo y estimula la alienación del trabajo docente, favoreciendo el crecimiento de enfermedades profesionales. Al identificar en las pedagogías del “aprender a aprender” el objetivo de adaptar los individuos a la sociedad de clases, explicitamos los fundamentos teórico-metodológicos de la pedagogía histórico-crítica como contrapunto.

Palabras-clave: Pos-modernismo, pedagogía histórico-crítica, estado de São Paulo, educación.

Abstract: Our objective of supporting the thesis according to which the pedagogical shocks establish an expression of the class conflict in school education takes us to the analysis of the influence of the pedagogies of the “learn to learn” in the official teaching system of São Paulo state and how much such pedagogies add to mischaracterize the teachers’ work and the very own scholastic institution. We observe that in the case under analysis there is an imposition of the pedagogical orientation that occurs accompanied with a political-administrative restructuring that empowers the coercion and ordering mechanisms in the state teaching system, an imposition that negatively impacts on the working conditions and that stimulates the alienation of the teachers’ work, collaborating for the growth of professional diseases. By identifying in the pedagogies of the “learn to learn” the objective of adapting individuals to the class society, we evidence the theoretical and methodological fundamentals of the historical-critical pedagogy as a counterpoint.

Keywords: Post-Modernism, historical-critical pedagogy, São Paulo State, education.

Introdução

A educação pressupõe uma concepção de formação do indivíduo, conforme pode ser facilmente observado nas formas hegemônicas de educação existentes em diferentes sociedades. É sobejamente conhecida a definição de Dürkheim segundo a qual a educação é a ação das gerações adultas sobre as novas gerações, aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social. Concordamos com esta definição com a ressalva de que tanto as antigas como as novas gerações estão mergulhadas em relações sociais conflituosas originadas nas diferenças de acesso à propriedade dos meios de produção e da riqueza social, o que produz grandes desigualdades e consequentemente interesses distintos e antagônicos entre as classes sociais.

A existência das diferenças sociais justifica a ocorrência ao longo da história de diferentes formas de educação para diferentes classes sociais numa mesma sociedade, o que leva Manacorda (2010, p. 17) a distinguir aculturação de aprendizado:

[...] Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas, mas também das relações sociais nas quais elas se inserem (MANACORDA, 2010, p. 17).

E concluí que:

[...] o discurso pedagógico é sempre social, no sentido que tende, de um lado, a considerar como sujeito da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados (MANACORDA, 2010, p. 17).

Recorremos a estas considerações iniciais para apresentarmos a tese básica deste artigo: na escola pública as orientações pedagógicas tendem a expressar a luta de classes existente na sociedade capitalista contemporânea. O que não descarta a existência de outras formas de expressão da luta de classes no interior da escola, como é o caso da luta sindical que ganha relevância na contemporaneidade com os ataques neoliberais aos direitos dos professores e à própria escola enquanto serviço público.

Sustentando a tese acima enunciada buscamos responder a duas questões contextualizadas na rede oficial de ensino do estado de São Paulo. Primeira: quais as consequências da aplicação de uma orientação pedagógica sem anuência do professor? Segunda: quais as formas efetivas de resistência possíveis à imposição e oficialização da pedagogia das competências na rede oficial de ensino do estado de São Paulo?

A hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”

No âmbito da escola pública brasileira observamos que as pedagogias hegemônicas mantêm-se não só por força da ideologia, mas também pela forma autoritária pela qual o Estado as impõe às escolas como política oficial.

No contexto de uma pedagogia hegemônica podem conviver pedagogias de cunho contra-hegemônico, mesmo que às vezes tais pedagogias expressem-se apenas em esboço. Neste caso, tais manifestações ficam expostas à repressão, aberta ou velada. Mas também ocorrem resistências individuais no interior das escolas, resistências estas que geralmente partem da percepção do professor de que as coisas não vão bem, de que seus alunos não aprendem e que os materiais didáticos adotados, ao invés de ajudar, dispersam e desestimulam o aprendizado, sobretudo quando a perspectiva destes materiais pedagógicos é a de produzir uma formação básica nivelada ao mínimo necessário para formar mão de obra.

Atualmente o lema “aprender a aprender” hegemôniza o cenário educacional brasileiro, inspirou a elaboração da LDB n. 9394/96 e da maioria dos projetos aplicados nas principais redes de ensino do país. Importante notar que este lema não constitui novidade em nosso país: estava presente na chamada pedagogia nova, derivada do movimento Escola Nova do início do século XX, que foi incrementada no Brasil com o concurso do Governo de Getúlio Vargas. Desde então, “nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo” (DUARTE, 2006, p. 29).

As principais características do movimento Escola Nova foram:

[...] a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente desta; a ilusão de que através da educação se corrigiria os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade. (DERISSO, 2010, p. 40).

Os argumentos dos escolanovistas guardam similaridade com aqueles utilizados pelos defensores da pedagogia das competências: “[...] responder a novas necessidades do panorama mundial: os escolanovistas às demandas da sociedade industrial e os ideólogos da pedagogia das competências às novas necessidades de um mercado globalizado, extremamente competitivo e exigente”. (DERISSO, 2010, p. 42).

No Estado de São Paulo, nos deparamos com as novas formas do “aprender a aprender” há mais de um quarto de século, conforme observou Marsiglia (2011). Neste estado brasileiro foram adotados vários programas e projetos inseridos na perspectiva construtivista dos quais destacamos, a título de ilustração e para breve exposição analítica, três deles, a saber: o programa “Ler e Escrever” e os projetos “São Paulo faz Escola” e “Ensino Religioso na Escola Pública”.

O programa “Ler e Escrever” foi implantado no ano de 2008 por meio da Resolução SE-86 de 19 de dezembro de 2007 e tem por meta: “alfabetizar plenamente os alunos de oito anos até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo” (SÃO PAULO, 2007). Acerca do material adotado por este programa, após exemplificar e

analisar a superficialidade na seleção e elaboração de conteúdos e metodologias ali presentes, Marsiglia (2011) conclui: “[...] o que podemos afirmar da análise dos livros do “Ler e Escrever”, é que os conteúdos são esparsos, desconexos, com pouca profundidade e visam conhecimentos particulares em detrimento daqueles universais” (MARSIGLIA 2011, p. 191).

O “Ensino Religioso na Escola Pública” foi um projeto adotado no ano de 2001 para regulamentar no estado de São Paulo o artigo 210 da Constituição de 1988 – que estabelece que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” – e o artigo 33 da Lei 9394/96 alterado pela Lei n. 9475/97 que estabelece que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (DERISSO, 2006, p. 66).

Relativamente ao ensino religioso na escola pública temos três observações a fazer.

A primeira é que tanto o artigo constitucional quanto a Lei n. 9475/97 resultaram da pressão de grupos religiosos contrários à laicidade do Estado e da Escola, com a concorrência maior da Igreja Católica.

A segunda é que o ensino religioso escolar encontra certa legitimação nas teses relativistas do chamado pensamento pós-moderno que se expressa no cenário acadêmico e intelectual por meio de variantes filosóficas tais como multiculturalismo, construcionismo social, pós-estruturalismo e teoria da complexidade ou do pensamento complexo. Uma breve definição do pós-modernismo pode ser dada conforme segue:

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica numa revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos. (DERISSO, 2010, p. 38).

A nossa terceira observação sobre a disciplina Ensino Religioso é que após a LDB esta se molda ao lema “aprender a aprender”, ao construtivismo e à pedagogia das competências, justamente porque encontra um cenário favorável determinado pela orientação construtivista que predominou na elaboração desta Lei. Orientação esta que é aprofundada na rede oficial de ensino do estado de São Paulo. Tal cenário:

[...] constitui o espaço adequado para a integração formal do ensino religioso à proposta pedagógica das escolas, pois os sistemas de ensino que, segundo a legislação, têm a competência de estabelecer os conteúdos da disciplina tendem a estabelecer para esta disciplina o mesmo fim que para as demais: desenvolver competências. A partir desta orientação o ensino religioso tende a se afirmar como educação para os valores, educação moral, com os valores religiosos sendo apresentados como valores universais. Onde as religiões são apresentadas às crianças e aos jovens como portadoras dos valores mais nobres que orientam o convívio social. O proselitismo que a legislação veta, acaba se realizando, não com relação a uma religião em particular, mas com relação à religião num sentido genérico. Realiza-se, assim, um movimento inverso ao da secularização, caminha-se do secular para o religioso. É como se a vida se encaixasse na

religião e não mais a religião na vida da sociedade. O amor, a solidariedade e todos os mais nobres valores humanos, passam a ser diretamente identificados com a religião, porque será assim que as crianças entenderão a mensagem. (DERISSO, 2012, p. 215).

O último projeto que abordaremos é o “São Paulo faz a Escola”, adotado no ano de 2008. Por meio deste a Secretaria da Educação iniciou a aplicação de um chamado “currículo” no ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quanto a isto cabe notar que as primeiras versões dos cadernos de aplicação deste projeto se apresentavam como “proposta pedagógica”, coisa que deixou de ocorrer nas edições mais recentes.

Os cadernos deste projeto são compostos por “situações de aprendizagem”, um recurso pedagógico de cunho construtivista que tem como pretensão estimular o aluno a aprender de forma autônoma elaborando o seu próprio método. Quanto a isto, cabe lembrar que para os teóricos do “aprender a aprender”, desde a Escola Nova, é mais importante o modo pelo qual o aluno aprende do que o próprio objeto do aprendizado, um valor defendido pelos escolanovistas que foi reforçado na metade do século XX pela tese de inspiração piagetiana segundo a qual o conhecimento é construído subjetivamente pelo aluno.

Em Derisso (2009, p. 13-14) analisamos o projeto “São Paulo faz a Escola” a partir dos cadernos de História e constatamos que os postulados construtivistas que sustentam a metodologia de abordar a história a partir de eixos temáticos, conforme os Parâmetros Nacionais e a proposta pedagógica até então vigente no estado de São Paulo, continuam presentes nos cadernos de atividade que subsidiam a implementação deste projeto. Assim, prevalece a opção de abordar a história mais do ponto de vista do discurso dos historiadores do que do processo histórico, levando a que algumas das “situações de aprendizagem” orientem-se para a desconstrução – expressão de cunho pós-moderna – de determinados conceitos identificados com supostos interesses de “grupos sociais” no momento de suas elaborações, tais como os conceitos de “pré-história” e de “civilização” que segundo os autores expressam um etnocentrismo europeu. Desse modo, os aspectos centrais que caracterizam as sociedades pré-históricas são negligenciadas, a exemplo da questão do modo de produção e do desenvolvimento das técnicas de trabalho.

Importante notar que todos e cada um dos programas ou projetos adotados neste contexto concorrem para coibir a existência de outras perspectivas pedagógicas no interior da escola pública, sobretudo as de orientação contra-hegemônicas, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, que são comumente identificadas como ideologias que não se adequaram às transformações do mundo contemporâneo, sobretudo após a Queda do Muro de Berlim e o fim da União Soviética, que, segundo os conservadores e os céticos, evidenciaram a inviabilidade do socialismo e a tendência à perpetuação das relações capitalistas. Já no plano individual, os professores que resistem à orientação oficial tendem a ser tomados por conservadores, impermeáveis às inovações e descomprometidos com o rendimento dos alunos.

As condições do trabalho docente no quadro de alienação

O revigoramento do “aprender a aprender” no estado de São Paulo foi acompanhado de medidas de reestruturação da rede oficial de ensino nos seus aspectos político e administrativo, além do pedagógico, uma vez que tais medidas se faziam necessárias para disciplinar o professorado.

Relativamente à reestruturação da rede paulista, o discurso oficial inclina-se inicialmente – no final da década de 1980 – para a defesa da autonomia e descentralização administrativa das unidades escolares, sendo adotadas algumas medidas efetivas, porém limitadas, neste sentido, entre as quais destacamos o reconhecimento formal da autonomia do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres na gestão dos recursos repassados do Estado para a escola. Nesta mesma década iniciam-se as elaborações de propostas pedagógicas para as disciplinas escolares visando substituir o currículo existente. Na metade da década de 1990 foi criada a função de professor coordenador pedagógico, eleito pelos professores e ratificado pelo Conselho de Escola, uma reivindicação que a APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – formulava, mas não exatamente da forma implementada; nesta mesma década implanta-se o regime de progressão continuada que pôs fim à seriação no Ensino Fundamental, juntamente com a flexibilização das exigências para aprovação dos alunos do Ensino Médio.

Nos primeiros anos do século XXI, a Secretaria Estadual de Educação recuou em vários aspectos relativos à autonomia e democracia escolar, aumentando sobremaneira o controle burocrático sobre os professores: retirou destes e do Conselho de Escola a prerrogativa de escolha do professor coordenador pedagógico transferindo-a para a direção da escola; criou funções designadas exclusivas para professores não concursados para “mediação de conflitos”, “sala de leitura” e “escola da família”, todas escolhidas pela direção escolar e pela diretoria regional, sem obrigação de consulta aos outros segmentos da unidade escolar. Mais recentemente estabeleceu que todos os docentes das Escolas de Tempo Integral, projeto que está sendo implantado, devem ser designados pela Diretoria de Ensino a partir de um perfil profissional que não leva em conta a diferença entre aquele aprovado em concurso de ingresso e o contratado temporariamente. Importante ressaltar que tais designações se prestam a aumentar o controle do Estado sobre a escola para garantir a aplicação de suas orientações, e que tem contribuído para a subserviência prevaleça sobre a competência técnica e teórica.

A política pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se apoia numa política de gestão das unidades escolares que aposta na hierarquia para cobrar dos professores a sua aplicação, negando, assim, a autonomia do professor e da Escola na elaboração dos planos de ensino.

Importante notar que quando os resultados aferidos pelas provas externas (SARESP, SAEB, etc.) se revelam insatisfatórios, quando a evasão persiste e milhares de adolescentes terminam o Ensino Fundamental semialfabetizados, a responsabilidade tende a recair sobre os professores. Neste sentido, temos observado pronunciamentos de autoridades educacionais manifestando na grande imprensa suas insatisfações para com o professorado, conforme podemos aferir da entrevista que a então secretária estadual de educação do Estado de São Paulo, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, concedeu à Revista Veja no ano de 2008 para justificar que os bônus e os aumentos salariais baseados em provas de

mérito constituem alternativas mais justas do que a reposição das perdas salariais reivindicada pelo sindicato:

Veja – De acordo com os mais recentes dados da OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos), os estudantes brasileiros aparecem nas últimas colocações em leitura, ciências e matemática. Como mudar esse cenário?

Maria Helena – Um passo fundamental é fazer a escola se sentir responsável pelos resultados dos estudantes, algo ainda bastante longínquo, mas possível de alcançar com a cobrança de metas. Fiz uma pesquisa sobre o assunto na qual professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: “As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal”. Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro. Sem desatar esse nó, não dá para pensar em bom ensino. (WEINBERG, 2008, grifos no original).

Quando indagada sobre como proceder para elevar o nível dos professores, a secretária criticou os cursos de formação de professores nas universidades públicas: “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero”, porque estes cursos privilegiam, segundo ela, as “discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática” (WEINBERG, 2008).

Destaquemos dois aspectos da concepção de educação da Secretária expressa nesta fala: primeiro, o excesso de reflexão crítica constitui um problema e o pragmatismo uma solução para a formação inicial dos professores; segundo, o Estado não deve ser responsabilizado pelo insucesso da política de formação, uma vez que cabe ao professor individualmente a responsabilidade pela sua autoformação.

A partir do exposto, podemos começar a pensar nos efeitos catastróficos que a política oficial e o quadro dela decorrente produzem na formação da personalidade do professor, deste professor que se encontra na encruzilhada entre aceitar acriticamente a linha pedagógica oficial, assim como tudo o que lhe ordenam os seus superiores hierárquicos, ou resistir num contexto totalmente adverso.

A pressão sobre o professor para que adote uma orientação pedagógica em detrimento de outra gera insatisfação e frustração, interferindo negativamente nas condições de trabalho. A insatisfação e a frustração do professor frente à dificuldade, e às vezes até mesmo à impossibilidade de ensinar o objeto de sua disciplina, coloca-o frente a dois caminhos: rebelar-se, mantendo a forma de ensinar que ele entende ser a mais correta, sujeitando-se assim a ser rotulado pelos “gestores” como tradicional e impermeável às inovações metodológicas; ou aceitar acriticamente todo o receituário que lhe é imposto pela política oficial como forma de sobrevivência, o que nos remete à alienação do trabalho.

A alienação é um fenômeno que tem base histórico-social, ou seja, é determinado pelas relações econômicas que os indivíduos travam entre si na produção da vida material. O primeiro momento deste fenômeno ocorre com a alienação do indivíduo para com o produto do seu trabalho, levando a que o mesmo identifique o trabalho com uma atividade estranha e adversa e não mais como a atividade vital

humana. Os outros momentos da alienação podem ser identificados na relação de estranhamento do indivíduo para com o processo de trabalho, o avanço do conhecimento técnico e científico decorrente deste processo e, por fim, o próprio gênero humano, uma vez que neste se manifesta o conjunto das objetivações, sobretudo aquelas superiores que se expressam na ciência, na filosofia e na arte. Este último momento da alienação, entre o indivíduo e o gênero humano, significa o estranhamento para com as relações sociais, ou seja, a sociedade é tomada como um ambiente adverso no qual se deve sobreviver.

Esta definição que é corrente nos estudos sobre a alienação na perspectiva do materialismo histórico e dialético contrapõe-se à concepção idealista que concebe a alienação como um fenômeno subjetivo cuja superação demanda um esforço estritamente individual. É óbvio que a alienação se manifesta no indivíduo e interfere na formação de sua personalidade, mas sua superação não pode ser confundida com o alcance de um estado de espírito por meio do qual a pessoa se coloque acima das mazelas da sociedade de classes, contrariamente, deve levar o indivíduo a identificar o alcance social desta mesma alienação e as possibilidades históricas de superá-la.

Para abordar a alienação do professor faz-se necessário identificar que a especificidade de seu trabalho consiste no tratamento que este confere ao conhecimento humano. Nas mãos do professor, o conhecimento humano acumulado e sistematizado deve ser transformado em conhecimento escolar pela mediação da didática (elaboração de currículo – adequado ao ponto de partida e às possibilidades momentâneas de compreensão dos alunos em cada fase da vida escolar – e organização dos meios de execução da atividade de ensino). A atividade docente somente se realiza em sentido pleno na medida em que os alunos são elevados do nível do senso comum, que caracteriza o cotidiano alienado, para o nível do conhecimento elaborado, justamente aquele conhecimento cujo acesso é vedado ao indivíduo desde o processo de trabalho. Por isso é correto dizer que a atividade educativa produz humanização, ou seja, reata o vínculo rompido pela alienação entre o indivíduo e o gênero humano. Ao passo que a alienação do trabalho docente consiste justamente na impossibilidade de realizar esta humanização.

As orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo descaracterizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria escola. Sob a obrigação de aplicar tais orientações, o professor deixa de reconhecer-se na atividade que realiza porque esta se torna adversa e pesarosa, repercutindo no plano psicológico de modo a contribuir para o aumento de doenças laborais tais como a depressão, a síndrome do pânico e a chamada síndrome de *burnout*.

A pedagogia histórico-crítica no enfrentamento com o “aprender a aprender” e com a alienação docente

Há que se compreender primeiramente que a educação escolar é o resultado, por um lado, da necessidade do capital e da classe burguesa moderna de formar mão de obra para a indústria e, por outro lado, da luta das chamadas classes populares, sobretudo do proletariado, para garantir acesso a um saber

superior. Neste processo contraditório encontramos a classe burguesa, representada por seus mais notórios ideólogos e, sobretudo pelo Estado, esforçando-se para limitar a doses homeopáticas a transmissão do saber elaborado, ou seja, ao mínimo necessário para que a reprodução da força de trabalho ocorra, conforme podemos apreender de Frigotto (1989, p. 164):

Quais os mecanismos que vêm sendo utilizados, no interior do capitalismo monopolista, para se manter o saber que se desenvolve na escola sob o poder da hegemonia burguesa? Do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola.

Noutra perspectiva, encontramos as pedagogias e teorias contra hegemônicas resistindo, quer apresentando alternativas pedagógicas quer apenas criticando o caráter burguês da instituição escolar. A pedagogia histórico-crítica situa-se entre as pedagogias contra-hegemônicas contrapondo-se ao “aprender a aprender”, mas também àquelas teorias críticas que entendem que não há espaço na educação escolar sob o capitalismo para a elaboração de alternativas pedagógicas, apenas para a denúncia, por entender que o palco da luta contra hegemônica situa-se fora da escola, consistindo esta num aparelho ideológico de reprodução a serviço da burguesia.

A pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino. Esta perspectiva objetiva a desmistificação dos fetiches da vida cotidiana, a explicitação do caráter opressor e excludente das relações sociais no sistema capitalista e a elevação do indivíduo a um estado de consciência que o instrumentalize para intervir positivamente na luta de classe do proletariado no sentido de abolir a propriedade privada dos meios de produção.

Torna-se fundamental a explicitação dos objetivos e dos postulados teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica para desfazer certa confusão disseminada por seus oponentes no sentido de aproximá-la da escola tradicional. Quanto a isso, lembremos que o movimento escola nova criou um estereótipo da escola tradicional, identificando-a de forma reducionista como transmissora de um conhecimento arcaico geralmente desvinculado das necessidades e das capacidades dos alunos. Além da própria estereotípi, constituem problemas desta crítica a ausência de contextualização histórica da escola tradicional no processo de formação da sociedade capitalista, a ausência de distinção entre as duas vertentes da escola tradicional, a católica e a laica, assim como a confusão conceitual entre clássico e tradicional; confusão que a pedagogia histórica-crítica esforça-se por desfazer, conforme podemos apreender das palavras de Saviani e Duarte (2010):

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Historicamente, segundo Suchodolski (1972), o conflito fundamental do pensamento pedagógico se deu entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Enquanto que o primeiro grupo orientava-se no sentido daquilo que o homem deve ser, o segundo fixava-se na existência, ou seja, no sentido de desenvolver os aspectos favoráveis à formação de uma personalidade adequada às necessidades da época em questão. A chamada escola tradicional, tanto a variante católica como a laica, situa-se no primeiro grupo, ao passo que a Escola Nova e as variantes contemporâneas do “aprender a aprender” estão no segundo.

A perspectiva da pedagogia histórico-crítica vai além desta antinomia, uma vez que:

[...] seus pressupostos sócio-históricos e filosóficos superam, segundo Duarte (1993, p. 204-206), a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência por ser, por um lado, a afirmação de uma essência histórica do indivíduo e, por outro, da necessidade de tomar como ponto de partida para a educação a condição alienada de existência do indivíduo. Portanto, é a afirmação de uma essência e de uma existência humanas e históricas e não fora da história como essência transcendental ou como existência dada. (DERISSO, 2012, p. 51).

Conforme afirmamos no início deste artigo, a educação pressupõe uma concepção de formação do indivíduo, formulação que torna-se mais verdadeira quando nos reportamos a uma teoria pedagógica. Para tanto, destacamos alguns aspectos abordados em nossa exposição pelos quais a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico e dialético formulam a concepção de indivíduo histórico, ou seja, uma concepção articulada com as condições gerais de existência no atual estágio do desenvolvimento sócio-histórico: 1) o trabalho constitui a atividade vital e especificamente humana estando na base da formação e evolução do gênero humano; 2) na sociedade regida pela lógica do lucro do capital, esta atividade que é a responsável pela produção das riquezas material e imaterial da sociedade, ou seja, o conhecimento, não garante ao trabalhador o acesso a tais riquezas; 3) ao não se identificar com aquilo que produz por meio do trabalho, o trabalhador deixa também de identificar-se com as relações sociais, passando a adotar frente a estas um espírito de sobrevivência.

Na medida em que a superação da alienação no plano social condiciona-se à superação, por sua vez, das atuais condições de existência assentadas na propriedade privada dos meios de produção, a pedagogia deve, segundo Duarte (1993), tratar dessa questão defendendo a socialização do conhecimento e a superação da alienação, nesta perspectiva o autor defende “a importância da categoria indivíduo para-si enquanto uma das categorias de uma concepção histórico-social da individualidade humana” (p. 213), pretendendo:

[...] que essa categoria possa ser ponto de referência para que as análises da formação da individualidade humana, sob as relações sociais de dominação, não se restrinjam à necessária, porém insuficiente, caracterização das formas alienadas de individualidade, mas situe essa caracterização no interior de uma abordagem mais ampla (fundamentada na relação entre objetivação e apropriação e na relação entre humanização e alienação) do vir-a-ser possível da individualidade. (DUARTE, 1993, p. 203-204).

E que sua compreensão contribua para a construção da pedagogia histórico-crítica no sentido de afirmá-la como: “uma Pedagogia que se dirija aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 1993, p. 204). Assim, a tarefa da

superação da alienação relaciona dialeticamente as perspectivas de transformação do indivíduo e da sociedade.

Referências:

- DERISSO, J. L. *O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei nº. 9475/97*. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- _____. Ensino religioso e ensino de história na rede oficial de ensino do estado de São Paulo. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009, Niterói. Anais Eletrônicos... Niterói, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/65T.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- _____. *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira*. 2012. 228f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- _____. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Gaetano Lo Monaco. Revisão técnica Paolo Nosella. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. 2011. 227f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.
- _____. *Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007*. Orienta a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2007.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.
- WEINBERG, M. Premiar o mérito: entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. *Revista Veja*. Edição 2047, 2008.

Notas:

¹ Doutor em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Unioeste e membro do Grupo de Pesquisa Histedopr e Estudos Marxistas em Educação. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br.

Recebido em: 10/2013

Publicado em: 02/2014.