

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Newton Duarte²

1. Formação Omnilateral, transformação social e educação escolar.

O tema da formação humana omnilateral está no centro das investigações e das propostas na linha da pedagogia histórico-crítica, em razão da perspectiva de superação da sociedade capitalista pelo socialismo, entendido como uma transição para o comunismo. Em Duarte (2011), tomando o comunismo como uma possibilidade para o futuro da humanidade, defendi a tese de que a formação humana, nessa sociedade comunista do futuro, seja a referência para a pedagogia histórico-crítica na atualidade. Nesse sentido, abordei, naquele texto, três aspectos da vida na sociedade comunista: a individualidade livre e universal; a autoatividade como atividade plena de sentido e as relações humanas plenas de conteúdo. Esses três aspectos estão diretamente relacionados ao tema da formação omnilateral dos seres humanos.

Meu entendimento do que poderá vir a ser a sociedade comunista não se identifica com as tentativas realizadas no século XX de

1 Texto da exposição na Mesa Redonda “A formação humana omnilateral como condição para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo”, na XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, em Caxias, MA.

2 Professor Titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara.

construção do socialismo, como no caso da União Soviética. Não me proponho a analisar os aspectos positivos e negativos dessas tentativas, mas parto da constatação que elas não obtiveram êxito e não chegaram ao comunismo, ou seja, não chegaram a uma sociedade na qual fosse superada a alienação do trabalho e da vida humana no seu todo e na qual a reprodução da riqueza material e espiritual fosse colocada a serviço da elevação das necessidades e das potencialidades de todos os seres humanos indistintamente. Não se chegou a uma sociedade que efetivamente concretizasse o lema “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2004, p. 136). Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas para chegarmos a ela será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo. Essa fase de transição será necessária, pois a luta de classes e as muitas formas de alienação das atividades e da vida humana não serão superadas do dia para a noite.

Na conferência de abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR, em João Pessoa, em 2012, afirmei que para a pedagogia histórico-crítica, por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo (DUARTE, 2014, p. 30).

A categoria dialética de contradição faz-se necessária a uma correta compreensão de como se apresenta ao movimento socialista o desafio de lutar pela formação humana omnilateral nas condições da sociedade atual. Por um lado, para não cairmos em fantasias idealistas, precisamos partir do reconhecimento de que a formação humana omnilateral não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade

social e histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção. Por outro lado, a luta para que a formação dos seres humanos na sociedade atual aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das condições indispensáveis ao processo revolucionário socialista. Outras revoluções poderão ser realizadas sem a luta pela formação omnilateral, mas não a revolução socialista, pois essa revolução não tem por objetivo apenas derrotar a classe dominante, apenas lutar contra o capital. Seu objetivo é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos. Nesse sentido, pode-se afirmar que, por um lado, a educação voltada à formação omnilateral é uma parte da revolução socialista e, por outro, um dos maiores objetivos dessa revolução é a criação das condições de universalização da formação omnilateral. Claro que a revolução socialista tem outros objetivos como, por exemplo, o de garantir a sobrevivência da espécie humana e das outras espécies de seres vivos que habitam este planeta conosco. Também é objetivo dessa revolução garantir que todo ser humano tenha adequadas condições de alimentação, vestuário, moradia, transporte etc., isto é, que todas as pessoas tenham assegurada a materialidade necessária à dignidade da vida humana. São objetivos de inegável magnitude, mas a revolução socialista tem igualmente como objetivo a universalização do desenvolvimento livre e universal de todos os indivíduos. Essa é uma possibilidade surgida das contradições da sociedade burguesa, a do desenvolvimento dos indivíduos ao nível da individualidade para si (Duarte, 2013), mas a universalização dessa possibilidade exige a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade na qual a riqueza da individualidade de cada ser humano seja uma necessidade de sua própria personalidade “uma totalidade de manifestação humana de vida” (MARX, p. 112-113). A revolução socialista deve ter como um dos seus objetivos que as necessidades e faculdades de todas as pessoas desenvolvam-se de maneira verdadeiramente livre e universal.

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui

a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Alguns questionamentos sobre as possibilidades e os limites das contribuições da educação escolar para a transformação revolucionária da sociedade, embora contenham uma preocupação relevante adotam, por vezes, uma premissa equivocada, a de que a escola seria um local privilegiado de difusão da alienação por meio dos conteúdos que ela veicula e das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nas atividades escolares. Entretanto, a verdade é que a classe dominante não faz da escola uma instituição de difusão de algo que alguns chamam de “cultura burguesa”. Da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. A luta de classes, no que se refere à produção e à apropriação da riqueza material e ideativa, põe para a classe dominada o desafio de colocar essa riqueza a serviço da emancipação de toda a humanidade. Trata-se da apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por ser transformadas profundamente, à medida que sejam reorientadas para a elevação das necessidades e potencialidades humanas. Atualmente essas forças estão orientadas à satisfação das necessidades geradas pela lógica da economia capitalista, o que acarreta um gigantesco desperdício da capacidade humana de trabalho e dos recursos naturais. A reorientação das forças produtivas não é, portanto, uma atitude de romântica rejeição do que existe na sociedade burguesa, mas de sua superação por incorporação.

O mesmo raciocínio aplica-se à escola e aos conhecimentos por ela transmitidos. A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa. Mas a contradição essencial que marca a educação escolar, como nos ensina o professor Dermeval Saviani há algumas décadas, é a de que, por um lado, a especificidade da educação escolar no interior da prática social é a socialização do saber sistematizado e, por outro, essa especificidade da escola está em conflito insuperável com a lógica privatizante do capitalismo (SAVIANI, 2011, p. 84-85). A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem

acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc. A forma socialista de lidar com essa contradição deve ser a de lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: “socialização” significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; “do saber sistematizado” significa não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (DUARTE, 2010, p. 35-37), que nega a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (WATZLAWICK & KRIEG, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (CANDAUI, 2011; PANSINI & NENEVÉ, 2008).

Não contribuem para o socialismo apenas aqueles que se consideram socialistas. Se assim fosse, o socialismo não passaria de um sonho acalentado por um segmento da humanidade. Seria apenas mais uma entre tantas culturas segmentais³. O socialismo é uma possibilidade gerada objetivamente pelo trabalho realizado todos os dias pela classe trabalhadora. Da mesma forma, a socialização do saber sistematizado só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo, mas ela é uma possibilidade para a qual contribuem diariamente muitos professores que, concordando ou não com a visão de mundo socialista, dão o melhor de si para assegurar que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas sejam aprendidos por todos os indivíduos das novas gerações. Esses professores contribuem na direção da efetivação da escola como uma instituição socialista em si. A dupla luta da pedagogia histórico-crítica é a de apoiar as ações que fortaleçam a escola como instituição socialista em si e organizar-se como um movimento

3 DUARTE & MARTINS (2013, p. 65), em substituição ao conceito de culturas locais, adotam provisoriamente o de culturas segmentais explicando que esse conceito “não desconsidera a dimensão geográfica, mas não se limita a ela, dando margem à consideração de universos culturais que não se circunscrevem a um território geograficamente delimitado, como, por exemplo, grupos religiosos que podem se espalhar por várias regiões do planeta. A amplitude geográfica maior ou menor não define necessariamente o quão limitado possa ser esse universo cultural”.

coletivo dos educadores em direção ao salto qualitativo que eleve a escola à condição de instituição socialista para si. Insisto, porém, que esse processo está inserido na luta de classes e, portanto, não é algo que possa ser alcançado de maneira fácil e tranquila. Ao contrário, a história da educação brasileira apresenta muitos exemplos de como a classe dominante e os intelectuais sintonizados conscientemente ou não com a visão burguesa de educação reagem de maneira firme e intransigentemente contrária às forças sociais que lutam por um sistema educacional que socialize o saber sistematizado. Saviani (1997) apresenta-nos um claro exemplo histórico relativamente recente da luta de classes na educação brasileira, ao analisar as disputas em torno à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, luta essa que resultou em vitória das proposições sintonizadas com as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001).

A burguesia esfrega as mãos de contentamento quando alguns intelectuais de esquerda, que se formaram graças à escola, afirmam que se trata de uma instituição burguesa e apregoam que a revolução passa ao largo dessa instituição. Não estou negando, de forma alguma, que a educação escolar esteja inserida na reprodução da alienação, o que seria impossível pelo simples fato de que, em se tratando de uma sociedade dividida em classes antagônicas, nenhuma prática social, institucionalizada ou não, transcorre à margem da alienação. Mas a reprodução da alienação é um processo contraditório e, portanto, dialético, contendo em seu bojo tanto as forças que a mantêm quanto as forças que podem gerar sua superação. A luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral. É nesse sentido que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais. Para isso é necessária a crítica radical às pedagogias hegemônicas e a clareza quanto ao que realmente caracteriza a pedagogia histórico-crítica, que não pode ser reduzida a uma sequência

de passos didáticos que os professores supostamente deveriam seguir em sua prática pedagógica.

Temos ainda muito a avançar no processo coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica, muitas lacunas a preencher e muitos problemas a superar. E, nesse sentido, as críticas são mais do que bem vindas, são indispensáveis. Ocorre que certas críticas partem de concepções pedagógicas que compartilham, nem sempre de forma assumida, princípios fundamentais das pedagogias do aprender a aprender e estão inseridas no universo ideológico neoliberal e pós-moderno. É o caso, por exemplo, do aqui já mencionado relativismo cultural e epistemológico que contamina muitas das posições educacionais de esquerda e que se reflete nas discussões sobre os conteúdos escolares, em que alguns intelectuais assumem uma atitude negativa para com as ciências. Caem na armadilha pós-moderna de confundir a ciência moderna com o positivismo e não conseguem compreender que o caráter contraditório do desenvolvimento das ciências está inserido no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, que tem até aqui sido impulsionado pela luta de classes (DUARTE, 2015). Nenhum dos clássicos do marxismo dá sustentação a essa visão negativa em relação ao conhecimento produzido nas sociedades de classes.

No que diz respeito à educação escolar, há necessidade de aprofundamento e de maior precisão conceitual em nossas análises sobre a formação omnilateral. Ela não se identifica, por exemplo, com educação de tempo integral, pois a defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. É o que acontece, por exemplo, com algumas escolas de tempo integral nas quais as atividades realizadas no chamado “contra turno” assumem um caráter predominantemente lúdico, chegando até a prejudicar a atividade de estudo, pois a criança retorna à sua casa, ao final da jornada, cansada e sem ter feito a lição de casa porque estava envolvida com atividades distantes do processo de aprendizagem das ciências, das artes e da filosofia. Nesse caso, a ampliação do tempo de permanência diário na instituição escolar não produz avanços em termos de uma formação plena do indivíduo e levanta questionamentos sobre a eficácia educativa dessa medida. Com isso não estou desconsiderando

que “a organização do tempo reservado ao trabalho pedagógico é um elemento importantíssimo do ponto de vista qualitativo” (SAVIANI, 2011, p. 105). Justamente por reconhecer a importância dos limites que o tempo põe à formação humana, penso ser necessária a discussão sobre a finalidade das atividades que integram o tempo de permanência na escola, seja ela de período integral ou não. Essa discussão não dispensa um claro posicionamento no que se refere ao embate entre as correntes pedagógicas. De pouco ou nada adiantará ampliar o tempo diário de permanência da criança na escola se prevalecerem as propostas orientadas pelas pedagogias do aprender a aprender como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., que direcionam as atividades escolares na direção oposta à apropriação, por todos os alunos, do saber sistematizado.

Da mesma forma que a formação omnilateral não se identifica necessariamente com escola de tempo integral, também não há identidade entre formação omnilateral e uma mera somatória de vários tipos de conhecimento. Claro que a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nesse sentido, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a escola realmente valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Há mais de duas décadas venho defendendo a tese de que a educação escolar deve desempenhar uma função mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano. (DUARTE, 1993, p. 69). Isso implica um compromisso radical com a busca histórica de construção, pelo gênero humano, do conhecimento objetivo da realidade natural e social. Como explica Lukács (2013), a objetividade do conhecimento não é prejudicada pela tomada de posição consciente em relação aos conflitos fundamentais da sociedade, o que se mostra de maneira particularmente clara no marxismo que é, ao mesmo tempo, conhecimento científico e posicionamento ideológico:

O marxismo, portanto, jamais escondeu a sua gênese e função ideológicas: é possível encontrar em seus clássicos frequentes formulações no sentido de que ele justamente seria a ideologia do proletariado. Por outro lado e simultaneamente, em todas as suas exposições teóricas, históricas e sociocríticas, ele sempre levanta a pretensão da cientificidade; a sua polêmica contra concepções falsas (por exemplo, as de Proudhon, Lassale etc.) sempre se mantém, pela própria essência da coisa, num plano puramente científico, consistindo na comprovação racional e programática de incoerências na teoria, de imprecisões na exposição de fatos históricos etc. (Idem, p. 569-570).

Defender a existência de conhecimentos objetivos sobre a realidade e lutar pela socialização da propriedade desses conhecimentos em nada se identifica com uma atitude de suposta neutralidade ideológica. Muito menos significa desconhecer que o conhecimento, em todos os campos, carrega aspectos problemáticos decorrentes da divisão social do trabalho. Ocorre que a relação crítica com a herança histórica é algo necessário também no campo da materialidade da vida, não sendo um problema exclusivo à questão da transmissão de conhecimentos. Em ambos os campos, o material e o ideativo, temos que partir do existente para criarmos algo novo. Nesse sentido, defender a socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social não significa ingenuidade em relação à história, mas sim reconhecimento de que há conquistas que devem ser preservadas.

Uma dessas conquistas a serem preservadas pela escola é o compromisso com a verdade. A Terra não está no centro do universo. A espécie homo Sapiens surgiu a partir de um longo processo de evolução espontânea da vida. A sociedade é resultado das atividades humanas e não de alguma força ou vontade superior ou transcendente. A luta de classes existe objetivamente, não é uma invenção dos socialistas. Esses são exemplos que mostram a importância do ensino, pela escola, do conhecimento não como mera somatória de informações, mas como conceitos articulados em sistemas teóricos. Os defensores das pedagogias do aprender a aprender criticam a escola que, segundo eles, ainda estaria no século XIX, apegada a um ultrapassado modelo de transmissão de informações, que teria perdido totalmente seu sentido, especialmente nos tempos atuais, nos quais há tantos recursos tecnológicos de rápida circulação de informações. O equívoco dessa crítica reside na identificação entre transmissão de informações e transmissão de conhecimentos. Sendo os conheci-

mentos estruturados em sistemas conceituais, sua transmissão exige uma atividade intencional e sistematizada de ensino, sem a qual se reduzem ao mínimo as possibilidades de ocorrência da complexa e dinâmica atividade de aprendizagem do conhecimento, que não se limita, repito, à aquisição de informações. Em outras palavras, essa aprendizagem deve ser produzida deliberadamente pelo ensino escolar. Nesse sentido, a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano.

Em resumo, nas considerações até aqui apresentadas, procurei mostrar que a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia marxista, não reduz a formação omnilateral à educação escolar, entende que a formação omnilateral só será plenamente alcançada com a superação da sociedade capitalista e que a contribuição da escola à luta pela formação omnilateral não se identifica pura e simplesmente com a escola de tempo integral nem com uma agregação de saberes. Feitas, porém, todas essas delimitações, faz-se necessário avançar um pouco mais na justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia.

2. Os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo.

O ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano ou, para ser mais exato, aquilo que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho, da qual alguns títulos encontram-se entre as referências bibliográficas deste artigo. Essa literatura nos ensina que essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica à forma capitalista

de trabalho na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo, como nos explica o filósofo tcheco Karel Kosik:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas com ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” quanto a própria – cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. O mundo que o homem cria como realidade humano-social tem origem em condições independentes do homem e sem elas é absolutamente inconcebível; não obstante, isso diante delas apresenta uma qualidade diversa e é irredutível a elas. O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo. Como cria o mundo humano, a realidade social objetiva e tem a capacidade de superar uma situação dada e determinadas condições e pressupostos, tem ainda condições de compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza. O acesso do homem aos segredos da natureza é possível sobre o fundamento da criação da realidade humana. (KOSIK, 1976, p. 114).

Essa passagem contém elementos importantes para uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade. A afirmação de Kosik de que o ser humano é “o único ser do universo, por nós conhecido, capaz de criar a realidade” reconhece a questão da liberdade como

algo que está no centro das relações práticas e teóricas entre o ser humano e a realidade. Engels (1979, p. 95), apoiando-se em Hegel, afirma que a liberdade é “o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”. Pode-se acrescentar a essa linha de raciocínio a ideia de que a evolução histórica humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidade que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte e de filosofia. Mesmo no caso das ciências naturais, seu desenvolvimento nos últimos séculos foi muito além da esfera de satisfação das necessidades naturais de sobrevivência.

Nessa perspectiva, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações. A natureza já existia antes que o ser humano existisse e já passava por transformações, como a origem do sistema solar; a origem do planeta Terra; as eras geológicas; a origem da vida em nosso planeta e a evolução da vida. Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero Homo desde os Australopitecos até o Homo sapiens, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social. Teve início, assim, o desenvolvimento propriamente histórico-social da humanidade. Essa história, por sua vez, desenvolveu-se por meio das formas de organização social da produção dos bens que satisfizessem as necessidades humanas. Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da Antiguidade Grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação

do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental. Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente.

Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. Como explica Kosik (1976, p. 10):

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional. (Itálicos no original)

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1983, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: O que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais as possibilidades de unificação da humanidade em direção à constituição de uma humanidade verdadeiramente universal e livre?

Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira a que cada ser humano seja único e, ao mesmo tempo, representativo da universalidade da humanidade? Essas questões não esgotam, é claro, o universo da consciência filosófica, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente da concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas, místico-religiosas, naturalizantes da sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação. Procurar responder a essas perguntas é, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver a reflexão filosófica a partir da experiência humana acumulada nesse terreno. Talvez alguém pense que isso seja algo inconcebível para a educação escolar de crianças. Mas o fato é que o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas das questões acima formuladas. Por que razão deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre essas questões e deixar a resposta às mesmas à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

As ciências e a filosofia, nessa tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana, têm nas artes grandes aliadas. Melhor dizendo: as grandes obras de arte são indispensáveis ao processo de formação omnilateral dos indivíduos.

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com sua própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? [...] a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação – na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da doxa à episteme, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto – não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas

com o seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade. (KOSIK, 1976, p. 117 e 134)

Para evitar possíveis mal-entendidos em relação aos termos empregados nessa citação, não é demais salientar que “a capacidade prático-espiritual de transcender a situação” nada tem a ver com a ideia religiosa de existência de um mundo transcendente. Ao contrário, trata-se da capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão da mesma que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilidades efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. É esse o significado do caráter “ontocriador” do ser humano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

É o caso, por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, constituem-se em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas. Lukács (2010, 195-196) assim explica esse processo pelo qual a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana:

Quanto mais profundamente um escritor compreender uma época e seus grandes problemas, tão menos cotidiano será o nível de sua figuração. E isto porque, na vida cotidiana, os grandes contrastes são atenuados, aparecem ofuscados pela intromissão de acasos indiferentes e desconexos, jamais assumindo uma forma verdadeiramente plena e completa; esta só se pode manifestar quanto todo contraste for levado às suas últimas e extremas consequências, e tudo o que nele existir de implícito se tornar patente e tangível. A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicos, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na

capacidade de captar os elementos essenciais, bem com de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

O leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e perante as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações entre os personagens empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa na cotidianidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a grande obra literária pode contribuir na direção da autoconsciência, como também nos explica Lukács (Idem, p. 197):

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência do seu próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro. De fato, é verdade que a situação excepcional implica em si estes contrastes, mas para passar do “em si” ao “para nós” é absolutamente indispensável que os personagens reflitam sobre suas próprias ações. As formas de reflexão normais, cotidianas, são insuficientes. É preciso atingir a altitude da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências do personagem.

Algumas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes. A segunda observação é a de que a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois se deixada essa escolha ao sabor das circunstâncias e dos modismos, diminuirão as chances de relacionamento com obras verdadeiramente ricas. A terceira observação é a de que o fato de estar aqui ilustrando a importância das artes para a formação omnilateral com o exemplo dos personagens de obras literárias não significa privilegiar essa forma de arte em detrimento de outras. Cada forma

de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e se estamos tratando da formação omnilateral, o objetivo deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos. Segundo Kosik (1976, p. 120-121):

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que o homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

A música, por exemplo, tem uma importância muito grande no desenvolvimento de nossa sensibilidade. A escola deveria levar os alunos a se apropriarem de obras musicais muito mais ricas do que aquelas que estão mais fortemente presentes no cotidiano de boa parte dos alunos e, infelizmente, também de boa parte dos professores. É preciso colocar os alunos em contato com obras musicais que provocam neles efeitos similares aos provocados em Pelaguéa Nilovna, heroína do romance Mãe, de Máximo Górkí, ao ouvir uma música tocada ao piano.

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. [...] A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por que, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga clareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço” [...] Sofia jogou fora o cigarro recém-aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: - Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: - A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... - Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desnorteadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena

pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas. (GORKI, 1979, pp. 384-387)

Aquela música era, para Pelaguéa, algo diferente dos sons que ela estava habituada a ouvir e que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto; mexeu com sentimentos e provocou recordações de sofrimentos, gerando efeitos que a incomodaram. Note-se a intervenção educativa de Sofia que, diante da reação inicialmente negativa de Pelaguéa, produz diferentes sons ao piano com o intuito de provocar diferentes reações emocionais em sua interlocutora e, dessa forma, leva-la a “compreender” a música. Sofia deliberadamente procurou trabalhar com a sensibilidade musical de Pelaguéa e os efeitos disso na subjetividade da heroína do romance conectaram-se a pensamentos e sentimentos relacionados à sua vida, tornando-se mais consciente a relação entre essa vida e os dramas, os sofrimentos e as lutas de muitos outros seres humanos, como se pode ver na sequência da narração:

Elas não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desfiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinha dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los... Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma infinidade de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico. (GORKI, 1979, pp.387-388)

Por se tratar de uma obra literária, as coisas acontecem com uma intensidade e um ritmo quase nunca existentes na vida cotidiana, mas nem por isso a situação descrita deixa de expressar algo efetivamente possível, ainda que tal possibilidade possa se concretizar na vida real por caminhos mais longos e as mudanças nos sujeitos se mostrem mais lentas e ocasionadas por uma somatória de muitas intervenções educativas. O que estou procurando destacar com esse exemplo é que

as artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana. Como no exemplo citado, pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda momentaneamente a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para um determinado objeto não cotidiano, no caso a música. Na cena literária citada, os efeitos dessa ação educativa mostram-se de forma quase imediata, mas na vida real o mais comum é que esses efeitos passem por um longo encadeamento de mediações antes de se fazerem efetivos em termos das atitudes do sujeito perante sua vida, sua individualidade, as outras pessoas e a sociedade.

3. E a cultura popular?

As sumárias considerações que aqui apresentei, com o intuito de justificar a importância do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia como parte da formação humana omnilateral, quase que inevitavelmente suscitam o seguinte questionamento: qual o papel da cultura chama “cultura popular” nesse processo formativo?

A questão das relações entre cultura popular e cultura erudita já foi abordada por Dermeval Saviani em vários trabalhos, como, por exemplo, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2011), onde o autor argumenta pela necessidade de superação tanto da visão tradicional, que desconsidera a cultura popular, quanto da visão supostamente progressista que nega a importância da cultura erudita:

[...] essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso

ao saber erudito, o saber erudito não é mais um sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela que o povo domina pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. [...] Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (Idem, p. 69-70)

A alegada autenticidade da cultura popular mostra-se particularmente questionável quando se analisam os modos contemporâneos de produção e difusão dos conteúdos dessa cultura. Refiro-me principalmente à produção intencional de conteúdos para consumo fácil e imediato, como é o caso da maior parte do que se ouve, no campo musical, nos meios de comunicação. Trata-se de um processo que é movido pela lógica da economia capitalista e que não apenas produz o objeto a ser consumido, mas também produz nas pessoas a necessidade de consumo desse objeto e a forma pela qual tal consumo deverá ocorrer. É, portanto, um processo claramente educativo, mas não se trata de uma educação com finalidades humanizadoras e sim com a finalidade alienante de moldar a subjetividade dos indivíduos aos padrões de consumo adequados à lógica de mercado. Em outras palavras, o agente educador é, nesse caso, o capital.

Assim como Saviani, não desconsidero a existência de aspectos da assim chamada “cultura popular” que carregam possibilidades humanizadoras e que podem se tornar elementos importantes no processo de desenvolvimento em direção à individualidade para si (DUARTE, 2013). Ocorre que o trabalho educativo escolar com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos não anula o senso comum em sua totalidade, mas sim dele extrai os aspectos de maior valor humanizador e incorpora esses aspectos a uma visão de mundo mais desenvolvida. Lukács (2010, p. 189) explica que “a concepção do mundo é a mais elevada forma de consciência” e acrescenta que “a concepção do mundo é uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência e reflete ao mesmo tempo os temas gerais da época”.

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua pró-

pria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal.

Referências

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewArticle/12808>

_____. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Org.). *História da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

_____. *A Individualidade Para Si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados, 2013, 3ª ed.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, Autores Associados, n. 18, 2001, p. 35-40.

_____. *A Educação Escolar e a Teoria das Esferas de Objetivação do Gênero Humano*. Florianópolis, Perspectiva, 1993, vol. 11, n. 19, p. 67-80.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de

Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

ENGELS, Friedrich. Anti-Dühring. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 2ª ed.

GORKI, M. Pequenos Burgueses. Mãe. São Paulo: Victor Civita, 1979.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, 2ª ed.

LUKÁCS, György. Para uma Ontologia do Ser Social. Volume 2. São Paulo, Boitempo, 2013.

_____. Marxismo e Teoria da Literatura. São Paulo, Expressão Popular, 2010, 2ª ed.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (org.) A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p. 125-153.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. ***Currículo sem Fronteiras***, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2011, 11ª ed.

_____. A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados. 1982, 2ª ed.

WATALAWICK, Paul; KRIEG, Peter. O Olhar do Observador: contribuições a uma teoria do conhecimento construtivista. Campinas, Editorial Psy II, 1995.

CRISE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA



JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI
(ORGANIZADOR)



Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Anselmo de Alencar Colares (Norte)
Carlos Henrique de Carvalho
Carlos Lucena
Dermeval Saviani
Fabiane Santana Previtali
Gilberto Luiz Alves (Centro-Oeste)
José Carlos Araújo
José Claudinei Lombardi
José Luis Sanfelice
Livia Diana Rocha Magalhães (Nordeste)
Mara Regina Martins Jacomeli

Copyright © by autores, 2017.

C9321 – Lombardi, J.C. (org.)

Crise capitalista e educação brasileira / José Claudinei Lombardi. –
Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-92592-41-7

1. Crise Capitalista; 2. Educação - História; 3. Educação – Filosofia;
4. Educação – Política; 5. Educação e marxismo; 6. Pedagogia
histórico-crítica

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático:

Marxismo e educação	370.12
Educação – História	370.12

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI
(ORGANIZADOR)

CRISE CAPITALISTA
E
EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

UBERLÂNDIA / MINAS GERAIS
NAVEGANDO PUBLICAÇÕES
2017



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Crise capitalista e educação brasileira	11
José Claudinei Lombardi	
 Capítulo 1	
A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	31
Dermeval Saviani	
1. Crises no capitalismo e crise estrutural da sociedade capitalista	31
2. Crises e luta de classes no capitalismo.....	32
3. Especificidade da sociedade capitalista e sua expressão ideológica.....	35
4. As contradições da sociedade capitalista e a educação	38
5. Limites estruturais da sociedade capitalista versus educação pública	41
6. Os impactos da crise estrutural do capitalismo na educação pública	42
Conclusão	44
 Capítulo 2	
OUSAR RESISTIR EM TEMPOS CONTRADITÓRIOS: A DISPUTA DE PROJETOS EDUCACIONAIS	47
Lisete R.G. Arelaro	
1. Conjuntura atual: do que estamos falando?.....	47
2. A compra de sistemas de ensino privados	53
3. O que fazer? Exigências para uma formação crítica	56
Referências bibliográficas	58

Capítulo 3

CRISE DO CAPITALISMO E EDUCAÇÃO. ALGUMAS ANOTAÇÕES.. 61

José Claudinei Lombardi

1. Conceito de Crise 62
2. Crise conjuntural brasileira: breves notas sobre o novo golpe contra os trabalhadores e massas marginalizadas 66
3. Crise atual e o abalo dos pilares estruturadores do Modo de Produção Capitalista 70
4. A crise na educação. Em que educação? 79
5. Há saídas para a crise? 85
- Referências bibliográficas 90

Capítulo 4

A CRISE DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

BRASILEIRA 95

José Luís Sanfelice

- Referências 100

Capítulo 5

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 101

Newton Duarte

1. Formação Omnilateral, transformação social e educação escolar. 101
2. Os conteúdos escolares e a transformação da visão de mundo. ... 110
3. E a cultura popular? 119
- Referências 121

Capítulo 6

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA COMO UMA DAS CONDIÇÕES

PARA A SUPERAÇÃO DOS LIMITES HISTÓRICOS IMPOSTOS

PELO CAPITALISMO 123

Lígia Márcia Martins

1. O enfoque histórico-cultural acerca da consciência humana 125