

A CRISE DO CAPITAL E A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE CAPITAL CRISIS AND THE CURRENTITY OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

LA CRISIS DE CAPITAL Y LA ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Marco Antônio de Oliveira GOMES¹
Suzane Meneses CAETANO²

RESUMO: Este trabalho, dentro dos limites de um artigo científico, objetiva analisar os determinantes da crise estrutural do modo de produção capitalista e a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica. Como ponto de partida metodológico, considera-se que a educação, bem como qualquer outra instância social, não deve ser desvinculada das estruturas de classes instituídas historicamente. Trata-se, portanto, de uma das dimensões da sociedade que colabora direta ou indiretamente para reprodução da força de trabalho. Da mesma forma, dialeticamente, também é um espaço que pode servir de resistência à ordem instituída, viabilizando-se, assim, o desenvolvimento de projetos com aspirações dos trabalhadores. Isto posto, faz-se imprescindível considerar a atualidade e as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica, que se coloca frontalmente contra as proposições que legitimam a ordem burguesa e contribuem para a expropriação do conhecimento dos filhos da classe trabalhadora. Por fim, conclui-se que, como instituição histórica, a escola pode ser modificada pela ação dos homens em sociedade.

Palavras-chave: Educação escolar. Crise estrutural do capitalismo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: *This work, within the limits of an paper, aims to analyze the determinants of the structural crisis of the capitalist mode of production and the actuality of Historical-Critical Pedagogy. As a methodological starting point, we consider that education, as well as any other instance of social relations, should not be detached from historically instituted class structures. It is one of the dimensions of society that directly or indirectly contributes to the reproduction of the workforce. In the same way, dialectically, it is also a space that can serve as resistance to the established order, being able to develop projects with aspirations of workers.. That said, it is essential to consider the actuality and possibilities of Historical-Critical Pedagogy, which stands directly against the propositions that legitimize the bourgeois order and contribute to the expropriation of knowledge from the children of the working class. Finally, it is concluded that as a historical institution the school can be modified by the action of men in society. As a methodological starting point, we consider that education, as well as any other instance of social relations, should not detach itself from the historically established class structures.*

¹ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2397-5615> E-mail: marco1964.ma@gmail.com

² Mestranda em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-7867> E-mail: suzanemeneses28@gmail.com

Keywords: *School education. Structural crisis of capitalism. Historical-Critical Pedagogy.*

RESUMEN: *Este trabajo, dentro de los límites de un artículo, tiene como objetivo analizar los determinantes de la crisis estructural del modo de producción capitalista y la actualidad de la Pedagogía Histórico-Crítica. Es una de las dimensiones de la sociedad que directa o indirectamente colabora para la reproducción de la fuerza de trabajo.. Asimismo, dialécticamente, también es un espacio que puede servir de resistencia al orden establecido, pudiendo desarrollar proyectos con las aspiraciones de los trabajadores. Dicho esto, es fundamental considerar la actualidad y posibilidades de la Pedagogía Histórico-Crítica que se opone directamente a las proposiciones que legitiman el orden burgués y contribuyen a la expropiación del saber de los hijos de la clase obrera. Finalmente, se concluye que como institución histórica la escuela puede ser modificada por la acción de los hombres en la sociedad.*

Palabras clave: *Enseñanza. Crisis estructural del capitalismo. Pedagogía histórico-crítica.*

Introdução

Este artigo objetiva analisar a crise do capitalismo e a atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Para tanto, parte-se do postulado de que a educação não é um fenômeno descolado da realidade histórica que a forjou. Trata-se de uma das instâncias da sociedade que contribui para a reprodução da força de trabalho a serviço das demandas do capital. Da mesma forma, contraditoriamente, também é um espaço que pode servir de resistência à ordem instituída, podendo viabilizar o desenvolvimento de projetos com aspirações de emancipação dos homens.

Isto posto, para atender minimamente os objetivos propostos, faz-se necessário analisar a crise estrutural do capitalismo à luz dos postulados do materialismo histórico-dialético e, em um segundo momento, abordar a pertinência da PHC, que se coloca frontalmente contra as proposições que legitimam a ordem burguesa e contribuem para a expropriação do conhecimento dos filhos da classe trabalhadora.

A crise estrutural do capital e a educação sob a lógica do mercado

Para analisar e explicitar de forma a desvelar como uma crise se constituiu nos últimos decênios do século XX e início do século XXI, far-se-á uma breve análise, tendo como referência Mészáros (2011). Conforme o autor, o caráter da crise não se reduz a um campo específico das relações econômicas – tal como a esfera comercial,

financeira, ou a um determinado campo da produção –, assim como não se limita a um pequeno conjunto de nações em uma escala pequena de tempo.

[...] em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de desdobramento poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força (MÉSZÁROS, p. 795-796, 2011).

Resumidamente, é possível afirmar que uma crise estrutural afeta o conjunto das relações sociais em todas as partes que as constituem, desgastando e deteriorando, desse modo, as relações políticas. Nesse interim, a democracia liberal burguesa não consegue mais manter as aparências. Então, as manifestações explícitas de autoritarismo e de violência do Estado para conter as massas exploradas são apenas um indício do horizonte burguês.

Considerando que a crise mencionada já alcançou todas as esferas da sociedade, não há mecanismos disponíveis de suplantar o problema dentro dos limites do capitalismo. Nos últimos decênios, ela tornou mais profunda e densa. Diante da crise, a luta de classes se manifesta entre os polos antagônicos da sociedade, mas, também, entre as frações de classe da burguesia. Nessa conjuntura, segundo o discurso dominante, os problemas são pontuais ou apresentados como manifestação da radicalidade daqueles que não aceitam a liberdade do mercado como parâmetro para a democracia..

Segundo Mézáros,

[...] o deslocamento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no inteiro do próprio sistema relativamente autônomo (MÉSZÁROS, 2011, p. 797).

No entanto, tal qual afirma Mézáros, a crise não é parcial. Trata-se da materialização mais desenvolvida da lei da queda tendencial da utilização dos valores de uso, do desperdício generalizado de recursos naturais, etc. Neste contexto, a burguesia e seus “apóstolos” solicitam sacrifícios que não são capazes de cumprir. Outrossim, o capital se mostra cada vez mais incapaz e inconsequente, ao oferecer respostas para lidar com os problemas que são recriados cotidianamente. Concomitantemente, com o

fim da “era de ouro” do capital, o crescimento acelerado tornou-se uma ilusão e as recessões repetem-se continuamente.

Como um mantra, o discurso hegemônico privatiza o fracasso, defende a privatização dos bens públicos e a flexibilização das relações entre capital e trabalho. Velhas formas de exploração são retomadas: trabalho temporário, trabalho intermitente, trabalho doméstico, etc. Por meio delas, o trabalhador é coagido a demonstrar produção, competitividade e flexibilidade. Em outras palavras, deve estar disponível para vender sua força de trabalho nas piores condições possíveis.

Diante da crise, o capital procura acentuar a exploração para a extração de mais valor e, dessa forma, promove o ressurgimento de velhas formas de exploração da força de trabalho. Não por acaso, verifica-se o fenômeno classificado como uberização das relações de trabalho, apresentado como um modelo de autonomia e de empreendedorismo do trabalhador, mas que retira todos os seus direitos.

Por meio de um discurso ou de propostas que exaltam a criatividade, o empreendedorismo ou a colaboração entre patrões e empregados, acena-se para a superação da crise. Concomitantemente, a difusão dos conhecimentos pela escola faz com que esses sejam esvaziados, promovendo a glamorização da criatividade na solução dos problemas sociais. Afinal, as

[...] palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46)

Com a retomada da Teoria do Capital Humano, cujas origens remontam aos anos de 1960, pelos “apóstolos” da burguesia, velhos discursos foram repaginados. Não por acaso, a defesa do empreendedorismo, da flexibilidade e do exercício de criatividade, em que o trabalhador, por meio de esforço e dedicação, seria capaz de conquistar seu espaço no mundo do trabalho, penetraram no âmbito da educação. No entanto, os mesmos próceres da burguesia omitem o contexto histórico, social e econômico marcado pelo desemprego estrutural existente, que coloca milhões de trabalhadores na condição de pobreza. Diante dessas instâncias, não por acaso, abre-se uma série de oportunidades de negócios educacionais prometendo inserção no mercado de trabalho para todos que tiverem “força de vontade” e “determinação”.

Entretanto, os obstáculos para encontrar um posto no mercado de trabalho ou de se manter empregado não podem ser dissociados da crise que se arrasta há décadas.

Nada mais atual que os Manuscritos Econômico-filosóficos de Marx, quando este afirma que “o trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, à qual está sujeita a vida do trabalhador é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas” (MARX, 2006, p. 66).

O estabelecimento progressivo do padrão toyotista, ou de acumulação flexível, em substituição ao taylorista/fordista promoveu novas formas de planejamento e de organização da produção, que contribuíram para o surgimento de uma nova crise do capital no início dos anos de 1970. O modelo empresarial japonês tornou-se um exemplo seguido por capitalistas que buscaram recuperar a lucratividade, corroída pela crise econômica mundial. Nesse contexto, o Estado, as políticas de Bem-estar social e os sindicatos foram apresentados como responsáveis pela crise econômica que se alastrou pelo mundo.

Em linhas gerais, o modelo toyotista pode ser caracterizado por um padrão com menor divisão do trabalho, via redução do número de trabalhadores, mas intensificando o trabalho por meio da integração de funções e de flexibilização de tarefas. Entre outras características, pode-se destacar o trabalho cooperativo em equipe, a polivalência, a multifuncionalidade e a rotatividade na execução das atividades.

Não obstante ao fato de que o avanço do padrão originário da Toyota avançou de forma significativa, o fordismo-taylorismo ainda era uma referência muito marcante, fundamentalmente nas economias periféricas do capitalismo, como é o caso do Brasil nos anos 1980/1990. Mas isso não significou que o processo de reestruturação flexível do capitalismo deixasse suas marcas nas proposições de organização das escolas, retomando a TCH.

Para Theodore Schultz, ao investir em capital humano se garante o progresso econômico e melhores condições sociais ao indivíduo:

[...] a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (SCHULTZ, 1973, p. 53).

As teses desenvolvidas pelo economista estadunidense, na conjuntura da Guerra Fria, expressavam a legitimação de uma sociedade de classes e as diferenças entre as nações. Seus postulados sinalizam que o fator de desenvolvimento ocorre em função dos investimentos e da qualidade da educação ofertada. Logo, a pobreza seria originária de sua ausência, o que justificava também os “auxílios” promovidos pelos Estados Unidos nas políticas educacionais dos países periféricos.

No contexto histórico da crise dos anos de 1970, com o questionamento cada vez mais contundente do Estado de Bem-estar social, a promessa de integração do trabalhador no mercado perdeu credibilidade. Isso fez com que tal época fosse caracterizada como a “Era de Ouro” do capitalismo, já que não assegurava o pleno emprego, se é que em algum momento existiu na totalidade do sistema. Diante da crise que atingiu o capitalismo em esfera mundial, a educação, mais uma vez, era apresentada como meio de promoção social.

Não por acaso, os discursos “novidadeiros” ganharam espaço fundamentalmente a partir da “Conferência Mundial sobre Educação opara Todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Foi, então, a partir do avanço da reestruturação produtiva que emergiram proposições pedagógicas que apontam para a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso na inserção no mercado de trabalho. Desse modo, verifica-se a proliferação de conceitos, se assim podem ser classificados, como “empregabilidade”, “flexibilidade”, “sociedade do conhecimento”, “pedagogias do aprender a aprender”, que deveriam ser incorporados nos currículos e pela gestão escolar como meio de adequação à “globalização”.

Dessa forma, o discurso dominante vendeu os sonhos idílicos de que as novas formas de produção, alicerçadas na flexibilidade, levariam necessariamente ao processo de democratização da educação.

Mas os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado (DUARTE, 2001, p. 70).

Diante disso, vale salientar que o discurso “novidadeiro” e salvacionista das pedagogias pós-modernas, encontradas em diferentes documentos, tais como o

Relatório Jacques Delors ou em instituições a serviço do capital, tais como Fundação Lemman, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna etc., apresentam a educação desvinculada das condições materiais de uma sociedade de classes.

Em uma breve síntese, as propostas pedagógicas oriundas dos organismos burgueses, identificam-se num ensino vinculado à construção de competências, de habilidades, de empreendedorismo e da preparação para o mercado. Desde a educação infantil ao superior, encontram-se políticas pautadas na lógica do treinamento dos indivíduos, a partir dos interesses imediatos dos homens de negócios. Não se trata, portanto, de emancipação, mas de sujeição do indivíduo.

Em resumo, as pedagogias hegemônicas expressam a defesa do senso comum por meio de projetos que tratam de questões “atuais” ou da “moda”, limitando-se à superfície dos problemas, afirmando a validade da multiplicidade de saberes que se justificam a partir das manifestações do cotidiano, mas incapazes de revelar a exploração do homem pelo homem.

Nesse âmbito de explanações, o trabalho pedagógico limita-se à prática pela prática, criando a ilusão de participação “cidadã” dos alunos nas questões sociais. Tudo se passa como se uma proposta pedagógica, independente das condições materiais, fosse capaz de revolucionar a vida das pessoas e ofertar a igualdade de oportunidades, o que não corresponde à verdade dos fatos. Trata-se de um discurso desvinculado das condições materiais que forjam a desigualdade, que também se manifesta no acesso ao conhecimento. Porém, de forma mágica, os arautos da burguesia acreditam na solução de todas as mazelas sociais (desemprego, pobreza, violência) por meio de uma única via: a educação.

Como contraponto as pedagogias liberais e acríticas, postula-se uma alternativa pautada em na PHC.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítica reprodutivista, que a educação é direcionada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1989, p. 75).

Tendo como postulado a perspectiva da classe trabalhadora e sua luta contra a hegemonia burguesa, cabe, então, a partir desta proposta, que seja elucidada sua atualidade e seu caráter revolucionário.

Apontamentos sobre o trabalho como princípio educativo

Tomar o trabalho como princípio educativo aponta para sua relação com a educação, instância na qual se articula o caráter formativo do indivíduo, promovendo o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Certamente, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. [...]

É exatamente na atuação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como sua obra e a sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas, ativamente, ele se duplica de modo real, e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento de sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico [...]. De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica, significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (MARX, 2006, p. 116-117).

Dito isso, a compreensão do homem deve partir da base real da história, a partir da produção material da vida. A propósito do tema, Saviani define o trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”.

Logo

[...] a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir do materialismo histórico, é possível compreender que a historicidade dos homens se expressa a partir da forma pela qual são produzidas as condições de

sobrevivência. É importante que a sobrevivência dos homens não é algo dado pela natureza e nem garantida por questões hereditárias. Isso porque é por meio do trabalho que os homens produzem sua existência e se constituem como indivíduos. Nesse sentido, como o homem não nasce pronto, não se identificando prontamente com sua atividade vital, tal qual os animais, faz-se imperativo que haja acesso aos conhecimentos necessários para a preservação da espécie. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e a si próprio.

Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “não naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo. Ou talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado [...] (MANACORDA, 1991, p. 2).

Nos primórdios da humanidade, trabalho e educação não se encontravam dissociados da existência. É possível afirmar, a partir das contribuições de Saviani, Manacorda e Marx, que o homem aprendia se fazendo homem, e partir das questões materiais colocadas para a sobrevivência, educava as novas gerações.

Contudo, com o incremento progressivo das forças produtivas, verifica-se o surgimento do excedente, das trocas e a possibilidade da apropriação dos meios de produção. Nesse interim, o surgimento da propriedade privada desdobrou-se na constituição da sociedade de classes, dividindo os homens em duas classes antagônicas, a dos proprietários de terras e a dos não proprietários, originando a acentuação da divisão do trabalho que, desse momento em diante, passou a ser controlada pelos proprietários.

Essa transformação tem grande importância para nós. Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: O que impunha o poder do homem sobre o homem. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais

explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 2001, p. 26)

Dessa forma, a educação materializou, naquele momento histórico, as novas formas de organização da produção da existência, diferenciando-se basicamente em duas modalidades: um modelo restrito aos homens proprietários, aos quais cabia o comando político da sociedade; uma educação destinada aos não proprietários e escravos, desenvolvida a partir das atividades laborais que sustentavam a si e a classe dominante.

Das ruínas do mundo antigo, nasceu um novo modo de produção: o feudal. Com o feudalismo predominando no período medieval, as condições materiais de educação dos camponeses, de servos e de homens não proprietários não sofreram grandes alterações, pois mantinham os privilégios das classes dominantes. Segundo a ideologia dominante da Idade Média, o feudalismo era constituído por três camadas sociais: os bellatores, ou guerreiros, os oradores, ou religiosos, e os laboratores, ou trabalhadores (PONCE, 2001).

Com as transformações e as contradições ocorridas no interior do modo de produção feudal, surgiu uma série de movimentos que promoveu o fim do feudalismo e o início da Idade Moderna. Com o progressivo crescimento das atividades urbanas e comerciais, as novas técnicas de cultivo e de produção, o nascimento das manufaturas, o fortalecimento do poder real, os primeiros passos do modo de produção capitalista eram dados. Nem por isso, rompeu-se a velha lógica dualista que separou o trabalho da educação, a distinção entre o que comanda e o que executa.

A acumulação primitiva de Capital nas mãos de uma classe, as revoluções burguesas, o desenvolvimento da ciência moderna e das novas técnicas de produção possibilitaram o processo de revolução industrial. Dessa forma, a modernidade industrial modificou substancialmente as formas de produção e criou novas exigências de formação do trabalhador. A ampliação de mercados, a necessidade de manutenção das máquinas e de controle da produção criaram a necessidade de ampliação do acesso à escrita..

Por um lado, o processo de simplificação dos ofícios – com a divisão e a fragmentação das tarefas no interior das fábricas – reduziu a necessidade de um conhecimento específico. O “velho” artesão deixou de existir. Então, a maquinaria passou a executar a maioria das funções e os trabalhadores foram expropriados de seus conhecimentos. Por outro lado, era fundamental resolver algumas questões sociais

dentro dos limites da ordem burguesa. A revolução industrial forjou novas formas de reorganização social e do Estado. Diante do impacto da expansão comercial proporcionada pela indústria, se fez necessário organizar sistemas nacionais de ensino e expandir o acesso à escola.

No entanto, surgia uma contradição típica da sociedade burguesa: de um lado, a necessidade de instruir minimamente a classe trabalhadora, de tal forma que fosse possível capacitá-la para as novas técnicas de produção; de outro, o temor que essa mesma instrução as torne cada dia mais perigosas aos interesses burgueses. Eis, então, o dilema inerente ao modo de produção capitalista. Segundo Ponce,

um fabricante inglês de vidros – “Mr. Geddes – afirmava a uma comissão de investigadores: ‘Ao meu ver, a maior parte da educação de quem tem desfrutado uma parte da classe trabalhadora nos últimos anos é prejudicial e perigosa, porque a torna demasiado independente’” (PONCE, 2001, p. 150).

A despeito do posicionamento de Mr. Geddes e de outros membros da burguesia, a ampliação do acesso à educação acompanhou o avanço das forças produtivas, o que criou novas necessidades.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1994, p. 161)

Segundo Saviani, o processo de universalização da escola primária promoveu, dentro da lógica burguesa, a socialização dos indivíduos nas formas de convivência típicas de uma sociedade urbana e industrial. Se o advento da maquinaria extinguiu a exigência de uma escolarização ou formação específica, isso também impôs um patamar mínimo para a formação do futuro trabalhador. Entretanto, para além do trabalho exaustivo e repetitivo nas máquinas, era corriqueira a necessidade de manutenção ou de ajustes que exigiam qualificações específicas. Esse foi o espaço ocupado pelos cursos de formação profissional no interior das fábricas ou pelo sistema de ensino (SAVIANI, 2007).

Perante as contradições inerentes ao processo de expansão da indústria moderna, sob a hegemonia burguesa, o capital promoveu historicamente a educação segundo os conselhos de um dos pais do liberalismo econômico, Adam Smith: “instrução para os

trabalhadores, porém, em doses homeopáticas” (SMITH apud SAVIANI, 2003, p. 138). Dessa forma, o conhecimento transmitido deve limitar-se ao mínimo necessário para a execução das tarefas, mas não ao domínio da produção. Se ao capital coube o domínio e o controle de todo o processo produtivo, ao trabalhador restou o conhecimento em “doses homeopáticas”.

Atualmente, diante de um contexto marcado pelas desigualdades brutais, uma parcela significativa da juventude que frequenta as escolas se dá conta, ainda que de forma espontânea, de que a escola não pode cumprir as promessas veiculadas nos discursos oficiais. As possibilidades de superação da pobreza em termos individuais são pequenas ou inexistentes para a ampla maioria dos trabalhadores. A miséria, a guerra civil não declarada, o tráfico de drogas, o assassinato de jovens trabalhadores na periferia são aspectos indissociáveis de uma sociedade burguesa cada vez mais apodrecida..

Não por acaso, a divisão do trabalho e o parcelamento do conhecimento também se manifesta na educação escolar. Com algumas exceções, as políticas construídas historicamente não superaram a dualidade na educação brasileira: aos filhos das classes dominantes, uma educação de excelência; aos filhos dos trabalhadores, uma educação empobrecida.

Nem mesmo as transformações ocorridas na produção a partir do padrão toyotista foram capazes de suprimir o aligeiramento da formação do trabalhador. A respeito do tema, Kuenzer ressalta a:

[...] facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista, e com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar, que a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005, p.78).

Vale destacar que a maior flexibilização produtiva e a execução de diferentes tarefas não eliminam o comando do capital sobre os meios de produção, a exploração do trabalho e o fim das misérias sociais. Da mesma forma, a redução do tempo necessário de trabalho para a produção de mercadorias não implica na liberação do trabalhador para sua emancipação.

O objetivo, então, é aproveitar-se da crise para aprofundar as reformas trabalhistas, da previdência, do funcionalismo público, etc. Na prática, isso tem

significado a eliminação de direitos dos trabalhadores para tentar amortecer a crise fiscal do Estado burguês. Diante de uma hegemonia burguesa cada vez mais débil, o caráter policial e repressivo tende a se destacar, tanto por meio de leis que promovem o retrocesso, quanto por meio da ação violenta contra os trabalhadores, o que inclui o assassinato de lideranças populares do campo e da cidade.

Trata-se de uma totalidade marcada por contradições insolúveis, demarcadas por condições materiais de produção amplamente desenvolvidas. Nesse interim, o atendimento das necessidades humanas restringe-se ou fica em segundo plano em detrimento da valorização do capital. Ora, não se pode esquecer que a atual fração dominante do capital – a fração financeira – converte-se em uma força brutal na submissão dos Estados nacionais e no âmbito da destruição dos direitos básicos do trabalhador, o que inclui a educação, além de redução brutal de postos de trabalho.

Ora, os obstáculos colocados pelas relações de produção – fundamentadas na propriedade privada – e a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora requerem a intervenção consciente dos trabalhadores e a ruptura com os grilhões que os aprisionam. É necessário, portanto, como afirmou Marx, que a crítica arranque “as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor desabroche” (MARX, 2013, p. 152).

Por isso, a educação adquire um papel estratégico. No entanto, antes de prosseguir, não se trata de compreender a educação como panaceia de todos os males gerados pelo capitalismo. Há que se ter clareza de seus limites e obstáculos presentes em uma sociedade de classes. Afinal, seria o Estado burguês o promotor de uma educação que tenha como horizonte a emancipação dos trabalhadores? No entanto, não nos parece razoável esperar as condições ideais para a implementação da PHC. Para além dos inúmeros obstáculos impostos pelas condições materiais objetivas de uma sociedade de classes, é fundamental estimular, ao máximo, uma pedagogia que contribua para a luta dos trabalhadores do capital, que deve ser estimulada ainda no interior da escola burguesa. Diante disso, a PHC possui uma grande contribuição..

Atualidade da Pedagogia Histórico-Crítica diante da incapacidade civilizatória do capitalismo

Ao defender a racionalidade, a objetividade e uma educação que contribua para o acesso à transmissão do conhecimento, defende-se, neste trabalho, a utilização da PHC, que possui como postulado fundamental a questão do saber objetivo, pois o que deve caracterizar a escola reside na socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Isso significa que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Ao tratar da escola básica, Saviani aponta que a socialização do conhecimento implica em uma ação pedagógica que permita a apropriação dos conteúdos necessários para a compreensão da realidade. Porém, não se trata de qualquer conteúdo ou do conhecimento espontâneo. Isso porque a escola diz respeito ao saber sistematizado: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Trata-se, antes de tudo, de valorizar o que realmente importa: as condições de transmissão e de assimilação dos conteúdos que possibilitem a passagem do saber espontâneo ao conhecimento científico e cultural produzidos pela humanidade. Ainda, segundo Saviani (2003), para que isso ocorra, é preciso superar a organização burguesa da escola pública, para corresponder aos interesses e às necessidades educacionais da classe proletária, o que será possível se articular esses interesses em torno de uma “concepção histórico-proletária de cultura”, apesar de todos os desafios e obstáculos que a atual organização produtiva impõe a essa tarefa.

Contudo, não se trata negar a produção da ciência burguesa elaborada no interior da sociedade capitalista. Kant, Hegel, Victor Hugo ou Guimarães Rosa, autores citados por Saviani, produziram suas respectivas obras no interior de uma sociedade capitalista. É possível negar a importância de suas respectivas obras? Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos clássicos é também uma estratégia para a classe trabalhadora. Como contribuir com a luta do proletariado negando-lhe o conhecimento que pode contribuir para desvelar uma realidade marcada pela exploração do homem pelo homem? Para responder esta questão, nada mais atual que Marx:

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra ad hominem, e demonstra ad hominem tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem (MARX, 2013, p. 157).

A partir das contribuições de Saviani, o processo de escolarização deve possibilitar a compreensão da constituição histórica da organização social do capitalismo, suas contradições e as condições teóricas necessárias para atuar na construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, a PHC pode ser traduzida em uma resposta às pedagogias pós-modernas e àquelas que se restringem à explicitação dos mecanismos de dominação burguesa, mas não apresentam alternativas de luta pela superação de tal conjuntura.

[...] na escola não se pode ensinar senão disciplinas eu consistam em rigorosas noções incontestáveis e que não se permitam conclusões pessoais, como a matemática ou a gramática, e seu radical repúdio a tudo que no processo de ensino pode ser subjetivo – o que convenhamos, não quer dizer em absoluto a exclusão da validade do que não seja aprendizagem de noções exatas, pois Marx coloca todo esse processo de “educação” verdadeira e autêntica na própria vida onde as crianças se integram aos adultos; se acrescentamos esses conteúdos que ele atribui ao ensino como processo específico a alcançar num local específico, teremos o quadro de uma escola concreta e severa; para as crianças, cujo valor intrínseco e positivo consistirá justamente nessa apropriação de uma totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem (MANACORDA, 1991, p. 107).

Tributária do pensamento marxiano, a PHC não supõe um ensino livresco ou uma formação técnica para o ingresso do filho do trabalhador no mercado de trabalho. Também não se trata de uma proposta pedagógica que enxerga o homem desvinculado da realidade material. Nessa lógica argumentativa, a questão fundamental é que os filhos da classe trabalhadora possam ser educados para ocupar o papel de dirigentes.

Isto posto, não há dúvida que a PHC se materialize em uma alternativa pedagógica articulada aos interesses dos trabalhadores, mesmo que seja determinada pela organização material de uma sociedade dividida em classes antagônicas.

Trata-se de uma teoria pedagógica que busca apreender o movimento objetivo da educação em seu processo histórico, concebendo os seres humanos em permanentemente processo de formação por meio do trabalho, expressão maior de sua materialidade histórico-cultural. (LIMA; LOMBARDI; DOMINSCHKE, 2020, p. 3)

É importante ter clareza de que, na perspectiva de educação da PHC, a prioridade não é conferida ao conhecimento irrefletido, não intencional, assistemático ou cotidiano. Sem desconhecer as inúmeras contradições que atravessam a educação no âmbito do modo de produção capitalista, considera-se, neste trabalho, que a educação escolar constitui a mais avançada forma de generalização de transmissão e de assimilação de conhecimentos sistematizados.

Como a PHC busca a compreensão da “questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 88), ela busca promover uma proposta pedagógica que se identifica nos interesses daqueles que lutam pela superação da sociedade de classes, pois o caráter classista da escola burguesa não é irrestrito; há trincheiras que podem ser conquistadas – ainda que tênues –, em que a ação deliberada e intencional do professor pode interferir sobre os alunos, contribuindo para a construção de espaços de uma hegemonia proletária.

Desse modo, situando-se em oposição às correntes pós-modernas e “novidadeiras”, que esvaziam o caráter da escola, a pedagogia histórico-crítica postula o acesso ao conhecimento elaborado como meio de articulação às exigências dos interesses da classe trabalhadora. Assim, a luta pela superação da burguesa supõe a reorganização, não somente do currículo, com o propósito de romper com o conhecimento fragmento e parcelado, mas, também, da forma de organização e de financiamento do sistema escolar.

Em oposição à concepção do professor como um mero facilitador ou animador do processo educativo, a pedagogia histórico-crítica atribui ao educador um papel explicitamente diretivo, postulando a necessidade de sua ação intencional e deliberada de transmissão do patrimônio humano-genérico e atribuindo a ele a tarefa de compreender e antever, ainda que na forma de síntese precária, o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Considerações finais

Sem a ambição de esgotar análises e discussões a respeito da educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, busca-se demonstrar sua atualidade por meio de uma perspectiva orientada pelo materialismo histórico e dialético. Em oposição às perspectivas identificadas com a defesa da ordem burguesa, que naturaliza as relações sociais, a pedagogia PHC coloca-se em defesa da transmissão dos conhecimentos

sistematizados e da valorização do professor, objetivando o processo de humanização dos indivíduos.

Diante da crise atual, da barbárie, da destruição dos recursos naturais e das condições precárias de sobrevivência de milhões de trabalhadores, o desafio de superação é urgente. Conseqüentemente, no âmbito da educação, tal desafio requer professores com formação sólida. Outrossim, é fundamental que a educação escolar contribua para a superação do senso comum, do conhecimento fragmentado e desarticulado das condições materiais que foram forjados.

Por fim, a PHC atribui ao professor um papel fundamentalmente diretivo, afirmando a importância de sua ação planejada, sistemática e intencional na transmissão do conhecimento. Tais postulados são orientados por uma perspectiva de educação que tem como horizonte a formação do ser humano como ser genérico, que compreende a historicidade da realidade, marcada por contradições nas quais está inserido, da mesma forma como das possibilidades históricas de transformação e de superação de todas as formas de opressão do homem pelo homem.

Referências

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/abstract/?lang=pt>>
Acesso em 27 jan. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHER, Desiré Luciane. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. **Revista Histedbr Online**, Campinas, v. 20, p. 1-17, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655835>>
Acesso em 27 jan. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>>
Acesso em 27 jan. 2022.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>>
Acesso em 27 jan. 2022.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien**, New York: UNICEF, 1990. Disponível:
<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso: 03/04/2021.

Enviado em: 04/06/2021.
Aceito em: 16/01/2022.
Publicado em: 23/01/2022.