



O DEBATE SOBRE POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC

NELSON LUIZ GIMENES GALVÃO

São Paulo

2019

Galvão, Nelson Luiz Gimenes.

O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC / Nelson Luiz Gimenes Galvão. 2019.

185 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Políticas públicas em educação. 2. Politecnia. 3. Educação integral. 4. BNCC. 5. Reforma do ensino médio.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

O DEBATE SOBRE A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE

Examinador I: Prof. Dr. Everaldo de Oliveira Andrade – USP

Examinador II: Prof.^a Dr.^a Rosiley Teixeira – UNINOVE

Aprovado(a) em ____/____/____

RESUMO

O objeto dessa dissertação é identificar a concepção de educação integral contida na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, analisar suas relações com as proposições dos escola novistas e as contribuições da perspectiva histórico-crítica, localizando-a em relação às experiências dos primeiros dez anos da Revolução de 1917 e as formulações acerca da politecnia dadas por educadores soviéticos desse período, tais como Moisey Pistrak, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Viktor Nikholaevich Shulgin, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski. O nosso itinerário de compreensão está pautado na análise documental contidas no arcabouço bibliográfico e legal disponíveis. O problema que orienta nossa investigação é: qual é a concepção de educação integral, contida na Reforma do Ensino Médio e na BNCC do Governo Temer? O que implica analisar as contribuições para a implementação da Educação Integral no Brasil, passando pela influência dos escola novistas, sob a referência de Anísio Teixeira, pelas formulações da pedagogia histórico-crítica e da Pedagogia Socialista. Nosso caminho metodológico está centrado na análise documental, na revisão de literatura acerca da politecnia e da Educação Integral. Pautando-nos pela perspectiva do materialismo histórico dialético, a análise de dados será realizada a partir das formulações de Demerval Saviani acerca da pedagogia histórico-crítica, em diálogo com as proposições de Marx para a educação, passando pelas contribuições de Newton Duarte sobre as pedagogias hegemônicas, como as do "aprender a aprender", subsidiando-nos nas formulações de Michael W. Apple para análise das políticas curriculares. Consideramos a hipótese de que a presença da proposta de Educação Integral na BNCC, trata-se de uma prática de apropriação, pelos representantes dos interesses da burguesia, de conceitos e reivindicações históricas de educadores progressistas e do conjunto da classe trabalhadora, com o objetivo de deturpar as propostas originárias e adequá-las aos interesses do mercado.

Palavras-Chave: Políticas Públicas em Educação. Politecnia. Educação Integral. BNCC. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to identify the concept of integral education contained in the High School Reform and the BNCC, to analyze its relations with the propositions of the novice schools and the contributions of the historical-critical perspective, locating it in relation to the experiences of the first ten years. of the Revolution of 1917 and the formulations of polytechnics given by Soviet educators of that period, such as Moisey Pistrak, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Viktor Nikolaevich Shulgin, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski. Our comprehension itinerary is based on the documentary analysis contained in the available bibliographic and legal framework. The problem that guides our research is: what is the conception of integral education contained in the Temer High School Reform and BNCC? This implies analyzing the contributions to the implementation of Integral Education in Brazil, passing by the influence of novice schools, under the reference of Anísio Teixeira, the formulations of historical-critical pedagogy and Socialist Pedagogy. Our methodological path is centered on document analysis, literature review about polytechnics and Integral Education. Guided by the perspective of dialectical historical materialism, data analysis will be performed from Demerval Saviani's formulations about historical-critical pedagogy, in dialogue with Marx's propositions for education, passing by Newton Duarte's contributions on pedagogies. hegemonic, such as "learning to learn," supporting us in Michael W. Apple's formulations for curriculum policy analysis. We consider the hypothesis that the presence of the proposal of Integral Education in the BNCC, is a practice of appropriation, by the representatives of the interests of the bourgeoisie, of concepts and historical claims of progressive educators and of the working class as a whole. misrepresenting original proposals and adjust them to market interests.

Keywords: Public Policies in Education. Politecnia. Integral education. BNCC. High School Reform.

RESUMEN

El objetivo de esta disertación es identificar el concepto de educación integral contenido en la Reforma de la Escuela Secundaria y el BNCC, analizar sus relaciones con las proposiciones de las escuelas novatas y las contribuciones de la perspectiva histórico-crítica, ubicándola en relación con las experiencias de los primeros diez años. de la Revolución de 1917 y las formulaciones de politécnicos dados por educadores soviéticos de ese período, como Moisey Pistrak, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Viktor Nikholaevich Shulgin, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski. Nuestro itinerario de comprensión se basa en el análisis documental contenido en el marco legal y bibliográfico disponible. El problema que guía nuestra investigación es: ¿cuál es el concepto de educación integral contenido en la Reforma de Escuelas Secundarias del Gobierno de Temer y BNCC? Esto implica analizar las contribuciones a la implementación de la Educación Integral en Brasil, pasando por la influencia de las escuelas novatas, bajo la referencia de Anísio Teixeira, las formulaciones de la pedagogía histórico-crítica y la pedagogía socialista. Nuestra ruta metodológica se centra en el análisis de documentos, la revisión de la literatura sobre politécnicos y la educación integral. Guiado por la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, el análisis de datos se realizará a partir de las formulaciones de Demerval Saviani sobre la pedagogía histórico-crítica, en diálogo con las propuestas de Marx para la educación, pasando por las contribuciones de Newton Duarte sobre las pedagogías. hegemónico, como "aprender a aprender", nos apoya en las formulaciones de Michael W. Apple para el análisis de políticas curriculares. Consideramos la hipótesis de que la presencia de la propuesta de Educación Integral en el BNCC, es una práctica de apropiación, por parte de los representantes de los intereses de la burguesía, de conceptos y reclamos históricos de educadores progresistas y de la clase trabajadora en su conjunto. tergiversar las propuestas originales y ajustarlas a los intereses del mercado.

Palabras clave: Políticas públicas en educación. Politecnia Educación integral. BNCC. Reforma de la escuela secundaria.

Agradecimentos:

À manicure Maria José Gimenes Galvão, pelos ensinamentos ao longo da vida.

Ao garçom Geraldo Luiz Galvão, pelos primeiros incentivos à leitura.

Às filhas Tayara e Amanda, pela compreensão dos tempos escassos.

À companheira Gicélia Santos Silva, pelos anos de compartilhamentos cotidianos de compreensões práticas e teóricas acerca da política e da educação.

Aos camaradas da 4ª Internacional, pelos combates organizados sem tergiversações.

Às companheiras egressas da EMEF Recanto dos Humildes, pelas discussões e vivências profissionais que enriquecem a nossa formação educacional.

ELOGIO DO APRENDIZADO¹

Aprenda o mais simples!
Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

¹ Bertolt Brecht, Elogio do Aprendizado, in Poemas 1913 – 1956, São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 121.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EC – Emenda Constitucional

EaD – Educação à Distância

FMI – Fundo Monetário Internacional

MEC – Ministério da Cultura

PCR – Partido Comunista Russo

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETO DE ESTUDO	17
1.2 OBJETIVOS.....	25
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA	34
2.1 OS ESCOLA NOVISTAS: MARCO ZERO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	35
2.2 O PRAGMATISMO LIBERAL E A INFLUÊNCIA DE DEWEY SOBRE O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA	42
2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	52
2.3.1 A BASE LEGAL E DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS	52
2.3.2 FORMAS DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: INCULCAMENTO, EXPROPRIAÇÃO E DESTRUIÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS	61
3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA OMNILATERAL	70
3.1 BREVE PREÂMBULO DISTINTIVO ENTRE AS PRINCIPAIS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	74
3.1.1 AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS	75
3.1.1.1 A PEDAGOGIA TRADICIONAL	75
3.1.1.2 A ESCOLA NOVA	76
3.1.1.3 A PEDAGOGIA TECNICISTA	78
3.1.2 AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS.....	79

3.1.2.1	BREVE PARÊNTESSES SOBRE A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	79
3.1.2.2	A TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	80
3.1.2.3	A TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO.....	82
3.1.2.4	A TEORIA DA ESCOLA DUALISTA	83
3.1.3	DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA” À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	84
3.1.3.1	A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	93
3.1.3.2	A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO	99
3.1.3.3	A CENTRALIDADE DO TRABALHO	107
3.1.3.4	A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE	113
3.1.3.5	O CURRÍCULO: DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E DO DIREITO AO APRENDIZADO	119
3.1.3.6	OPOSIÇÃO ÀS PEDAGOGIAS CONTRÁRIAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	126
3.2	A POLITECNIA: CONTRIBUIÇÕES DA PRIMEIRA DÉCADA DA REVOLUÇÃO RUSSA	137
3.2.1	DA CRÍTICA AOS REFORMISTAS À ESCOLA DO TRABALHO	146
3.2.2	A ESCOLA-COMUNA.....	153
3.2.3	O TRABALHO DOCENTE	159
3.2.4	A AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL.....	164
3.2.5	DISPUTAS POLÍTICAS, BASES ECONÔMICAS E CULTURAIS FRENTE AO DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA	167
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180

1. INTRODUÇÃO

Tendo sido estudante entre os anos 1990 e 2001, passando pelo estudo da tecnologia em construção civil na FATEC-SP e alcançando a Licenciatura em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da UNESP, ingressei na carreira docente na rede Municipal de São Paulo como professor de Arte em 2002. Em pouco mais de duas décadas, seja como discente ou como docente, estive envolvido com a defesa da escola pública e o pleno direito ao aprendizado. Nesse período, tendo participado ativamente do Movimento Estudantil, ao integrar a direção do Centro Acadêmico XXIII de Abril, na FATEC São Paulo (1991 a 1993), a coordenação do Diretório Acadêmico Manuel Bandeira, no Instituto de Artes da UNESP (1999 a 2000), a Direção do Diretório Central dos Estudantes da UNESP (2000) e, desde 2002, ao integrar a base do SINPEEM (como Representante de Escola e Conselheiro Regional), além de compor a Diretoria da CNTE (Diretor Adjunto - mandato de 2018 a 2022), chamam-me atenção as discussões acerca da educação pública, em geral e da educação integral, em particular, o que me colocou diante da implementação das políticas públicas elaboradas por diferentes governos, seja como estudante, professor, também como sindicalista na base da Central Única dos Trabalhadores e militante filiado ao Partido dos Trabalhadores. Os acontecimentos recentes da luta de classes, os desdobramentos desde o Golpe de 2016 e o programa implementado em nome dos interesses do sistema financeiro, em detrimento dos direitos dos trabalhadores e da soberania da nação, culminando numa eleição fraudulenta, sendo o principal candidato preso sem crime comprovado, sob a anuência das instituições que deveriam defender os processos democráticos, mas que ao invés disso, cinde-os, reforçou a necessidade de investigar parte dos desdobramentos dessa política encomendada pelo setor financeiro nacional e internacional na educação pública. Para tanto, concentrei-me no debate sobre a politécnica e a educação integral no contexto da reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Considerando que os debates e as pesquisas acerca da educação pública são contribuições coletivas, passo a adotar a partir desse ponto a redação em primeira pessoa do plural, de modo a inserir essa dissertação no arcabouço comum iniciado por inúmeros pesquisadores.

Desde os anos de 1990 enfrentamos processos de dilapidação do patrimônio da nação brasileira, o discurso da ordem capitalista ecoa, não sem resistência das organizações da classe trabalhadora, repetindo a cantilena de que o Estado é ineficiente e sofre de um gigantismo inapropriado para o desenvolvimento almejado. Dessa forma, enfrentamos, primeiro o sucateamento de diversas empresas e bancos estatais, depois a venda ou a abertura de capital para os setores privados nacionais e internacionais. Setores estratégicos para a soberania e o desenvolvimento da nação foram desmontados com a privatização, como na extração de minérios e na siderurgia, passando pelas telecomunicações e a geração e transmissão de energia elétrica. Entre as justificativas dos governos de então, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente da República, eleito a partir do PSDB, havia o discurso retórico de que as privatizações favoreceriam maiores investimentos na saúde e na educação públicas. Ocorre que, passados quase 30 anos, na conjuntura atual, nos deparamos com processos similares de sucateamento, seguido de diversos artifícios privatistas sendo implementados nos serviços públicos em geral, mas na saúde e educação públicas em especial. Cabe-nos, portanto, retomar, ainda que de modo esquemático, o contexto que nos traz à política curricular atual.

A reforma do estado, realizada durante os anos 1990, nos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), promoveu mudanças nas políticas educacionais, sobretudo nos currículos e avaliações. Tais transformações se deram sob o discurso de modernização, tendo em vista as demandas do mercado e novas prerrogativas para os processos de produção. Passadas quase três décadas, permanecem em voga a defesa da subordinação das políticas educacionais ao discurso do combate à inflação, equilíbrio orçamentário, ajuste fiscal e desenvolvimento econômico, balizado por documentos de instituições multilaterais como a UNESCO e o BIRD².

Nesse período, desenvolveram-se discussões acerca do multiculturalismo, pedagogias do aprender a aprender, a incorporação do construtivismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e

² O BIRD foi fundado em 1944, juntamente com o FMI, na Conferência de Bretton Woods. Sua função primária se dá para a reconstrução das nações destruídas pela 2ª Guerra Mundial. A composição da diretoria executiva se dá por 25 diretores que representam 189 países que compõem o Banco Mundial. A representação brasileira se dá por meio da Junta Governativa do Banco Mundial, integrada pelo Ministro da Fazenda e pelo Presidente do Banco Central.

hegemonizaram-se conceitos como competências, empreendedorismo, empregabilidade, criatividade, eficiência, eficácia, *empoderamento* das minorias. Ainda que mormente a origem das vozes defensoras de tais conceitos esteja entre os defensores das prerrogativas do mercado, não é incomum encontrarmos entre vozes progressistas, ecos desse discurso, cuja crítica converge contra as concepções tradicionais de currículo.

Deste modo, as propostas curriculares centradas na ciência, na razão, na apreensão da totalidade, na objetividade, a expressão do pensamento crítico em educação, de orientação marxiana³, aos poucos são solapadas pelo subjetivismo cultural, heterogeneidade e diferença, deslocando a centralidade dos conflitos sociais de uma sociedade dividida em classes, que disputam entre si, para os indivíduos e grupos sociais.

Ainda que nesse período o Brasil tenha ficado quatorze anos sob o comando de governos democráticos e populares, governos de coalizão, tendo o Partido dos Trabalhadores à frente, a educação brasileira permaneceu guiada pelos pressupostos descritos acima, com raras exceções, como podemos observar no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a educação profissional de 2012, nas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o direito de aprendizagem foi o elemento a direcionar o debate.

A Reforma do Ensino Médio foi aprovada sem o devido tempo para debate na sociedade, apresentada em setembro de 2016, foi aprovada em fevereiro de 2017. Em seu bojo, a Reforma do Ensino Médio enseja a proposta da BNCC, que também é alvo de ampla crítica de pesquisadores da educação pública⁴.

A BNCC é exigência do Plano Nacional da Educação, a ser implementado entre 2014 e 2024. As propostas iniciais apresentadas pelo MEC incorporavam parte da diversidade que caracteriza o debate educacional no Brasil. No contexto do Golpe de 2016 e de seu programa pautado pela política de ajuste fiscal e subordinação aos

³ Adotamos esse termo de modo a identificar os teóricos que, apesar de dialogarem com as teorias e método de Karl Marx, por não serem considerados ortodoxos, não se enquadram como marxistas, mas se encontram no campo progressista.

⁴ Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Reforma do Ensino Médio tem a intenção de "reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais".

interesses do capital especulativo, houve um descolamento proposital entre as aspirações populares e as instituições que dão suporte ao estado de exceção implantado, em que o legislativo e o judiciário são pilares das medidas antipopulares e antidemocráticas. Um exemplo, é a ruptura de diversas organizações populares e sindicais com o Fórum Nacional de Educação, reagindo às mudanças em sua composição, impostas pelo Governo Temer. Nesse contexto político a Reforma do Ensino Médio é aprovada e modificações nos princípios e fundamentos pedagógicos da BNCC ocorreram, especificamente com a centralidade conferida às competências.

Não nos cabe aqui remontar o processo que urdiu o Golpe de 2016, no entanto, apoiamo-nos nas caracterizações dessa passagem histórica das disputas políticas recentes, contidas no Curso de Ciências Política da Universidade de Brasília, na Disciplina O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil, sob a coordenação do Professor Luís Felipe Miguel⁵.

A terceira versão da BNCC recolocou no centro da política curricular a pedagogia das competências e das habilidades, defendendo em seu texto a equiparação desses pressupostos ao direito à aprendizagem e adotando temáticas multiculturalistas para balizar a proposta de educação integral. A BNCC em sua terceira versão, cuja consulta à população se deu por uma ação conduzida e debate cerceado, segue com a marca da flexibilização, tendo 94 competências e 254 habilidades determinadas para serem aplicadas nos currículos das escolas do país. Em verdade, há uma retomada da política curricular em voga durante os dois mandatos do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre 1995 e 2002. A passagem de Maria Helena Guimarães de Castro na Secretaria Executiva do Ministério da Educação, no período 2016-2018, foi fundamental no processo que levou às mudanças presentes na terceira versão da BNCC. Quadro do governo FHC e notória personagem no INEP nos anos 1990, agiu para que o documento final incorporasse princípios que sempre defendeu.

⁵ A disciplina tem três objetivos complementares: (1) entender os elementos de fragilidade do sistema político brasileiro que permitiram a ruptura democrática de maio e agosto de 2016, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff. (2) analisar o governo presidido por Michel Temer e investigar o que sua agenda de retrocesso nos direitos e restrição às liberdades diz sobre a relação entre as desigualdades sociais e o sistema político no Brasil. (3) perscrutar os desdobramentos da crise em curso e as possibilidades de reforço da resistência popular e de restabelecimento do Estado de direito e da democracia política no Brasil. Fonte consultada em 24/04/2018. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2Fbm0d52sjav3e975hmz0sifjkt rsz4too

Embora a apresentação da BNCC defenda ações preconizadas como inovadoras e garantidoras do acesso ao aprendizado, algumas das medidas do Governo Temer colocam em xeque a educação pública, limitando-a materialmente, ainda que haja grandes somas de recursos para a implementação da Reforma do Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC) estima em U\$ 1,5 bi o custo para a implementação da Reforma do Ensino Médio, desta cifra, U\$ 250 milhões foram emprestados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird)⁶, sendo que U\$ 221 milhões serão utilizados para a implementação dos novos currículos do Ensino Médio e o Programa de Educação Integral. No entanto, entre as medidas adotadas após o Golpe de 2016, estão a aprovação da Ementa Constitucional 95 - que congela os investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos; a venda da exploração do pré-sal para multinacionais estrangeiras - que coloca em risco aplicação da Lei 12858/2013, que previa destinar os royalties do petróleo para investimentos públicos (75% na área de educação e 25% na área de saúde públicas).

Vale destacar também o interesse de fundações privadas ligadas aos bancos e às empresas no processo de construção da BNCC, chegando a se constituir um movimento, o Todos pela Base. Congregando representantes da Fundação Itaú, da Fundação Lemann, do Instituto Natura, do Instituto Ayrton Senna, do Banco Mundial, do Instituto Unibanco, entre outros, que têm se constituído em notórios defensores dos interesses dos setores privados na educação, certamente tiveram participação decisiva na redação da terceira versão da BNCC apresentada pelo Governo Temer e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

1.1 OBJETO DE ESTUDO

Considerando a proposta de BNCC apresentada pelo Governo Temer e adotando a Reforma do Ensino Médio como ação propulsora da política educacional

⁶ Fonte consultada em 24/04/2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>.

pós-Golpe de 2016, nosso objeto de estudo é a proposta de educação integral expressa na terceira versão da BNCC.

A Reforma do Ensino Médio foi pautada em setembro de 2016 e aprovada em fevereiro de 2017, tornando-se a Lei 13415/2017. Por meio de atos administrativos, o Governo Federal estruturou as ações que se desdobram da Reforma do Ensino Médio. A Portaria 1144/2016 instituiu o Programa Novo Mais Educação e a Portaria 1145/2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. A Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, já a do Ensino Médio, foi apresentada em abril de 2018, ambas se articulam pela Portaria 1570 de dezembro de 2017. Para auxiliar estados e municípios na elaboração dos novos currículos, fixando diretrizes e parâmetros para a implementação da BNCC, o MEC instituiu o Pro BNCC por meio da Portaria 331 de abril de 2018.

As mudanças inscritas na Reforma do Ensino Médio, assim como todas as ações decorrentes do Governo Federal para a sua implementação, reivindicam as determinações legais, partindo da Constituição Federal e nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) e do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014).

Mesmo após o embate de diversas organizações, a Reforma do Ensino Médio e sua reorganização curricular dada pela BNCC definiu apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias, condenando as demais disciplinas à flexibilização dos Itinerários Formativos, os quais, em tese, serão de opção dos estudantes.

A partir da Reforma do Ensino Médio e da proposta da BNCC, apresenta-se um modelo de educação integral, majorando o tempo dos estudantes de oitocentas horas para mil horas. A Reforma será aplicada nos próximos cinco anos, com a pretensão de se ampliar o tempo do Ensino Médio para mil e quatrocentas horas (sem prazo determinado); dessa forma, retoma-se a dicotomia entre educação geral humanística e a profissional (legado aprofundado na era FHC com o Decreto 2.208/97) e divide a Base Comum Nacional nas áreas de ênfases do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional.

Para efeito comparativo, reproduzimos abaixo as mudanças realizadas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso com o Decreto 2.208/97 para o Ensino Médio, destacando o ensino técnico:

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

Já a redação da Lei 13415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, define:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do **caput**.

Como podemos verificar, passados 20 anos entre as ações dos dois Governos, há uma correspondência entre as proposições, preconizando o Ensino Técnico, subordinando o Ensino Médio às necessidades do mercado e aprofundando a dicotomia entre a educação geral e o ensino profissionalizante. A Lei 13415/2017 flexibiliza o Ensino Médio com diversos itinerários, destaca a possibilidade para os sistemas de ensino adotarem itinerários formativos que priorizam apenas as linguagens e suas tecnologias e a formação técnica e profissional. Dessa forma, secundariza-se as demais áreas do conhecimento.

Tal como foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, há redução do conhecimento obrigatório oferecido aos estudantes, restringindo-o à língua portuguesa e à matemática, únicas disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente nessa etapa escolar. O Governo Temer intenta “melhorar as notas nos testes estandardizados (nacionais e internacionais)” (CNTE, 2016⁷), repetindo os objetivos da reforma do Ensino Fundamental de 1990. A formação geral pode atingir apenas um terço do currículo geral, se a jornada do ensino médio chegar a 4200 horas (7 horas diárias em 200 dias letivos) – reforçando a concepção alienadora da formação da juventude.

As escolas que aderirem às propostas de tempo integral, segundo a redação da Lei 13415, receberão repasse de verbas diretamente do governo Federal, correspondendo a R\$ 3 mil reais por aluno (em 2016 o FUNDEB repassava R\$ 3561,74 de custo/aluno). No entanto, qualquer repasse está limitado pela disponibilidade de recursos, considerando a Emenda Constitucional 95, que prevê o congelamento dos investimentos federais por 20 anos.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, está vinculada à elaboração da terceira versão da BNCC, a qual foi precedida pela discussão que se deu entre setembro de 2015 e março de 2016. A discussão inicial se referenciou no PNE (Lei 13005/2014), cuja aplicação se desdobraria no desenvolvimento de metas de qualidade da educação, pautadas por diretrizes de universalização do atendimento escolar, de formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, da promoção humanística,

⁷ Fonte consultada em 14/05/2018

Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>

científica, cultural e tecnológica do país, estruturando-se em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

As duas primeiras versões da BNCC partiram de uma concepção de qualidade da educação que não se limitava à aquisição de habilidades e competências, balizava-se pela qualidade social da educação, defendendo um projeto de formação que previa a formação humana integral, em que o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ganha status de direito. Paradoxalmente, a recente Reforma do Ensino Médio propõe a ampliação da carga horária, mas o faz no espírito da terceira versão da BNCC, em que os conhecimentos ficam subordinados à aquisição de habilidades e competências.

As duas primeiras versões da BNCC propunham a formação integral do sujeito, em todos os níveis e no Ensino Médio a partir de quatro dimensões indissociáveis: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2013, p.161). Contudo, a terceira versão da BNCC associa a apropriação dos conhecimentos à aquisição de competências e defende a superação da fragmentação curricular, pautando o desenvolvimento dos estudantes a partir de seus interesses e da aplicabilidade na vida real. Para tanto, adota dez competências gerais a serem observadas por todos os componentes curriculares, a saber (BRASIL, 2017, p.9 e p.10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Estas dez competências estão em diálogo como Caderno de Educação para os Direitos Humanos, editado em 2013⁸, que leva a BNCC à defesa da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva⁹. A BNCC ainda estabelece competências específicas de áreas e competências específicas do conhecimento. No processo de articulação das competências entre os ciclos se busca dar vazão ao fluxo dos estudantes em cada etapa, justificando a progressão continuada como garantia do atendimento às experiências específicas dos alunos. Portanto, a medida de correção do fluxo adotada em grandes redes públicas, como a do Estado de São Paulo nos anos de 1990, em consonância com o receituário do Banco Mundial (entre outras instituições multilaterais), que hoje se verifica como

⁸ Publicação do MEC para orientar a educação em Direitos Humanos, indicada para ser aplicada desde a Educação Básica ao Ensino Superior, pauta-se pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), adotada em 2012, como preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), em parceria com Organização dos Estados Ibero-Americanos.

⁹ É paradoxal, tendo em vista as relações da BNCC com as necessidades do mercado e a aprovação da terceirização sem restrições, da Reforma Trabalhista, que tolhem mais de cem direitos antes garantidos na CLT e a Portaria que dificulta a caracterização do trabalho escravo.

negativa ao direito de aprender, permanecem presentes. Nesse sentido, Bezerra (2015, p. 73) afirma:

(...) desde os documentos internacionais mais gerais até os textos legais e normativos de caráter nacional, transmite-se uma mesma orientação: a negação da transmissão de conhecimentos clássicos acumulados ao longo da história humana; a flexibilização da organização escolar e didática; a limitação dos conhecimentos às necessidades imediatas, acobertadas como peculiaridades culturais a serem respeitadas, na verdade, necessidades imediatas da produção, incompatíveis com o ensino dos temas universais. Trata-se da negação da própria aprendizagem de conteúdos em benefício da aquisição de atitudes e valores, no que se convencionou chamar de cidadania, quando, de fato, é a negação do direito cidadão ao ensino.

Notadamente, a BNCC iguala conceitos como direitos e objetivos de aprendizagem com a aquisição de competências e habilidades, adotando a modificação da LDB dada pela Lei 13415/2015.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Com efeito, ao se adotar o foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, as quais são comuns à toda a Educação Básica, recomendando a flexibilização dos currículos e instituindo os mais diversos itinerários formativos, subordinados aos interesses dos estudantes, reforça-se uma lógica organizativa da educação escolar, cujo fluxo do processo de aprendizagem independe da aquisição dos conhecimentos historicamente construídos.

Deveras, as proposições que emanam, tanto da Reforma do Ensino Médio, quanto da BNCC, pautam-se pela eficiência do sistema de gestão para satisfazer as

demandas por uma mão de obra adaptada à flexibilização e à precarização atuais do mercado de trabalho na sociedade do conhecimento (CARVALHO, 2010, p.290).

A divisão da BNCC em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) comprime os componentes curriculares e, desde já, gera inúmeras possibilidades de flexibilização, amarrando-os às competências gerais e específicas e possibilitando itinerários subordinados às escolhas dos estudantes, limitadas à disponibilidade de itinerários das redes de ensino público. A adaptação dos currículos às circunstâncias premidas pela política de ajuste fiscal, tanto gera a possibilidade de professores polivalentes atuarem em diversos componentes curriculares, quanto a contratação de professores de notório saber, ou seja, sem a qualificação específica, para atuarem na educação pública.

A Lei do Novo Ensino Médio tem apenas a Matemática e a Língua Portuguesa como componentes curriculares obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física serão contempladas no currículo comum, mas não serão oferecidas como disciplinas obrigatórias. Esses conteúdos poderão ser adotados como componentes, como temas transversais ou estudo contido em outra disciplina específica.

No que se refere ao currículo para o Ensino Médio, questionamo-nos: como pode ser implementado, tendo em vista a proposta de educação integral e a educação para o trabalho, questões presentes na Reforma do Ensino Médio. Constatamos que as contradições inerentes à educação escolar na sociedade burguesa, permitem-nos tanto encontrarmos uma **prática** que sedimenta os processos de reprodução do capital e, portanto, a manutenção do seu sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, quanto uma disputa em que a classe trabalhadora organizada busca se apropriar o máximo possível dos conhecimentos acumulados pela humanidade no quadro da instituição escolar (SAVIANI, 2015, p. 2-3).

Destacamos ainda que havia propostas em construção para a educação integral durante os Governos Lula/Dilma, a partir de diversas iniciativas de elaboração e fomento, que se concentraram no Programa Mais Educação (Decreto 7083/2010). Portanto, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio não contêm uma proposta que parte do nada. Embora o MEC tenha substituído o Programa Mais Educação pelo Novo Mais Educação, adequando-o às propostas da Reforma do Ensino Médio, todo o material de orientação, anteriormente elaborado, continua em voga. No entanto,

diante da equiparação entre concepções distintas, como direito ao aprendizado, igualado à centralidade da aquisição de competências e habilidades, tornam as contradições entre uma proposta e outra mais profundas. Tais contradições no seio da educação escolar nos permitem verificar, que mesmo sob o programa do golpe, que busca enquadrar ainda mais a educação pública nos marcos das necessidades do mercado, sobrevivem questões que derivam da história da resistência da classe trabalhadora em defesa da escola como espaço para aquisição do conhecimento produzido pela humanidade.

1.2 OBJETIVOS

Elencamos como Objetivo Geral de nossa pesquisa a identificação da concepção de educação integral contida na Reforma do Ensino Médio e na BNCC implementada desde o Governo Temer.

Entendemos que a questão que elaboramos implica verificar outras propostas de educação integral suscitadas ao longo da história da educação brasileira. Desse modo, propomo-nos colocar em perspectiva as formulações apresentadas pelos escola novistas, adotando a referência de Anísio Teixeira e as formulações mais recentes apresentadas pelos educadores identificados com a pedagogia histórico-crítica. Partimos da análise de categorias em comum, abrangendo a ampliação do tempo dos alunos na escola, as concepções teóricas acerca das práticas pedagógicas e bases curriculares para a educação integral, contidas na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, respectivamente, e nas propostas experimentadas em nosso país. Dessa forma, os objetivos específicos de nossa pesquisa implicam também: 1) analisar os referenciais sobre educação integral advindos da Escola Nova; 2) analisar as contribuições da perspectiva histórico-crítica, localizando-a em relação às experiências dos primeiros dez anos da Revolução Russa de 1917 e as formulações acerca da politecnia dadas por educadores soviéticos desse período, tais como Moisey Pistrak, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya, Viktor Nikholaevich Shulgin, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os processos de discussão dados na construção da BNCC, piores de uma disputa em curso entre diversos setores da sociedade brasileira, que, grosso modo, podemos distinguir entre os interesses do mercado e da classe produtora, a classe trabalhadora, o método de análise em nossa pesquisa terá como fundamento os pressupostos da epistemologia materialista histórica dialética.

A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, será guiada pela análise acerca das políticas públicas que se ocuparam das diversas fases do processo, passando pelas disputas nos processos políticos de elaboração da legislação, o que implica trazer à baila os interesses da luta histórica da classe trabalhadora, das agências multilaterais, dos representantes governamentais, que influenciam a proposta de Reforma do Ensino Médio e a BNCC. A influência dos grupos sociais no contexto histórico é relevante para entendermos as disputas por interesses diversos, que se desdobrarão nas formulações legais. Ainda que nesses processos de elaboração da legislação algumas vozes sejam mais ouvidas que outras, chama-nos atenção o contexto da prática e os meandros de sua implementação, demandando estudarmos as concepções teóricas que a sustentam, as possíveis ressignificações e reelaboraões da política original.

Basearemos o nosso processo de investigação na leitura e análise de fontes primárias e secundárias, considerando como pontos de partida os documentos oficiais (leis, portarias e pareceres do Conselho Nacional de Educação), além dos contrapontos presentes nos posicionamentos da CNTE, bem como, a literatura acadêmica disponível acerca da educação integral, respectivamente.

Seguem abaixo as nossas fontes primárias:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), publicada em 2013, com base no Parecer do CNE/CEB nº 7/2010;
- Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014;
- Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum, documento publicado pelo Movimento Todos Pela Base em 2015;
- Portaria nº 1144/2016, que institui o Programa Novo Mais Educação;

- Portaria nº1145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral;
- Resolução nº 4/2016, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador;
- Documento orientador do Programa Novo Mais Educação, publicado em 2016;
- Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017;
- Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), CNE/CP nº 15/2017;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão aprovada em 15 de dezembro de 2017;
- Resolução nº 17/2017, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- Avaliação sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, publicada pela CNTE em 2018;

Seguem abaixo as nossas fontes secundárias:

- a) Para investigarmos a concepção de Educação Integral escola novista adotaremos as produções abaixo listadas:
 - Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos, Org. MOLL, Jaqueline, Ed. Penso, 2012.
 - O Liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública, tese de doutorado de Wilson da Silva Santos, UNICAMP, 2016.
 - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL Inovações em Processo, de Moacir Gadotti, Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.
- b) Para investigarmos a concepção de Educação Integral na perspectiva histórico-crítica adotaremos os seguintes textos:

- Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis, artigo de Rita de Cássia Ventura Pattaro¹⁰ e Vera Lúcia de Carvalho Machado¹¹, publicado pela revista acadêmica Educação da Universidade Federal e Santa Maria, volume 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.
- A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar, artigo de Dermeval Saviani, publicado na revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.
- Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática, artigo de Antônio Carlos Maciel¹², de Mara Regina Martins Jacomel¹³ e Tânia Suely Azevedo Brasileiro¹⁴, publicado na revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.
- Marx e a politécnica, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico, artigo de Antônio Carlos Maciel, publicado na Revista Êxitos, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p. 85 - 110, MAI/AGO, 2018.
- O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica, artigo de Marco Antônio de Oliveira Gomes¹⁵, de Antônio Carlos Maciel, de Rosângela de Fátima Cavalcante França¹⁶ e Gedeli Ferrazzo¹⁷, publicado na Revista Êxitos, Vol. 04, no. 01, Jan/Jun, 2014.
- Princípios e concepções de educação integral no Brasil, artigo de Claudinei Frutuoso¹⁸, de Antônio Carlos Maciel e Eliane de Araújo Teixeira¹⁹, publicado no X Seminário do HISTEDBR, em 2016.
- Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos, publicação de Newton Duarte, Ed. Autores Associados, 2016.

¹⁰ Professora Diretora Pedagógica em um Colégio da rede particular de ensino no interior do Estado de São Paulo, Indaiatuba, São Paulo – Brasil.

¹¹ Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, São Paulo – Brasil.

¹² Pós-Doutor em Educação e Professor Titular da Universidade Federal de Rondônia.

¹³ Professora Dra. da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação.

¹⁴ Professora Dra. Titular da UFOPA, lotada no Instituto de Ciências da Educação.

¹⁵ Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação.

¹⁶ Professora Adjunta I - DE da Universidade Federal de Rondônia.

¹⁷ Professora de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

¹⁸ Professor horista no Ensino Superior nas Faculdades Associadas de Ariquemes - FAAr.

¹⁹ Mestre em Educação, Diretora da Escola Ireno Antônio Berticelli, Município de Ariquemes-RO.

Para a nossa investigação acerca da Educação Integral, relacionando-a com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio identificamos contribuições nas dissertações de mestrado e teses de doutorado:

- O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral? Dissertação de mestrado de Alessandra Rodrigues dos Santos, FE-USP, 2014.
- Implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais, dissertação de mestrado de Emerson Pereira Branco, UEPR, 2017.
- Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor, dissertação de mestrado de Paula Cortinhas de Carvalho Becker, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- A escola de tempo integral no Estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares, dissertação de mestrado de Regina Carvalho Calvo de Faveri, PUC-Campinas, 2013.
- Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana, dissertação de mestrado de Gustavo José Albino de Sousa, UNIRIO, 2016.
- A Base Nacional Comum Curricular em questão, dissertação de mestrado de Vívian Aparecida de Cruz Rodrigues, PUC-SP, 2016.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro, como introdução, traz o contexto histórico e político em que se apresentam as propostas contidas na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, passando pela conceituação e concepções acerca do Objeto de estudo, do Problema de pesquisa, dos Objetivos da pesquisa, dos Procedimentos metodológicos e do Referencial teórico.

O segundo capítulo traz o marco histórico, situando as concepções da Educação Integral nas proposições escola novistas e apresentando a legislação que regula a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, a partir dos documentos gerais e específicos a esta temática, como o Manifesto dos Pioneiros, a Lei 13415/2015, as Portarias nº 1144/2016, nº 1145/2016 e nº1570/2017, bem como o Parecer do CNE nº 15/2017. Nesse ponto, destacamos também as concepções pedagógicas e curriculares que orientam as elaborações de tais documentos.

No terceiro capítulo, trazemos à baila a elaboração da Pedagogia Histórica-Crítica sobre a Educação Integral, bem como a apreciação da contribuição teórica e prática dos educadores da pedagogia socialista acerca da politecnia.

No quarto capítulo, em nossas conclusões, buscaremos estabelecer os pontos de contato, na perspectiva de um devir, posto que a disputa pela Educação Integral se dá num patamar da construção de uma práxis pedagógica e curricular, apoiando-nos nas propostas da politecnia.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o quadro atual para a implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que gera mais incertezas do que respostas para a Educação Pública, posto que os seus desdobramentos se darão no curso da elaboração dos novos currículos das redes de ensino Estaduais e Municipais, procuramos apoio em leituras que atentem para algumas das categorias iniciais contidas em nossa proposta de pesquisa, como o Currículo, a Reforma do Ensino Médio e a Educação Integral.

O arcabouço teórico e as propostas para a educação, hegemônicos na atualidade, colocam o ensino público sob o julgo dos interesses da classe dominante. Mesmo a política educacional nos quatorze anos de governos democráticos e populares não deu conta de impor uma ruptura que preconizasse transformações estruturais e permanentes para a educação escolar com base nas aspirações históricas da classe trabalhadora. Reivindicações expressas em resoluções congressuais da CNTE, por exemplo, que balizaram décadas de lutas organizadas em prol de um financiamento público (10% do PIB), restrito à educação pública, que garantisse o atendimento pleno em todos os níveis da educação (vagas para todos, da creche à universidade), que estruturasse a implementação de carreiras docentes e um piso salarial nacionais, que organizasse um sistema educacional nacional, não se efetivaram nos governos Lula/Dilma. Portanto, é compreensível que teorias para a educação, caras ao capitalismo, ainda que no ápice de sua crise sistêmica, sejam revigoradas.

Como afirma Newton Duarte (2001), o lema "aprender a aprender" está amplamente vinculado às necessidades do mercado para com as políticas educacionais, tendo como consequência as reformulações que levam a supressão do conhecimento como objeto do trabalho pedagógico. Tal lema, tido como posição inovadora e progressista, sintonizada com as necessidades dos indivíduos na

contemporaneidade, pauta-se por uma aproximação, no mínimo, propositalmente descontextualizadas das teorias vigotskianas das de Jean Piaget.

É com base no *aprender a aprender* que se constitui a pedagogia das competências, tirando o acesso ao conhecimento do centro do trabalho educacional, das políticas curriculares, sem, no entanto, negá-lo como objetivo, promove a individualização no processo de apropriação do legado histórico e socialmente construído, impedindo os estudantes de terem contato pleno com conteúdos diversos. Tal proposição se iniciou a partir das primeiras décadas do século XX e sua nomenclatura variou ao longo do tempo. Hoje hegemônica, engloba outras tantas, genericamente denominadas de "pedagogias do aprender a aprender" (DUARTE, 2001, p.35). Tais pedagogias têm em comum o combate ao que chamam de educação tradicional, para tanto, desqualificam o saber objetivo, desvalorizam o papel da escola na transmissão do saber, desconstróem o papel do professor e negam o ato de ensinar. Desse modo, valorizam mais a aprendizagem realizada pelo estudante individualmente, construindo o próprio processo de aquisição dos conhecimentos e a partir dos próprios interesses, além de promover o acompanhamento dos indivíduos às mudanças contínuas e velozes da sociedade. (ASSUMPÇÃO, 2014, p.140 e 141).

Ainda que encontremos nos postulados da BNCC expressões como compromissos com "a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017, p.19), a concepção pedagógica que a orienta passa ao largo da compreensão de totalidade, ao desconsiderar a superestrutura de uma sociedade dividida em classes, exime-se da perspectiva de superação. Ainda que para muitos os "compromissos" humanitários sejam encarados como críticos à sociedade atual, as pedagogias do "aprender a aprender", ao ressaltarem as questões da subjetividade e da cultura, sobretudo as particularidades locais e individuais, adotam uma concepção de educação escolar imbuída da solução dos problemas sociais, sem, no entanto, questionar as bases materiais que originam as injustiças sociais. Permanecendo na superfície das contradições sociais, individualizam as práticas sociais e na ação coletiva não vão além da defesa do bom convívio (ASSUMPÇÃO, 2014, p.142).

E é nesses termos que a BNCC abre o capítulo sobre a Educação Integral, partindo da constatação da dinamicidade de uma dita "sociedade da informação" para justificar o desenvolvimento das competências para aprender a aprender.

Em oposição às pedagogias do *aprender a aprender*, a pedagogia histórico-crítica, inspirada na dialética marxista, combate a alienação e defende o direito ao conhecimento objetivo, que não se dará sem a intervenção realizada por professores na transmissão dos saberes construídos pela humanidade, posto que do contrário, quanto mais a educação escolar estiver pautada pela emergência do cotidiano, mais a sociedade se torna refém da perpetuação do capitalismo (ASSUMPÇÃO, p.152), que, por suas contradições, leva, inexoravelmente, a humanidade à barbárie, como cunhou Rosa Luxemburgo na máxima *socialismo ou barbárie*, ao defender a sua posição contra a guerra imperialista.

Enquanto na segunda versão da BNCC constavam formulações para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, tendo em vista a formação humana integral, encontramos, na terceira versão, a vinculação de pressupostos do *aprender a aprender* ao desenvolvimento de competências e um compromisso com a educação integral, assumindo-a como segue abaixo:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem “educação integral” com “educação ou escola em tempo integral”.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. (BRASIL, 2017, p.14)

Na apresentação da BNCC (BRASIL, 2017, p.14.), a Educação integral é reivindicada desde a década de 1930 e seu significado nem sempre foi o mesmo ao longo da história da educação. Nesse sentido, na defesa da educação integral, tendo a "escola para a vida" como base, também encontramos contribuições de Dewey,

pautando-se pela defesa da democracia liberal, para uma formação que permita ao educando a passagem por diversas profissões, sem, no entanto, romper com as exigências feitas pela sociedade burguesa, democrática e industrializada, à escola nascente. Portanto, tendo em vista a influência de Dewey sobre os escola novistas brasileiros, não é incomum encontrarmos correspondências acerca dessa proposição para a educação escolar, com desdobramentos pedagógicos e curriculares (ver pg. 34 a 36).

Considerando que um processo de debate democrático foi interrompido pelo golpe de 2016 e um governo ilegítimo se instalou, impondo uma política curricular à revelia das discussões acumuladas até a segunda versão da BNCC, defendemos que o debate acerca da educação integral deve prosseguir, sobretudo nos marcos das conquistas históricas da classe produtora. Desse modo, nos é forçoso incorporar à nossa pesquisa as contribuições acerca da politecnia, de modo a estabelecer um diálogo com autores que, dialeticamente, contribuíram para a construção de uma práxis, legando-nos obras clássicas como *Fundamentos da Escola do Trabalho e Escola-Comuna*, de Pistrak; *A construção da pedagogia socialista*, de Krupskaya. Além desses textos, nos referenciamos em estudos recentes que situaram a obra de Marx e Engels em relação ao ensino e a educação, como *Textos sobre Educação e Ensino*, de Claudienei Lombardi.

Contudo, temos clareza de que a defesa da educação integral, nos moldes da politecnia (formação omnilateral, integral ou politécnica), tendo por perspectiva a construção de uma sociedade mais justa, ainda que embrionária, posto que os marcos do capitalismo não foram superados, se coloca num quadro de disputa, próprio da luta de classes, em que a os trabalhadores organizados buscam um devir que passa pela plena apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Decerto, a educação escolar e a sua constituição pelas políticas curriculares são partes constituintes da instrumentação dessa luta (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1078).

Tendo em vista as propostas curriculares que passam a pautar a educação brasileira, buscaremos subsídios para as nossas análises nas formulações de Michael W. Apple. Em *Ideologia e Currículo*, Apple estabelece que os conteúdos curriculares são determinados pelas relações vigentes na sociedade, seja pelas disputas entre as classes, gêneros, raças. Em sua abordagem crítica sobre a formação do currículo,

centra a análise nas dinâmicas ideológico-culturais, sem reduzir-se ao determinismo econômico, no entanto, reconhecendo-o como parte dos processos de dominação.

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o de 'conhecimento técnico', no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 45).

Tendo em vista as reivindicações históricas da classe trabalhadora sobre a educação integral, buscaremos apoio nos contrapontos das propostas da Pedagogia Histórico-Crítica, formuladas por Demerval Saviani - entre outros autores -, em diálogo com as proposições de Marx para a educação escolar.

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA

A defesa da implantação da Educação Integral no Brasil remonta as propostas contidas nas discussões e nas experiências realizadas pelas escolas novistas desde o final dos anos 1920. Dentre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), resultado da IV Conferência Nacional da Educação (1931), redigido por Fernando Azevedo²⁰, destacamos em nossa investigação as contribuições de Anísio Spinola Teixeira, que foi, ao mesmo tempo, ideólogo e executor, no âmbito da administração pública na Bahia, no Rio de Janeiro e em Brasília, das ações que foram precursoras da Educação Integral no Brasil, entre meados dos anos 1920 e o início da década de 1960.

²⁰ Professor de literatura, letras, latim, jornalismo e crítico literário no início de sua carreira, participou em 1926 do Inquérito sobre a Educação Brasileira, vindo a se tornar um teórico do tema. Sociólogo autodidata, sob influência de Durkheim, tornou-se um dos principais teóricos da Escola Nova, com uma produção que abarca o período entre 1926 e meados da década de 1970.

Nos anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro, por ocasião dos Governos de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994), as experiências com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), são herdeiras diretas das Escolas Parque implementadas por Anísio Teixeira. Nesta feita, cerca de 500 edificações foram construídas com estruturas pré-moldadas, 30% mais baratas que as construções convencionais, com o objetivo de implementar escolas de Educação Integral e em tempo integral. Cada unidade atendia a 600 estudantes durante todo o dia e a 400 jovens no turno noturno (MOLL, 2016). Longe de ser compreendidos como locais de confinamento, os CIEPs diversificavam as atividades, ofereciam condições de trabalho aos professores (50% da jornada de trabalho era destinada para a formação docente) e forneciam aos estudantes

[...] aulas curriculares, orientação para o estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à biblioteca para leitura de livros e gibis, vídeos em sala específica e participação em eventos culturais (MOLL, 2016, p.116).

Poderíamos elencar outras tantas experimentações de políticas públicas que foram implementadas reivindicando a Educação Integral. No entanto, o papel inovador ocupado pelos escola novistas, o seu amplo reconhecimento pelas mais diversas escolas teóricas que se debruçaram sobre a história da educação brasileira, levam-nos a tomarmos os pressupostos contidos no Manifesto dos Pioneiros como marco zero, um ponto de partida que se mantém como referência para analisarmos os desdobramentos presentes em ações governamentais acerca da Educação Integral.

Em comum, desde já, podemos destacar que permeiam as mais diversas proposições a ampliação do tempo dos estudantes na escola, a ampliação dos conteúdos abarcados pela educação escolar, a ampliação do papel da escola no que diz respeito ao atendimento de assistência social, a ampliação das abordagens pedagógicas e a preocupação com a ressignificação da educação, expandindo-a para problemáticas da vida em sociedade.

2.1 OS ESCOLA NOVISTAS: MARCO ZERO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Segundo Nascimento (2007), na segunda década do século XX, o Brasil vivia transformações nos processos de produção, a industrialização do país demandava a qualificação de amplas massas, os altos índices de analfabetismo eram incompatíveis com as aspirações desenvolvimentistas de setores da burguesia industrial, que se distinguiram da oligarquia de tradição rural. A burguesia agrária e exportadora, historicamente hegemônica, na década de 1930 estava em um processo de disputa com os setores industriais e urbanos, os quais defendiam um nacionalismo desenvolvimentista, com a ampliação do mercado interno e a formação de força de trabalho adequada às necessidades da industrialização, daí as reformas propostas pelos escola novistas e a disputa aberta sobre a educação.

A supremacia dos setores não envolvidos com a exportação estabeleceu as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político, ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. Os choques entre os grupos continuaram existindo, porém predominava a tendência do setor dirigido ao mercado interno, gerando a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo e o modelo econômico de substituição de importações. As forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais que lutaram por mudanças internas em direção a um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente, tornaram-se vencedores em 1930, dando início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através do processo de industrialização do país e pondo fim à fase, predominantemente, agroexportadora. (NASCIMENTO, 2007, p.79)

Os "ruralistas", de então, associavam-se à Igreja Católica, convergindo na defesa de uma concepção conservadora para a educação, mantendo os padrões escolásticos e a segmentação da educação para os pobres e outra para a formação da elite brasileira. Além dessas distinções ainda havia o interesse das instituições religiosas em manter a hegemonia do ensino privado.

Partindo da necessidade de desenvolver as forças econômicas, o Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola reivindicava mudanças estruturais na educação pública brasileira, buscando romper com a burocratização e com a tradição escolástica herdada da influência jesuítica. Para tanto, traz à baila a crítica a um ethos empírico, desorganizado e desconhecedor dos problemas da educação pública, convocando em seu lugar a utilização da ciência e da técnica para a construção de uma ação consequente (AZEVEDO, 2006, p. 188), oposta à:

(...) falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura.

O Manifesto dos Pioneiros pauta as suas proposições em reformas educacionais então em curso, experimentadas em alguns estados brasileiros a partir de diagnósticos das problemáticas que cercam a educação (como as questões administrativas, a formação dos professores, a parca oferta de vagas, o descolamento dos currículos das exigências do trabalho e da produção, a construção de uma instrução laica, as demandas da educação no campo e na cidade) tomados de forma científica e resultando em planos de ação. No estado da Bahia, por exemplo, aonde Anísio Teixeira conduziu a Inspeção de Ensino entre 1924 e 1929, a sua atuação

(...) se deu no sentido de superar o burocratismo e a inoperância do mesmo com duas frentes de ação: planejar pesquisas e estudos sobre a realidade educacional baiana - da administração escolar até os métodos didáticos de alfabetização - e reestruturar as atividades administrativas para deixar o setor menos burocrático (SANTOS, 2016, p.21)

No que concerne à Educação Integral, o Manifesto dos Pioneiros apregoa a defesa de uma educação pública estatal, tomada como direito de todos, sem distinção de classe, aproveitando as aptidões de amplos setores da sociedade, de modo a universalizar a oferta de vagas, com classes mistas, para meninos e meninas do campo e da cidade, numa escola

(...) socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Azevedo, 2006, pp. 191-192).

Tal defesa se dá também com base em estudos realizados por Anísio Teixeira. Já em 1929, apontara reformas necessárias na educação bahiana, produzindo um

relatório apresentado ao Governador, intitulado *Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional bahiano*, cujo conteúdo pode ser sintetizado nos seguintes pontos (SANTOS, 2016, p.32):

- 1) Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia. Os resultados desses estudos servirão de base para um programa educacional progressivo e de longa duração;
- 2) Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária;
- 3) Revisão geral dos problemas. As necessidades locais e os interesses e aptidões dos alunos serão os fatores de orientação dessa revisão;
- 4) Aperfeiçoamento dos métodos de ensino;
- 5) Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta;
- 6) Reorganização das Escolas Normais;
- 7) Criação de um "bureau" de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução.

As sugestões contidas no relatório apresentado foram adotadas parcialmente, com alegação de falta de verbas pelo Governador Vital Henrique Baptista Soares, resultando no pedido de demissão de Anísio Teixeira em dezembro de 1929. No entanto, o método cientificista perdurou e centralizou as proposições dos escola novistas no trabalho. Assim, no Manifesto dos Pioneiros, constata-se e questiona

(...) o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? (AZEVEDO, 2006, p.192)

Desse modo o Manifesto dos Pioneiros se filia à defesa da Educação Integral Pública e Estatal, extrapolando as funções dadas à escola no período anterior, assumindo prerrogativas familiares (sem por isso prescindir da família) e reivindicando do Estado uma atuação que, envolvendo as instituições sociais na tarefa de educar, garanta a educação escolar estatal. Assume, assim, a definição da educação como (ibid, p. 192 e p.193)

(...) direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, - que também deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados", - fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal.

Entre 1947 e 1951, como Secretário da Educação do Governo do Estado da Bahia, Anísio Teixeira põe em prática tais ideais com a implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em Salvador, conhecido também como Escola Parque, na gestão do Governador Otávio Cavalcanti Mangabeira, eleito sob a legenda da União Democrática Popular (UDN). A empreitada encomendada a Teixeira ia além da educação, incorporava também demandas de assistência social e de saúde pública, desse modo:

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tratava-se "de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de 'estudo', de 'trabalho', de 'recreação', de 'reunião', de 'administração', de 'decisão' e de vida e convívio no mais amplo sentido do termo" (TEIXEIRA, 1977, p. 134).

Por isso, a defesa de uma arquitetura escolar que combinasse os aspectos da escola tradicional e das diversas situações da vida (SANTOS, 2014, p.49).

A Escola Parque foi concebida como um complexo de edificações, contendo três pavilhões, com o total de 20 mil metros quadrados de construção, onde se previam casas para abrigar as crianças sem famílias, prevendo 5% do atendimento em regime de internato, sendo as demais vagas oferecidas em semi-internato, abrangendo um total de 4000 estudantes, com funcionários e professores na ordem de 1 para cada 20 crianças e jovens e o fornecimento de material escolar, uniformes

e alimentação diária a contento (TEIXEIRA, 1959, p.78). Segundo os conceitos e processos formativos da nova escola, contidos no Manifesto dos Pioneiros, deve-se

(...) oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades (AZEVEDO, 2006, p.195).

No entanto, 25 anos depois da primeira empreitada de Anísio Teixeira frente à administração da educação pública na Bahia (1924-1929), no discurso pronunciado por ocasião da inauguração da Escola-Parque, constata-se a descontinuidade e o desmonte provocados pela falta de financiamento e de engajamento nos projetos de educação integral por parte dos governos. A Escola Parque é apresentada como contrária a

(...) essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.78 a 84).

Anísio Teixeira, assim como diversos companheiros escola novistas, notabilizou-se pela defesa da democratização do acesso à educação escolar, assumindo o caráter científico, laico, gratuito e público estatal como condição para a oferta de qualidade sem distinção de classes. Embora fosse, assumidamente, um liberal democrata, em diversos momentos da sua trajetória política e educacional foi acusado de ser comunista, sobretudo pelos representantes do ensino privado e da igreja católica. Contraditoriamente, as necessidades da industrialização brasileira e o consequente desenvolvimento da nação, amalgamadas às reformas preconizadas por Teixeira e outros, conflitaram com os interesses de setores da burguesia que

reivindicavam a educação como privilégio, contrapondo-se à constituição da educação escolar como direito universal e inclusivo.

De fato, as reflexões e ações defendidas e implementadas pelos escolanovistas se chocaram com os interesses das frações da burguesia mais afeitas com a manutenção da educação no quadro dos privilégios da classe dominante, conservando as restrições de acesso às camadas populares e combatendo qualquer proposta que aventasse a expansão da oferta de vagas e de conteúdos, sobretudo no que diz respeito à Educação Integral, afinal, como afirma Florestan Fernandes acerca de Anísio Teixeira:

Ele via o quanto o nosso passado colonial sempre esteve presente no atravancamento da renovação educacional. Via claramente como o patrimonialismo, o mandonismo e o clientelismo vigentes no antigo sistema colonial, posteriormente nos dois Impérios, com a escravidão, como tudo isso impregnava o brasileiro, especialmente o brasileiro rico e poderoso, o brasileiro dos estamentos senhoriais, de desprezo pela educação. A educação tinha importância para as elites, só para as elites. Ele traçou penosamente em *Educação não é Privilégio*, de uma maneira rápida, mas suficientemente profunda, esta trajetória dramática da educação na sociedade brasileira. E mostrou como a República trouxe consigo uma promessa, como os grandes ideólogos da revolução republicana, com muitos educadores paulistas à frente, ergueram bandeiras educacionais que têm valor permanente, e como tudo isso não serviu para nada, porque realmente nós fomos incapazes de criar numa República aquilo que um desses educadores chamava a educação do povo, como contraproposta à educação do príncipe (FERNANDES, 2002, p. 53).

Ressalte-se ainda, que a defesa da escola pública, tendo em vista a Educação Integral, passava também pela execução de reformas que incorporassem as demandas regionais e dotassem as escolas de autonomia. Assim sendo, os escolanovistas defendiam que a educação fosse tomada como política de Estado, para além dos interesses circunscritos aos partidos alçados momentaneamente ao poder, que se constituísse um fundo de financiamento e que as escolas fossem dotadas de autonomia financeira e curricular.

Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários

do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (TEIXEIRA, 1959, p.78 a 84).

Notadamente, as propostas educacionais defendidas pelos escola novistas se associavam à defesa de um desenvolvimento econômico inserido nos marcos do capitalismo industrial, cuja divisão social do trabalho, seja em âmbito local ou internacional, não foi objeto de análise, muito menos crítica. No que diz respeito à educação integral, defendiam a expansão das vagas gratuitas, financiadas pelo estado, além da ampliação da abordagem e dos conteúdos educacionais, frente ao que vigorara até então. No entanto, cabe-nos destacar, que tais proposições progressivas, a priori, encerraram-se nos limites do sistema capitalista, que tanto impossibilitou a expansão das parcas experiências logradas, quanto operou para promover as descontinuidades na implementação da escola integral. Desse modo, o adesismo dos escola novistas ao ideário da democracia liberal acabou por colaborar na manutenção da ordem que, em tese, fora objeto de crítica. Os êxitos da Escola Nova foram promovidos nos métodos de educação das elites, enquanto que, para a massa de estudantes da classe trabalhadora, reservou-se uma universalização distante da educação integral e com flagrante rebaixamento dos conteúdos e métodos de ensino (voltaremos a abordar essa questão no Capítulo 3).

2.2 O PRAGMATISMO LIBERAL E A INFLUÊNCIA DE DEWEY SOBRE O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Como apontamos anteriormente, Anísio Teixeira tomara contato com o pensamento deweyano no final da década de 1920. Ao longo de sua produção teórica sobre a educação pública, podemos perceber diversos aspectos da influência de Dewey sobre o pensamento de Anísio Teixeira, os quais passamos a analisar.

Na primeira metade do século XX, John Dewey foi um dos mais destacados nomes do movimento filosófico, educacional e político, conhecido como pragmatismo estadunidense. Dewey seguia uma linha hegeliana e neo-hegeliana, sendo mormente

pragmatista e utilitarista (SANTOS, 2016, p. 196-220), declarava fé na ciência e na democracia liberal como instrumentos confiáveis para a construção do bem da humanidade e defendia, pautado pelas demandas da industrialização em voga, que a educação deveria se adaptar e,

(...) nesse contexto, a educação, que viabiliza a adaptação do indivíduo a essas mudanças e propicia a deliberação de resolução dos conflitos sociais, é o aprendizado de habilidades de solução inteligente de problemas mais aceita no decorrer da vida de um indivíduo dentro das relações sociais. A estabilidade social e o progresso econômico são questões que Dewey creditava à educação, como forma essencial para mantê-los. Além disso, os conhecimentos técnico-científicos são indutores do alargamento epistemológico da educação (SANTOS, 2016, p. 11).

Anísio Teixeira tomara contato com o pragmatismo americano por meio de cursos, disciplinas e pesquisas que realizara entre 1928 e 1929 no *Teachers College* da *Columbia University*. Dessa experiência resultou o relatório *Aspectos Americanos da Educação* (também tese apresentada ao *Teachers College*), influenciado pelos pressupostos filosóficos e metodológicos de Dewey (Santos, 2014, p. 24). As produções acadêmicas, os relatórios e os discursos produzidos ao longo da vida de Anísio Teixeira demonstram a centralidade que o pensamento deweyano ocupou nas concepções e realizações como teórico, gestor público e sujeito da burguesia.

Dewey parte da filosofia para analisar os processos e as exigências da sociedade industrial e do *novo* sistema político marcado pela democracia e pelo desenvolvimento industrial. Seu pressuposto constata que o esforço humano em transformar a vida atingiu um dinamismo tal, que nem sempre é passível de apreensão. O domínio científico dotou a humanidade da capacidade de mudar a realidade social e econômica, industrializando os processos de produção; a democracia burguesa, adotada como sistema ideal, criaria as condições de controle adaptativo para os indivíduos gozarem, de forma equânime, das benesses do desenvolvimento. Desse modo, caberia à educação a função de propiciar a compreensão em continuidade, com a aquisição dos conhecimentos necessários à vida em constante mutação, de modo a dotar a experiência individual das condições para incidir sobre as dinâmicas política e econômica da sociedade, instrumentalizando-se com a ciência e a democracia. Desse modo, Dewey defende que

[...]o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objetivo ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa ideia não pode ser aplicada a *todos* os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática. Assim, em nossa busca dos objetivos da educação, não estamos preocupados em encontrar um fim externo ao processo educativo, ao qual a educação esteja subordinada. Toda a nossa concepção nos impede isso. O que nos interessa, antes, é a diferença entre os objetos intrínsecos ao processo em que operam e aqueles estabelecidos externamente. E esse último estado de coisas se constitui quando as relações sociais não são equilibradas. Nesse caso, os objetivos de alguns grupos da sociedade serão determinados por uma autoridade exterior, não surgirão do livre desenvolvimento das próprias experiências, e os supostos objetivos desses grupos serão meios para fins alheios muito distantes, em vez de verdadeiramente seus (DEWEY, 1965, p.42).

Segundo Lourenço Filho, o pensamento pedagógico de Anísio Teixeira pode ser sintetizado em três princípios básicos (1978, p.7): não pode haver nenhuma separação entre vida e educação; não há outro fim para a educação que não seja mais educação; a escola deve assumir a feição de uma comunidade em escala menor. Assim sendo, em uma sociedade em pleno desenvolvimento, em que a democracia pressupõe ampliar as oportunidades e expandir a participação dos indivíduos na economia liberal, demanda-se mudanças na educação oferecida às massas. No livro intitulado "Democracia e educação - uma introdução à filosofia da educação", escrito em 1916, Dewey analisa as mudanças nas concepções filosóficas da educação ao longo da história da humanidade e, a partir da crítica às concepções hegemônicas de então, assinala um novo caminho, rompendo com a diferenciação da educação oferecida para pobres e ricos, superando a limitação da instrução encerrada no elementar e no adestramento para as massas e a ilustração para as elites, de modo a favorecer a construção da democracia liberal:

A conservação das sociedades democráticas depende, particularmente, do costume de organizar-se um curso de estudos de critério largamente humano. A democracia não pode florescer quando os principais, critérios para a escolha das matérias educativas são os fins utilitários estreitamente concebidos para as massas, e, quando se escolhem para a instrução mais elevada dos outros poucos, as tradições de uma classe instruída

especializada. A noção de que os elementos essenciais da educação elementar são os três R (ler, escrever e contar)²¹, esteia-se na ignorância das coisas essenciais requeridas para a realização dos ideais democráticos. Presume-se, assim, inconscientemente, serem irrealizáveis estes ideais; presume-se que no futuro, assim como no passado, terem "um meio de vida" deve significar, para a maioria dos homens e mulheres, fazer coisas não importantes, nem livremente escolhidas, ou nobilitantes para aqueles que as fazem; coisas que obedecem a fins desconhecidos para aqueles que as fazem e que são executadas sob a direção de outras pessoas, tendo-se em vista uma recompensa pecuniária. Para a preparação de grande número de indivíduos para essa espécie de vida, e só com este intuito, é que é essencial a eficiência maquinal no ler, escrever e contar, juntamente com a obtenção de certa destreza muscular. Tais condições também eivam de iliberalidade a educação denominada liberal. Elas implicam uma cultura um tanto parasitária, adquirida à custa de ficar-se privado da clarividência e disciplina que derivam do interesse pelos mais importantes problemas comuns da humanidade. Um programa de estudos que tenha em vista as responsabilidades sociais da educação, deve apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e o interesse sociais (DEWEY, 1979, p.212 e 213).

Com efeito, Dewey constata que a diferenciação da educação ofertada para classes sociais distintas gera dicotomias na formação dos indivíduos, sendo que os trabalhadores manuais e os membros da elite são instruídos para se tornarem realistas e idealistas, empiristas e racionalistas, respectivamente. Para resolver a questão defende o intercâmbio entre as classes e a educação voltada para o ambiente social (DEWEY, 1979, p.378 e 379).

As separações que embaraçam o livre e pleno intercâmbio social reagem tornando unilateral a compreensão e o ato de conhecer dos membros das classes separadas. Aqueles cuja experiência se refere a utilidades que não se relacionam com a finalidade mais ampla que eles servem, são virtualmente empiristas; e os que gozam a contemplação de um cabedal de significações para cuja produção eles não cooperam ativamente, são virtualmente racionalistas.

Os que ficam em contacto direto com as coisas e visam adaptar imediatamente suas atividades a elas são, de fato, realistas; e os que insulam as significações dessas coisas e as colocam em um mundo religioso ou, como se diz, espiritual, apartado das coisas, são, de fato, idealistas. Os que se interessam pelo progresso, e se esforçam para ato de conhecer; e aqueles cuja principal função é opugnar as mudanças e conservar as verdades recebidas, encarecem o universal e o estabelecido, e assim por diante. Os sistemas filosóficos com suas teorias opostas sobre o conhecimento

²¹ Três R, em inglês, se originam de *reading, writing and reckoning*. (N. do T.).

unilaterais porque os obstáculos ao intercâmbio social impedem que a experiência de um indivíduo se enriqueça e complete com a de outros em situações diferentes.

De modo análogo, uma vez que a democracia é, em princípio, partidária do livre intercâmbio, da continuidade social, ela deve adotar uma teoria do conhecimento que veja neste o meio pelo qual uma experiência é proveitosa para dar direção e significação a outra. Os progressos recentes em fisiologia, em biologia e na lógica das ciências experimentais fornecem os instrumentos intelectuais específicos exigidos para o desenvolvimento e a formulação de uma tal teoria. Seu equivalente pedagógico é associar a aquisição de conhecimentos nas escolas com atividades ou ocupações exercidas num ambiente de vida social.

Longe de negar a divisão social do trabalho implícita no sistema capitalista, Dewey delega à educação o equacionamento das tensões sociais, concebendo-a sob o quadro democrático, centralizando o ato de educar na criança e apostando na experiência e na experimentação, embasadas cientificamente, para a aquisição dos conhecimentos por amplas massas. Sem se dedicar à comparação dos sistemas políticos, Dewey justifica a sua defesa dos princípios democráticos (liberais), atribuindo-lhes atributos supostamente universais, como podemos constatar abaixo (DEWEY, 1974, p. 24 e 25).

A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer *porque*, queremos significar a *razão* da preferência e não apenas as *causas* que nos levam a esta preferência. Uma *causa* pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. Assimilamos assim a idéia de nosso próprio meio e a fizemos, pelo hábito, parte de nossa estrutura mental e moral. Mas causas semelhantes levaram outras pessoas em ambiente diferente a preferências muito diversas — a preferir, por exemplo, o fascismo. A causa de nossa preferência não é a mesma coisa que a razão porque a *devíamos* escolher.

Não entrarei em detalhes, neste ponto, mas farei uma simples pergunta. Seria possível achar-se qualquer razão que não fosse, em última análise, reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, — experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção, ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as

convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade de experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método?

Se a resposta a tais questões é afirmativa (pessoalmente, não vejo como de outro modo podemos justificar a nossa preferência por democracia e humanidade nas relações sociais), a razão última da aceitação do movimento progressivo, devido aos seus fundamentos humanos e democráticos, está no fato de se haver feito uma discriminação entre valores inerentes a diferentes espécies de experiência. Voltamos, assim, ao princípio da continuidade da experiência como critério de discriminação.

Anísio Teixeira acompanha Dewey na crença de que da democracia liberal, em consonância com as exigências das transformações dadas pelo desenvolvimento do capitalismo, decorre a demanda por uma nova educação, democrática e humana. Santos destaca (2016, p. 96) que

Essa formação humana, que a democracia liberal exige, faz com que o homem permanentemente tenha novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento e, com isso, “não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo da aplicação da ciência à vida”. Os motivos pelos quais Anísio Teixeira reivindica uma escola nova ou progressiva se devem ao fato de que a instituição escolar é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer (TEIXEIRA, 1968h, p. 36-37).

A sociedade e a experiência são dois conceitos basilares no pensamento filosófico deweyano, assimilados e defendidos nos escritos de Anísio Teixeira. Aqui a comunicação assume uma função de transmissão e reprodução dos valores, crenças e ideias ao longo do tempo, tendo a educação um papel central nesse dispositivo, de modo que os indivíduos tanto assimilam, quanto transformam tais conteúdos a partir das experiências. Desse modo, a educação é parte do instrumental funcionalista da transmissão e reconstrução permanente do ethos societal. Essa concepção fica amplamente marcada ao longo da obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 1979).

Na abordagem da psicologia funcionalista de Dewey o processo de assimilação de hábitos se dá de modo dirigido, acelerando o desenvolvimento apoiado na experiência, na criatividade infantil e na força criadora da inteligência. A educação escolar deve facilitar a promoção de experiências das fases mais simplificadas às mais

complexas, refletindo as demandas sociais manifestas nas diversas áreas do conhecimento (arte, ciência, esportes etc) e propiciar a integração social sob a base da resolução de conflitos étnicos, religiosos, econômicos, de modo a harmonizar o convívio e integrando as diversas influências externas à vida escolar.

Portanto, a educação escolar tem tanto uma função de reprodução, quanto a de reconstrução da sociedade, considerando o meio e o indivíduo num processo contínuo de adaptação e readaptação que reflita o mundo material em que está inserida. Daí a defesa da construção de uma educação nova, oposta à tradicional, em que se ampliaria o acesso à escola, com tempos e currículos majorados, com abordagens que partam dos estudantes, suprima a verve autoritária e possibilite a formação intencional de indivíduos democráticos e sensíveis aos pressupostos humanitários. Mas, ainda que a experiência se dê num quadro coletivo, as conexões, as apropriações e as readaptações dos processos de construção de conhecimento são concebidas, sobretudo, como pessoais e individuais, sem negar a busca pela compatibilização da inter-relação com o meio. Como afirma Santos (2014, p.104), retomando a leitura que Anísio Teixeira faz de Dewey

Neste sentido, para utilizar a própria metáfora de Dewey, a sociedade é um grande laboratório em que há ensaios com métodos e experiências de reorganização material, social e moral. Segundo Anísio Teixeira, a grande transformação da vida moral e social far-se-á na medida em que os conhecimentos experimentais, que têm as ciências físicas e biológicas como referência, forem dados da mesma forma para uma “ciência moral”, uma “moral experimental baseada nas conclusões de uma ciência do homem” (TEIXEIRA, 1968, 108-109).

Dewey parte das demandas sociais surgidas com as transformações dadas pela industrialização estadunidense, ou seja, ainda que não aprofunde as suas análises tomando dados econômicos, as suas propostas para escolas progressivas têm uma base material no capitalismo industrial.

Sintonizado com o seu tempo, atento às transformações históricas em curso, mesmo sendo partidário no liberalismo, Dewey não se furtou a visitar a Rússia Soviética em 1928 e, com base em suas observações sobre as transformações na educação desse país, produziu a obra *Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo soviético*, publicada inicialmente na revista *New Republic*, entre novembro e dezembro de 1928.

Não nos cabe nesse ponto enveredar na análise da educação soviética de então, o que será abordado mais adiante em nossa investigação. Mas destacaremos algumas apreciações de Dewey que, flagrantemente, demonstram as suas limitações analíticas por conta da sua filiação ao liberalismo.

Em várias passagens Dewey se esforça em tentar separar as transformações de ordem econômica das conquistas sociais e educacionais, o que é contraditório, na medida em que se apoia em exemplos enumerados ao longo do texto e, em certa medida, comparados com a realidade estadunidense. Ao citar a construção da Casa de Cultura Popular, por exemplo, fica evidente a contradição:

Ela era um belo e novo edifício que custou dois milhões de dólares equipado com um grande teatro, quatro salas menores de montagem, cinquenta salas para reuniões de clube, recreação e jogos, sedes dos sindicatos, rodeado de atividades de lazer, frequentado, todas as noites em média por cinco mil pessoas. Ela não foi criada e nem era controlada pelo governo russo, mas sim, pelos esforços voluntários dos sindicatos, tributando dois por cento do salário de seus filiados para custear o funcionamento dessas instalações. A Casa é dotada de pessoal e gerida por representantes eleitos. Tive uma dolorosa impressão ao compará-la com aquelas similares em meu país, especialmente no que se referiu às atitudes dos seus trabalhadores e à qualidade quase que filantrópica de empresas similares nos Estados Unidos. É verdade que esta Casa não tem nenhuma ligação intrínseca e necessária com a teoria e prática comunista (DEWEY, 2016, p. 68).

Mesmo as expropriações de palácios e igrejas vultosos, transformados em espaços culturais, o crescente interesse pelas artes, o cuidado com o patrimônio histórico, a ampliação da população escolarizada, são tomados como atos desconexos de uma economia baseada na propriedade social dos meios de produção. Até a descrição da visita diária e sistematizada de grupos de trabalhadores a museus é caracterizada como produto de uma ação aproximada da fé religiosa, descolada da apropriação dos meios de produção. Dewey encerra as suas impressões no âmbito da moral e a luta pela transformação dessa sociedade tradicionalmente individualista em coletivista é o que destaca como mérito do esforço soviético.

Embora Dewey tente se imantar de boa-fé, ao desvencilhar-se de preconceitos incutidos por campanhas anticomunistas e apontando aspectos positivos nas transformações em curso na Rússia Soviética são patentes as desqualificações literais presentes no texto, em que a teoria marxista é dada como dogmática ou a propaganda presente na vida social (e nas escolas) é insinuada como pecha

doutrinária. O sentido da propaganda: a construção de uma sociedade coletivista. Ao reconhecer esse instrumento utilizado na educação da Rússia Soviética, sem, no entanto, negá-lo ou julgá-lo, Dewey não envereda em comparações com o seu uso na educação liberal, em que, longe de gozar de neutralidade, a propaganda se concentra na chave individualista. Assim, ele apregoa que

as mudanças ocasionadas pelas medidas políticas e econômicas no período atual são essencialmente educativas; elas são concebidas não só para preparar as condições externas para um regime comunista ulterior, mas para criar uma atmosfera e um ambiente favorável à instauração de uma mentalidade coletivista. A população deve aprender o significado do comunismo não tanto por indução da doutrina marxista, embora haja muito dela nas escolas, mas por aquilo que é feito para libertar a sua vida, dando-lhes um sentido de segurança, acesso à recreação, ao lazer, ao prazer e a todos os tipos de culturas. A propaganda e a educação são mais eficazes, completas e ricas quando voltadas a ações que elevem o nível de vida popular, possibilitando avanços que concretizem a mentalidade do “coletivo” (DEWEY, 2016, p. 81).

Mais adiante tenta neutralizar os aspectos políticos e econômicos, arrancados pela ação dos trabalhadores organizados, que dão base material para as transformações educacionais. Mais uma vez, reivindica para o seu olhar de educador uma neutralidade técnica, científica, própria daqueles que dão sustentação ideológica para a manutenção da ordem capitalista

[...] o significado final do que ocorre na Rússia não se restringe aos preceitos políticos e econômicos, mas nas importantes e incalculáveis mudanças na mentalidade e nos aspectos morais do povo russo, uma transformação de cunho educacional (DEWEY, 2016, p. 82).

Dewey reconhece a influência de suas teses sobre a educação Russa nos primeiros anos da Revolução, mas aponta uma superação na forma e no conteúdo:

O que distingue as escolas soviéticas de outros sistemas nacionais e das escolas progressivas de outros países (com a qual elas têm muito em comum) é precisamente o controle consciente de cada processo educacional voltado a uma única e abrangente finalidade social (ibid).

Contraditoriamente, Dewey ataca a ampliação do tempo da criança na escola e redução do convívio familiar: preocupa-se, mas não toca na impossibilidade de cuidados da família para com as crianças e jovens advinda das longas jornadas de trabalho nos países capitalistas; tampouco entra no mérito da concepção do que venha a ser família e a construção desse conceito na história.

Preocupo-me com o papel das escolas russas em minar a importância e singularidade da vida familiar. É óbvio para qualquer observador dos países ocidentais que o crescimento da importância das escolas públicas coincide com o relaxamento dos laços familiares tradicionais. O que acontece na Rússia acelera esse processo. Por exemplo, nas cidades, nos primeiros anos escolares, o trato com crianças de três a sete anos de idade objetiva mantê-las nas escolas por seis, oito e até dez horas por dia, visando (embora longe ainda de se concretizar) a obrigatoriedade e universalização desse procedimento. Isso afeta a vida familiar, uma vez que reduz o seu convívio (DEWEY, 2016, p. 91).

Ainda que a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, possam despertar preocupações sobre a reclusão, a clausura, no contexto da construção da rede escolar socialista, não podemos ignorar as condições efetivas em que se deu. Depois de enfrentarem quatro anos da 1ª Guerra Mundial e dois anos de Guerra Civil, os russos enfrentavam um quadro caótico de desabastecimento e da existência de uma ampla população de crianças e jovens sem famílias. A concepção da nova rede escolar, portanto, não poderia se furtar a resolver tanto as demandas acumuladas na era czarista, como os problemas educacionais candentes de então (voltaremos à questão no ponto 3.2).

Contudo, Dewey reconhece que não há em qualquer país capitalista um sistema educacional institucionalizado que se pautasse pela vida social. Tal ineditismo, mesmo que admita não concordar com os processos revolucionários rumo ao comunismo, nem tampouco, requerer as transformações educacionais experimentadas na Rússia Soviética para o seu país, leva-o a conclusão de que

(...) somente uma sociedade baseada no princípio cooperativo pode lograr de êxito as propostas e os ideais desses reformadores educacionais (DEWEY, 2016, p.96)

Tendo em vista as propostas dos escola novistas, pautados por Dewey, notamos que o surgimento da educação integral na educação brasileira está

intrinsecamente ligado às necessidades engendradoras pelas mudanças no modelo de produção da sociedade capitalista. No entanto, contraditoriamente, a elaboração teórica não corresponde à efetivação dos anseios para a democratização da sociedade.

2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Experimentamos uma retomada da educação integral, com efeito, é adotada como paradigma para se enfrentar as mudanças intransponíveis e urgentes do cenário mundial e o modelo produtivo, é associada à ideia de modernização e alçada à resposta para as mazelas da educação escolar. Para caracterizar o quadro das mudanças contemporâneas estão em voga expressões da “sociedade do conhecimento”, da “4ª Revolução Industrial”, da automação da produção etc, que ditariam as transformações requeridas para a educação escolar. Esse é o cenário apresentado para justificar a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

2.3.1 A BASE LEGAL E DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS

A Lei 13.415 foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 com o objetivo de reformar o Ensino Médio. Apresentamos o contexto da elaboração da Reforma do Ensino Médio na introdução desse trabalho, sua aprovação trouxe diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inclusive no que diz respeito à Educação Integral. Já no Artigo 1º, determina-se a ampliação da carga horária anual, majorando-a de 800 para 1400 horas, com um prazo de implementação nas redes estaduais e municipais de cinco anos, sendo que a meta de se atingir 1000 horas anuais se dará em dois anos, ou seja, em 2019. O Artigo 3º insere na Lei 9394/1996 o Artigo 35-A, apresenta as diretrizes para a BNCC; no Parágrafo 7º podemos ler a sua definição para Educação Integral, tomada por formação integral:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu

projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais (BRASIL, 2016).

Para garantir a implementação da BNCC, tendo em vista a elaboração dos currículos das redes municipais e estaduais, o Governo Federal instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria 331/2018. O ProBNCC tem por objetivo formalizar parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação, por adesão, financiando bolsistas e coordenando a construção das reformas curriculares a partir das prerrogativas da BNCC.

A construção de tais currículos deverá atender ao conjunto de pressupostos elencados na BNCC, incluindo a concepção de Educação Integral. De modo enfático, o texto de introdução da BNCC se compromete com uma concepção de Educação Integral, em face às exigências de um "novo cenário mundial", cuja dinâmica requer da formação dos estudantes "muito mais do que a acumulação de informações". Diante desse quadro, explicita-se o reconhecimento de que "a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global", o qual deve ir além das concepções cognitivas e afetivas, sem confundir-se com a escola de tempo integral pois:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 14)

Para defender a Educação Integral, toma-se o desenvolvimento humano global e se reivindica o desenvolvimento das competências para aprender a aprender, para enfrentar um quadro caracterizado pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Esse elemento é base para toda sorte de discussões (que se

desdobrarão em ações) acerca da flexibilização dos projetos e práticas pedagógicas, em que se prioriza a construção de percursos de aprendizagem que dêem conta de servir aos interesses das transformações da sociedade, leia-se, interesses do mercado (ver item 2.3.2).

Dessa forma, as concepções da Educação Integral adotadas pela BNCC se inscrevem nos marcos das *pedagogias do aprender a aprender*, cujos pressupostos valorativos foram analisados por Duarte (2001, p.55-68) e seguem sinteticamente enumerados abaixo:

1. As aprendizagens que os estudantes realizam sozinhos têm um valor maior do que as realizadas por meio do ensino, da transmissão de conhecimento feito por outros. Quando o professor tenta ensinar, ele está impedindo o seu aluno de aprender sozinho (negativiza, portanto, o ato de ensinar);
2. O método de aquisição de conhecimentos é mais importante do que o conhecimento já existente na sociedade. É mais importante dotar o estudante das “competências” para adquirir por si o conhecimento. O Processo de aprendizagem é mais importante do que o produto.
3. Toda atividade pedagógica deve se pautar pelos interesses e necessidades surgidos na prática cotidiana dos estudantes. Os objetivos, as atividades, o programa não devem ser determinados pela escola e educadores, mas sim construídos a partir das necessidades e interesses espontâneos dos estudantes. Qualquer ação em contrário, caracteriza uma educação autoritária e sem alcance significativo.
4. A formação dos indivíduos deve preparar para grande capacidade adaptativa às exigências da sociedade. Tais exigências se subordinam, principalmente, aos interesses do mercado de trabalho. Impossibilita-se assim, a formação crítica para qualquer proposição coletiva de transformação da sociedade, de superação das contradições do capitalismo, rumo a construção de uma sociedade mais justa.

Como consequência, Kuenzer (2017, p. 349) afirma que:

[...] na epistemologia da prática, o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas. Ou seja, à medida que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela

experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente.

Contudo, as proposições para a composição dos currículos das Redes Municipais e Estaduais reiteram o compromisso com o "desenvolvimento humano global", de modo que se observem as particularidades regionais e locais, abarcando a formação nas dimensões "intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (BRASIL, 2017, p. 16). Desse modo:

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (ibid, 2017, p. 19)

A tônica da Reforma do Ensino Médio é a flexibilização, ao estabelecer diferentes percursos formativos, sob a "escolha" dos estudantes, em que a carga horária máxima pode atingir 1800 horas, os conteúdos comuns se restringem a 38% do total (KUENZER, 2017, p. 334). O tempo restante aos conteúdos comuns dependerá do itinerário formativo escolhido pelos estudantes, os quais podem passar por linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Dependendo das escolhas, o tempo total pode variar entre 25 e 62% do total do curso. A oferta dos percursos formativos obedecerá às definições das Redes Municipais e Estaduais, todos dão aos estudantes o direito à possibilidade de seguirem para o Ensino Superior, no entanto, as lacunas formativas limitarão a efetivação de êxitos. Volta-se aos parâmetros formativos por módulos e a formação técnica ficará à mercê de convênios de instituições privadas, o que era previsto no Decreto nº 2.208/97. A flexibilização atinge também os docentes, já que se prevê a contratação de professores de notório saber, a atribuição de aulas por áreas afins e a educação à distância (ibid, 2017, p. 335, 336 e 338).

Concretamente, há um esforço do Governo Federal em voltar à carga com concepções que criam uma bifurcação no Ensino Médio entre os que seguirão para o Ensino Superior e os que passarão pelo Ensino Médio para acelerar a inserção no mercado de trabalho. Com afirma Cunha (2017, p. 329),

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação no governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, apartação dissimulada nos *itinerários formativos específicos* — quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

Efetivamente, é a retomada de uma política de contenção da demanda para o acesso ao Ensino Superior, a qual se justifica nos efeitos do conjunto de medidas que atingem a economia, sobretudo as implementadas pelo Governo Federal após o Golpe de 2016 (CUNHA, 2017, p. 382). O congelamento dos gastos em investimentos e políticas públicas por 20 anos, que contém o acesso às vagas nas Universidades Públicas ou privadas (em cursos presenciais), somados à queda dos salários e empregos, que comprometem as condições de vida dos estudantes, são fatores determinantes para a defesa da Reforma do Ensino Médio que integra uma redefinição do que seria a Educação Integral, adaptando-a à flexibilização na formação.

Cabe destacar que, em 2018, as instituições de Ensino Superior privadas representavam 75% desse nível de ensino, 6,37 milhões de matrículas, das quais, 30% se concentravam em cursos EaD. Pela primeira vez na história a modalidade EaD supera o ensino presencial, chegando ao marco de 7170567 matrículas em graduações à distância, contra 6358534 matrículas para vagas presenciais. Tal tendência reflete medidas implementadas pelo Governo Temer de flexibilização para a oferta de graduações na modalidade EaD. O Decreto 9057/2017, por exemplo, liberou 40% da carga horária dos cursos de graduações para EaD. Em consequência do mesmo decreto, para 2020, o Governo Bolsonaro, por meio da Resolução nº 7 do

CNE, regulamentou o mestrado e o doutorado em EaD. Em agosto de 2019 já se contabilizavam 17 propostas de cursos de mestrado a distância²².

Não por acaso, repercutindo o processo de privatização da educação em todos os níveis, 80% das matrículas em EaD estão concentradas em 20 instituições de Ensino, pertencentes mormente a cinco grupos privado, a saber: Pitágoras Unopar e Anhanguera (pertencentes do grupo Kroton), Unip, Unisselvi e Uninter²³.

É nesse contexto que se apresentam a Portaria 1145/2016, que institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com o financiamento via FNDE, previsto na Resolução Nº 2/2016, destinando recursos diretamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), "a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação". As escolas que aderirem à oferta do ensino integral deverão atender aos critérios dados pelo MEC e terão apoio financeiro por dez anos, condicionado às implementações de ações e metas a serem atingidas.

Já o Programa Mais Educação foi reelaborado a partir da Portaria 1144/2016, passando a ser chamado de Programa Novo Mais Educação, financiado pelo FNDE, nos marcos da Resolução 17/2017, que determina "a necessidade de estabelecer políticas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, como pressuposto à implantação gradativa da educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014" (BRASIL, 2017). Ainda que dirigido ao Ensino Fundamental, o Novo Mais Educação prevê a implementação de atividades que ampliem em cinco horas (ou 15h semanais) o tempo dos estudantes na escola com a oferta de atividades complementares. No Artigo 5º, Parágrafo 3º, encontramos o centro da execução do Programa (ibid, 2017):

Os Mediadores da Aprendizagem, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos

²² Acessado em 20 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9791-capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>

²³ Acessado em 20 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/cursos-a-distancia-sobem-51-no-ensino-superior-e-numero-de-vagas-supera-o-de-modalidade-presencial.shtml>

componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

Ainda que a Portaria 1144/2016 preveja a implementação de atividades "de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional" (BRASIL, 2016), a finalidade do Programa se restringe à alfabetização e letramento, ao combate ao abandono, à retenção e a correção das distorções de idade/ano, o que passa pela melhoria do rendimento escolar. Embora as ações do MEC, anteriores a 2016 não sejam escopo da nossa investigação, ao compararmos, minimamente, o que fora produzido pelo Programa Mais Educação e implementado a partir do Decreto 7083/2010, considerando a Educação Integral, fica evidente que as modificações realizadas pelo Governo Federal, após o Golpe de 2016, reduzem, desde o Ensino Fundamental, as condições para o acesso dos estudantes aos conhecimentos de maior abrangência, mesmo com a ampliação do tempo previsto para a conclusão das etapas e mesmo com a elevação do tempo diário cumprido nas escolas. O Decreto 7083/2010 estabeleceu os marcos para a implantação do Programa Mais Educação, no geral, se propôs a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola por meio da oferta de atividades diversas, tais como as apontadas no Artigo 1º, Parágrafo 2º: "acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável" (BRASIL, 2010). Ainda se previa a colaboração interministerial para se promoverem políticas na área de direitos humanos, saúde, cultura e diversidades sexual, territorial, religiosa, geracional, de opção política e de nacionalidade, incorrendo em articulação com as universidades. Observando os objetivos do Programa Mais Educação, que previa no Artigo 3º "I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental,

divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral" (ibid, 2010), constatamos que a implementação da Educação Integral nas redes municipais e estaduais tinham no Programa Mais Educação o seu aporte estrutural, incluindo, além do financiamento, uma gama de publicações e formação de professores em diversas áreas²⁴.

Com a Reforma do Ensino Médio, a formação comum ficará limitada ao máximo de 1800 horas, os estudantes são induzidos às escolhas precoces rumo à profissionalização, opondo e hierarquizando disciplinas conforme as "escolhas" dos itinerários formativos, a fragmentação é um obstáculo à uma formação antes pautada por diretrizes de integralidade (KUENZER, 2017, p. 336). Ao mesmo tempo, reduzem-se as possibilidades de formação para os estudantes trabalhadores, validando-se toda sorte de experiências formativas, seja pelo conhecimento tácito adquirido durante o trabalho em empresas, seja por meio de formação à distância (para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA -, por exemplo, há a proposta de 100% de ensino à distância). A proposta do MEC adota a flexibilização dos currículos como paradigma, o que se dá pelas múltiplas escolhas/ofertas de itinerários formativos, pela ênfase nos processos de formação (aprender a aprender), opondo a prática à práxis (ou seja, esvaziando a prática da teorização e crítica que leve a nova síntese), pela "validação" do conhecimento tácito ao conhecimento implícito, pela generalização da educação à distância e a incorporação de professores de notório saber, procurando responder a uma demanda que parte da avaliação de que há um engessamento da educação escolar nos moldes dados até aqui. É com o apoio das novas tecnologias da informação que a proposta da BNCC espera abarcar os conhecimentos necessários

²⁴ O MEC editou cadernos de formação e pesquisas para o Programa Mais Educação, visando subsidiar ações e a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, tendo a Educação Integral como perspectiva. Em 2009, por exemplo, editou três contribuições, como parte da Série Mais Educação: Texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território. Os Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação abordaram temáticas tais como: Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. O debate acerca da Educação Integral foi subsidiado pelas seguintes publicações: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade; Educação Integral no Campo. Disponíveis em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca#cadernos>. Acessado em 27 de julho de 2018.

à reflexão e à tomada de posições que auxiliarão os estudantes a se formarem para a vida:

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2017, p. 477).

Vale ressaltar que, embora a BNCC preveja a contribuição dos Municípios e Estados na elaboração de currículos, contribuições essas que respondam às especificidades regionais, a elaboração estará circunscrita às práticas curriculares locais e não serão consideradas para as avaliações em grande escala, aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A tendência é de que se configure um controle dos currículos, centralizado pelo MEC e uma atenção das redes públicas restrita aos marcos da BNCC, reproduzindo o rebaixamento do aprendizado à preparação para as avaliações, reação ao ranqueamento e à política de bonificação, ao invés de valorização salarial dos professores.

Nesse contexto, soma-se a nova pedagogia que embasa a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, inscrita nos marcos do regime de acumulação flexível, cuja lógica perpetua, não só a desigualdade na distribuição das riquezas produzidas pela sociedade, bem como a divisão social do trabalho preconizada impõe o acesso diferenciado aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Seu objetivo é instrumentalizar os futuros trabalhadores com as habilidades e as competências que possibilitem o seu trânsito nas mais diversas atividades que ocuparão, construindo subjetividades que tanto assimilem a tolerância e a diversidade, quanto se enquadrem nos marcos identitários, sem colocar em xeque o sistema de propriedade privada dos grandes meios de produção.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia *toyotista* de definir a produção pela demanda, o

mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas (KUENZER, 2007).

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado. (KUENZER, 2017, p. 340)

Ou seja, Dewey propusera mudanças na educação respondendo às demandas dos processos de produção inscritos entre o taylorismo e o fordismo. Nesse quadro se impunha o fomento das competências nos processos de formação para se adequar a uma forma de produção com demandas predeterminadas e estáveis. Hoje, em que pese as ambiguidades e sobrevivência de diversas formas de produção, a nova proposta pedagógica estabelece paralelos com os procedimentos de produção do tipo toyotista, pois que, em moldes similares, mormente, os trabalhadores são chamados à carga (e também dispensados) conforme as exigências flexíveis das demandas de produção, o que exige uma formação que se adéque com as suas diferentes qualificações e capacidades adaptativas à essa dinâmica produtiva.

2.3.2 FORMAS DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: INCULCAMENTO, EXPROPRIAÇÃO E DESTRUIÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS

À guisa de comparação, passamos a expor, de forma sucinta, as características que marcam os processos de produção taylorista, fordista e toyotista. Longe de almejar esgotar a discussão sobre as transformações das formas de produção no sistema capitalista e os impactos sobre a educação, faremos um recorte concentrado nos três tipos de processos produtivos, de modo a iniciar uma análise causal acerca dos paradigmas que disputam o ambiente escolar.

Nos marcos do sistema capitalista, os processos de produção se adaptaram às demandas dadas para garantir a evolução das taxas de lucro, as quais são extraídas, sobretudo, do trabalho vivo, reorganizado conforme as necessidades das fases da história do capitalismo, caracterizando-se por desenvolvimento (até a primeira década

do século XX) ou pela destruição das forças produtivas (até a atualidade). O taylorismo surge como proposta de transformar o processo produtivo fabril em atividade pautada pela cientificidade, posto que, até então, o empirismo predominava, estando o planejamento e a execução das etapas de produção sob o "domínio" dos trabalhadores, os quais, de forma organizada, mesmo com a contínua automatização em plena Revolução Industrial, controlavam o tempo dos processos, desacelerando o ritmo, de modo a elevar a demanda por contratação. Como sintetiza Ribeiro (2015, p.67),

Taylor se dá conta de que o conhecimento que o trabalhador possui sobre o processo de trabalho é muito maior que o da gerência, o que cria possibilidades de resistência para o trabalhador ou, também, a possibilidade de fazer cera. Segundo Taylor (1987), o ato de fazer cera é uma posição política dos trabalhadores que acreditam que trabalhando menos estarão preservando postos de trabalhos para a classe, assim como evitando uma exploração excessiva da força de trabalho. Taylor, também, menciona a necessidade de controlar a vadiagem no trabalho e elege como as três causas principais da vadiagem: primeiro, o erro disseminado entre os trabalhadores de que o maior rendimento do homem e da máquina terá como resultado o desemprego de grande número de operários; segundo, o sistema defeituoso da administração e, terceiro, os métodos empíricos que fazem os operários desperdiçarem grande parte de seu tempo. Daí a importância da gerência no sentido de planejar e calcular tempo-movimento como, também, de expropriar o saber do trabalhador, porque a expropriação desse saber permitirá um maior controle sobre o processo de trabalho, evitando a vadiagem e o ato de fazer cera. Resta, então, ao trabalhador os atos mais simples de execução. Esta expropriação retira do trabalhador a característica mesma que o diferencia enquanto humano – a sua capacidade de concepção.

Essa fase do capitalismo tem por característica o crescimento das forças produtivas e a elevação das condições de vida da humanidade, ainda que a larga exploração do proletariado seja também um dado incontestável. O fato é que os processos produtivos de então exigiam o uso de uma grande massa de trabalhadores, o que propiciou a evolução de suas organizações (sindicatos e partidos), aperfeiçoando métodos de enfrentamento frente à burguesia, arrancando direitos no campo da luta de classes e na representação parlamentar, sobretudo nos grandes centros produtivos, como na França, na Alemanha e na Inglaterra.

Com o taylorismo passava-se a um controle do tempo de produção de cada trabalhador, reorganizando a gerência da fábrica, de modo a separar o planejamento

da excussão das tarefas, adotando os procedimentos que proporcionavam uma produção maior em menor tempo. Efetivamente, trata-se da expropriação do saber dos trabalhadores, pois ao passar a concepção e o estudo do trabalho para o domínio da gerência, restou-lhes apenas a execução padronizada das operações nas etapas de produção. A simplificação do trabalho não exigia a instituição da escolarização em massa, mesmo os ofícios eram transmitidos de geração a geração, de modo que as primeiras iniciativas de educação escolar para os trabalhadores são coligadas às fábricas, por meio de uma legislação largamente fraudada, a qual, autorizava o uso de mão de obra infantil, mediante a oferta de um ensino primário. A precariedade é marcante, com a descontinuidade da oferta de vagas, com frequência limitada a poucas horas, em "salas de aula" insalubres sob a responsabilidade de professores analfabetos, oferecidas, sobretudo, à massa de crianças e jovens. Na Inglaterra, antes da lei fabril de 1844, era comum os certificados "assinados" por mestres apenas com um X, algo que perdurará por mais de uma década. A apropriação da mão de obra infantil e feminina, se combinou com a introdução da maquinaria, que elevava a produção a níveis hiperelevados, resultando na ampliação das horas das jornadas diárias a patamares insuportáveis.

Em "Educação e ensino na obra de Marx e Engels" Lombardi (2011, p.140) destaca:

Sendo a maquinaria um poderoso meio para aumentar a produtividade do trabalho, nos ramos industriais em que ia penetrando, tornou-se um poderoso meio para prolonga a jornada de trabalho para além dos limites da natureza humana. Com a maquinaria se automatizam o movimento e a atividade operativa do meio do trabalho em face do operário (1996, tomo 2, p.36). O movimento da máquina e a atividade instrumental do trabalho tornaram-se como independentes do trabalhador; é como se o instrumental fosse animado por um movimento constate que exigisse produção ininterrupta do trabalhador.

Segundo Lênin, em seu livro escrito em 1916, durante o seu exílio na Suíça, e publicado pela primeira vez em 1917, "O Imperialismo, fase superior do capitalismo", o regime de propriedade privada dos meios de produção atingira o seu pico de desenvolvimento das forças produtivas, passando então a uma fase de "reação em toda linha", de estagnação e declínio, marcada pela financeirização do mercado internacional, pelo fim da livre concorrência, pela concentração do controle da economia mundial nas mãos de poucos banqueiros, pela expansão brutal de

investimentos na indústria bélica, pela ampliação da recorrência de guerras e revoluções, promovendo a destruição das forças produtivas e intensificando a extração da mais-valia.²⁵

Lênin identifica as tendências de decomposição do capitalismo enquanto, a maioria dos países da Europa se enfrentam numa Guerra Imperialista, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em que estava em disputa o controle dos países colonizados, além da partilha dos Impérios Alemão, Russo, Austro-Húngaro e Otomano. Tratava-se de uma disputa bélica e política para reorganizar o escoamento das produções das indústrias nacionais em novos mercados, uma partilha do mundo entre as frações da burguesia que se beneficiariam com a barbárie, ao preço de nove milhões de mortes.

Passo a uma citação de parte das conclusões de Lênin, necessária para termos a dimensão da sua precisão e atualidade, caracterizando a fase imperialista do sistema⁷.

De tudo o que dissemos sobre a natureza econômica do imperialismo deduz-se que se deve qualificá-lo de capitalismo de transição ou, mais propriamente, de capitalismo agonizante. Neste sentido, é extremamente instrutivo o fato de os economistas burgueses, ao descreverem o capitalismo moderno, empregarem palavras tais como "entrelaçamento", "ausência de isolamento" etc. Os bancos são "empresas que, pelos seus fins e pelo seu desenvolvimento, não têm um caráter estrito de economia privada, e escapam cada vez mais da esfera da regulação econômica puramente privada". E esse mesmo Riesser, autor das últimas palavras, declara, com a maior seriedade do mundo, que as "profecias" dos marxistas a respeito da "socialização" "não se cumpriram"!

O que significa então a palavra "entrelaçamento"? Exprime unicamente o traço mais notório do processo que está em desenvolvimento diante de nós. [...] no fundo desse entrelaçamento, o que está por trás dele, são as relações sociais que mudam continuamente. Quando uma grande empresa transforma-se em empresa gigante e passa a controlar sistematicamente, com base em cálculos que envolvem grande número de dados, o abastecimento de 2/3 ou 3/4 das matérias-primas necessárias a uma população de várias dezenas de milhões; quando se organiza o transporte sistemático dessas matérias-primas para os pontos de produção mais

²⁵ Na atualidade, as ações generalizadas em diversos países, tendo à frente Governos dos mais diversos matizes políticos, confirmam as tendências apontadas por Lênin: a retirada de direitos trabalhistas de toda ordem; a redução da ação do Estado como garantidor de direitos; o fracionamento de nações; a subordinação das leis nacionais aos interesses do "mercado"; o endividamento dos países semicoloniais; as privatizações de empresas estatais e dos serviços públicos são medidas tomadas, de forma aprofundada e acelerada desde a crise econômica de 2008, com vistas a equiparação das taxas de lucro entre o capital financeiro e o capital produtivo.

adequados, às vezes, situados a centenas de milhares de quilômetros um do outro; quando, centralizadamente, se controla todas as fases da transformação da matéria-prima, resultando numa enorme variedade de produtos manufaturados; quando a distribuição desses produtos a dezenas e a centenas de milhões de consumidores efetua-se segundo um plano único (venda de petróleo na América e na Alemanha pelo truste estadunidense Standard Oil), fica evidente que nos deparamos com uma socialização de produção, e não um mero "entrelaçamento". Aqui se percebe que as relações estabelecidas entre a economia privada e a propriedade privada constituem um invólucro que já não corresponde ao conteúdo, e que esse invólucro inevitavelmente se decomporá se a sua supressão for adiada artificialmente, podendo permanecer em estado de putrefação durante um período relativamente longo (no pior dos casos, caso a cura do tumor oportunista se prolongar demasiadamente), mas que, nem por isso, deixará inevitavelmente suprimido. (Lênin, 2007, p. 148-150).

É nesse contexto histórico, tendo os EUA entrado na Primeira Guerra Mundial apenas em 1918, que Henry Ford se destaca, colocando em prática, a partir de 1914, o método produtivo que aperfeiçoará as propostas de controle do tempo no trabalho, formuladas, anteriormente, por Taylor. O fordismo não só mudou os métodos de produção em larga escala, mas também operou a mudança no modo de vida da sociedade, primeiro nos EUA e, posteriormente, no mundo. Com a introdução da esteira rolante no processo de produção, o aumento da oferta de bens vem acompanhada pela defesa da mudança nos hábitos de consumo da população. Houve uma intensificação na racionalização, na mecanização e automação do trabalho, o que ampliou o nível de exploração dos trabalhadores, os quais tiveram a resistência inicial quebrada pela oferta de aumento salarial e benefícios, como a moradia. O fordismo lança mão de um controle moral para além das horas de trabalho, na tentativa de canalizar as energias do trabalhador totalmente para a produção. Assim são criadas brigadas de fiscalização da conduta moral e até sexual dos trabalhadores, acomodando as famílias em vilas operárias e assumindo um "puritanismo", cujo interesse concreto se dá pelo controle da animalidade, dos instintos, de modo a forjar um comportamento e uma ideologia assimilados e apropriados à sujeição ao processo de produção. Para a efetivação da hegemonia desse novo modo de vida (o americanismo), criando o operário-massa, foi determinante a reorganização do capitalismo e a participação do Estado, ampliando e priorizando, por exemplo, a infraestrutura de transporte por rodovias, intervindo por meio de negociações ou intervenções bélicas e econômicas em outras nações para beneficiar os interesses de

domínio e concentração da cadeia de produção, em benefício das indústrias gigantescas como a Ford de então.

Portanto, as propostas da Escola Nova e a dita democratização da Educação de Dewey estão perfeitamente coadunadas com as exigências do capitalismo em sua fase Imperialista. Ou seja, a ampliação da produção e do consumo em escalas nunca atingidas pela humanidade deveria estar acompanhada da oferta pelo Estado de políticas públicas que incluíssem a classe trabalhadora no ensino escolar, a qual teria a função de tanto formar operários competentes e flexíveis ao processo de produção, assim como consumidores ávidos pela aquisição de bens e investimento no mercado financeiro (hipotecas, títulos, poupança). Portanto, é uma necessidade do capital, para além de se apropriar das forças produtivas da classe trabalhadora, garantir a hegemonia que possibilite manter a dominação e a direção da sociedade (o que implica liderar e cooptar ideologicamente os trabalhadores em benefício do capital). Tal formulação dará base para o pacto social adotado após a crise de 1929, o qual também servirá para conter os processos revolucionários em curso na Europa, sobretudo imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, alimentado por políticas públicas estatais, pautadas pelas concepções econômicas keynesianas, que formarão o que se convencionou como o Estado de Bem-Estar Social.

A principal diferença entre o fordismo e o taylorismo é que o fordismo tinha um projeto de hegemonia. Ele não queria apenas dominar a força de trabalho, ele queria conquistar sua adesão. Hegemonia não é só dominação, hegemonia é capacidade de direção, quem dirige é quem é capaz de conquistar a adesão dos outros. Dominar é diferente de dirigir, nem toda classe dominante é classe dirigente. A hegemonia, segundo Gramsci (1976), começa no chão da fábrica, pois, antes de tudo, é necessário conquistar a adesão dos trabalhadores. (RIBEIRO, 2015, p.71)

Mesmo com a crise de superprodução de 1929, o fordismo ainda prospera até o fim dos anos 1960. Seu declínio é marcado pela internacionalização do método de produção toyotista; a General Motors, por exemplo, adota a flexibilização e a terceirização da cadeia de produção, que determinaram a ascensão da indústria Japonesa; esses métodos de produção, que se pautam pela acumulação flexível se impuseram como realidade desde o início dos anos 1970, base das causas que levaram a Ford a perder espaço no mercado.

Logo o processo de produção em série e de massa, em que o cronômetro embala os movimentos padronizados e as ações fragmentadas dos trabalhadores subordinados à esteira fabril, será confrontado aos métodos flexíveis de gestão do trabalho, que se adequarão mais rapidamente às exigências do mercado para elevar as taxas de lucro, extraída do trabalho vivo, aos níveis das taxas de lucro que o capital especulativo vinha acumulando. Para tanto, combinam-se os avanços da automação dos processos, a expansão do uso da microeletrônica, a implementação da descentralização produtiva, a introdução da gestão participativa na indústria, de modo que tais mudanças proporcionem a redução dos custos da mão de obra (agora "especializada e flexível") e regule-se a produção conforme a variação da demanda. A guinada do capitalismo para a adoção da acumulação flexível ampliou as taxas de desemprego, mesmo em países como os EUA, formando imensos exércitos de reserva, os quais são utilizados pelos capitalistas para exercerem pressão constante na redução dos salários e dos direitos dos trabalhadores.

No Brasil, após 2008, repercutindo a crise financeira provocada pelo capital especulativo internacional, que gerou a falência de diversos bancos de várias partes do mundo, eliminando empresas multinacionais e mesmo levando nações à bancarrota, como a Grécia, refletiu em mais concentração da riqueza, as taxas de desemprego vêm subindo desde 2015. Após o golpe de 2016, a classe trabalhadora brasileira depara-se com uma política de ajuste fiscal, que tanto provoca a retirada de direitos básicos, como a elevação das taxas de desemprego, de trabalho precário e de trabalhadores desalentados, se comparados aos níveis de 2007.

Refletindo o quadro econômico, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC guardam relação com a Terceirização Irrestrita (2016) e a Reforma Trabalhista (2017), posto que vão ao encontro da aspiração do mercado, atendendo a ampliação da extração da mais valia e a elevação das taxas de lucro, pautadas pela acumulação flexível. Desse modo, a educação escolar deve capacitar os futuros trabalhadores para os diversos tipos de trabalhos intermitentes, naturalizando o pragmatismo sem reflexão teórica, esvaziando a educação escolar dos conteúdos históricos e sociais e deslocando a centralidade do trabalho produtivo (conceito oriundo das experiências da Educação Integral dadas pela politécnica, que abordaremos adiante), para a cultura, em que o saber fazer, a adaptabilidade às circunstâncias e às relações de produção são centrais:

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática (a teorização é uma impossibilidade) implica também a negação da centralidade da categoria trabalho, compreendido em sua dimensão geral, ontológica, como constituinte do ser social; nessa concepção, passa a ser substituído pela categoria cultura, dimensão superestrutural que se constitui a partir de diferentes modos de vida, que, por sua vez, constituem múltiplas identidades a partir da coexistência de múltiplos papéis vividos pelos sujeitos (KUENZER, 2017, p. 345).

O aprofundamento da crise econômica e política, além da implementação de um programa pautado pelo ajuste fiscal e a retirada de direitos da classe trabalhadora, rebaixou as condições de vida da população. O aumento do desemprego e da informalidade são consequências que penalizam, sobretudo a juventude oriunda das escolas públicas. Segundo os dados do IBGE, da mostra trimestral PNAD, publicada em novembro de 2018, havia 12,2 milhões de pessoas desocupadas, uma taxa de desocupação de 11,6%, somem-se 27 milhões de subutilizados²⁶ (pessoas que trabalham menos horas do que poderiam), 7 milhões de subocupados²⁷, 4,7 milhões de desalentados²⁸. No mesmo período, a força de trabalho (pessoas ocupadas e desocupadas) foi estimada em 105,4 milhões de pessoas, ao mesmo tempo em que a informalidade atingiu 37,3 milhões de pessoas em consequência da Reforma Trabalhista, um movimento contrário (crescente) aos índices dos dez anos anteriores.

Se destacarmos a taxa de desocupação entre os jovens de 14 a 29 anos, que estava em 22,6% em novembro de 2018, proporcionalmente, podemos constatar que o subemprego e a informalidade também são maiores entre a juventude. Deveras, posto que a falta de experiência para o primeiro emprego, o nível de escolarização, as dificuldades de conciliação entre o trabalho, o estudo e vida familiar, assim como questões de mobilidade, étnicas e de gênero são fatores que, na ausência de políticas públicas inclusivas, pesam sobre essa fatia da força de trabalho. Embora o desemprego e a informalidade, historicamente em diversos países, sejam o dobro do que é registrado entre a população adulta, devemos considerar que tanto a Reforma Trabalhista, quanto a flexibilização da educação escolar, notadamente da escola

²⁶ Pessoas desocupadas, subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas e na força de trabalho potencial na Força de trabalho ampliada.

²⁷ Pessoas subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas.

²⁸ Pessoas que desistiram de procurar emprego por serem muito jovens, ou idosos, ou que consideram impossível encontrar emprego.

pública, são elementos que agravam a situação precária da juventude. Entretanto, a Reforma do Ensino Médio é o receituário ideal para a exploração dessa massa de mão de obra, desviando um grande contingente de jovens para a profissionalização precoce e à adequação ao uso de tecnologias relacionadas a uma imensa variedade de trabalhos temporários, precários e intermitentes, sobretudo na área de serviços e em postos subalternos. Aprender a aprender passa a ser o conceito que garantirá a flexibilização da educação escolar, na medida em que os estudantes assumam individualmente a responsabilidade por adquirir os conhecimentos que lhes interessem (decerto os conhecimentos que lhes permitirão maiores condições de sobrevivência no mercado de trabalho, terão maior destaque). Deste modo, a propaganda governamental e as organizações comprometidas com as demandas do "mercado" defendem a integração da educação em serviço na composição da carga horária, os itinerários "escolhidos" pelos estudantes com a supressão de disciplinas da formação geral, a admissão de profissionais com "notório saber" na docência, além da expansão da militarização das escolas públicas, bem como a introdução de Organizações Sem Fins Lucrativos (OSs.) na gestão de escolas, na orientação e fornecimento de métodos e materiais pedagógicos.

Ao analisarmos as propostas contidas na Reforma do Ensino Médio e na BNCC, considerando a organização curricular e as concepções pedagógicas, convencemo-nos de que a ideia de Educação Integral fora completamente corrompida, divorciando-se inclusive do que os escola novistas defenderam desde os anos de 1930. A flexibilização dos currículos, a diluição da aquisição de conhecimento nas competências e habilidades, a flexibilização da formação e da atividade docente, a ampliação do tempo de formação concomitante com a implantação de EaD, a negação da práxis e do trabalho produtivo, a adoção de pedagogias do "aprender a aprender", a padronização dada pelo controle das avaliações em grande escala, a privatização, o fomento do individualismo e da "meritocracia", o congelamento das verbas públicas por 20 anos, a desvinculação das verbas da educação e os cortes implementados pelo Governo Bolsonaro, que abrangem a Educação Básica e Superior, são obstáculos que se opõem à Educação Integral, tornando o enunciado da BNCC, que se reivindica "orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva", em uma prática de apropriação, pelos representantes dos

interesses da burguesia, de conceitos e reivindicações históricas de educadores progressistas e do conjunto da classe trabalhadora, com o objetivo de deturpar as propostas originárias e adequá-las aos interesses do mercado, seja produtivo e/ou da especulação financeira.

3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA OMNILATERAL

Encontramos em Marx e Engels as formulações fundantes das concepções para uma formação omnilateral, a qual se define pela construção do conhecimento de forma integral, rompendo a dicotomia entre a teoria e a prática e dando destaque para o trabalho produtivo. Ao conceber o homem como o único animal que para sobreviver necessita transformar a natureza e, em consequência, gerar cultura, reconhece-se que a apreensão do conhecimento acumulado pela humanidade e a produção de novos conhecimentos têm na práxis um motor indispensável, está regida pelas relações sociais, as quais são enquadradas por um contexto histórico e econômico. Nesse capítulo consideraremos as proposições para a educação brasileira sob a perspectiva de uma elaboração marxista, contidas na teoria educacional chamada histórico-crítica, a partir das contribuições de Demerval Saviani, que se desenvolvem desde 1984, sob a influência de Gramsci. Para iniciar esse capítulo, pretendemos trazer à baila as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica acerca da Educação Integral.

Chama-nos atenção o fato de que, mesmo com a intensificação da retomada das discussões e ações governamentais, envolvendo pesquisadores, gestões municipais, estaduais e federais, a partir dos anos 2000, acerca da implementação de uma Educação Integral, as concepções que mais se destacaram na formulação de documentos oficiais e programas implementados, não se utilizaram das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, tampouco se citam as experiências e elaborações teóricas produzidas pelos educadores socialistas, cuja teoria marxista balizou a implementação de políticas estatais durante a primeira década da Revolução Russa, tendo em vista a formação omnilateral, tais como Moisey Pistrak, Nadezhda

Konstantinovna Krupskaya, Viktor Nikholaevich Shulgin, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski.

Embora as concepções acerca da Educação Integral variem ao longo do tempo, tomaremos a proposição de educação omnilateral como um termo similar, posto que a perspectiva da formação do homem em toda a sua complexidade, é comum às duas formulações. É também possível afirmarmos que a origem da educação se deu em concomitância com o processo de preservação da existência da espécie humana, pois que o enfrentamento das condições naturais impôs a necessidade da transmissão de conhecimentos sobre o trabalho a ser realizado na transformação da natureza, passando pela apropriação dos recursos do ambiente e pelo desenvolvimento de técnicas que garantiriam a perenidade dos grupos sociais, a qual só seria legada aos que se tornassem capazes de manter o conhecimento acumulado através das gerações. Dessa forma, é legítimo afirmar que a humanização não é inata ao Homem, posto que o indivíduo só se torna humano na medida em que apreende e produz o conhecimento, o que propiciaria acúmulo ao longo da História e proporcionaria a transcendência às limitações inerentes ao instinto animal e a superação das mazelas naturais ao ambiente que o cerca.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, e é, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem de tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (LOMBARDI, 2011, p. 103).

Portanto, a educação é um fator condicionante da humanização e será considerada integral se atrelada à reprodução da existência. Então, desde a aurora da humanidade a educação é um instrumento da sobrevivência, a qual não se realiza plenamente sem uma apreensão teórica e prática, que garanta a construção de condições humanas de vida aos indivíduos e às sociedades que se constituíram histórica e economicamente. Daí a centralidade do trabalho produtivo e a relação entre ensino e trabalho para qualificarmos o processo de tornar-se humano. Não é sem motivo, portanto, que a educação figure entre as reivindicações históricas da classe

trabalhadora, tais questões se colocaram nas contribuições de Marx e Engels, como parte de seus esforços em fundamentar a compreensão sobre o funcionamento do sistema capitalista. Se em Marx a expressão “trabalho produtivo” pode ser tomada tanto na acepção de trabalho em geral para a reprodução da existência, quanto o trabalho nos marcos da produção capitalista, o fato é que tais compreensões sobre o trabalho convergem para todas as atividades que resultam em um produto. Considerando que o trabalho, além do produto criado no capitalismo, é uma mercadoria que gera um valor maior do que o que é pago, propiciando a expropriação dos trabalhadores por meio da mais-valia, do lucro e da acumulação do capital pelos proprietários dos meios de produção, a educação associada ao trabalho pode aprofundar as contradições do sistema: uma vez que os filhos dos trabalhadores se apropriam dos conhecimentos acumulados pela Humanidade, tal contato pode gerar fissuras na alienação dada entre produtor e produto, entre indivíduo e sociedade, entre o trabalhador e a sua classe, ou seja, essa associação pode propiciar uma alternativa revolucionária para a ruptura com a exploração e opressão dada pelo modo de produção capitalista. A educação, para Marx, deve ser oferecida desde a infância, sendo que aos jovens trabalhadores entre 9 e 18 anos deveria dar conta da formação intelectual, corporal e politécnica; tendo em vista o trabalho infantil generalizado em 1866, para as crianças dos anos iniciais da educação escolar, Marx defendia que o trabalho nas fábricas não deveria ultrapassar duas horas de jornada diária, ou seja, o trabalho fabril, associado ao processo educacional eram concebidos para além dos marcos da produção e, ao mesmo tempo, articulados com a vida real, almejando a perspectiva de elevação da classe operária frente à classe dominante (LOMBARDI, 2011, p. 105).

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e Aristocrática. (MARX, 1982, p. 60).

Como podemos observar na citação acima, trecho da redação para as Instruções para os delegados do conselho geral provisório, da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), cujo Congresso se dera em 1866, Marx faz a primeira contribuição ao movimento operário sobre a educação. É sob a bandeira da AIT, a Primeira Internacional, que tal formulação ganha espaço na classe trabalhadora organizada e se projeta nos programas dos partidos operários, sindicatos, nas pautas econômicas e políticas inerentes à luta de classes e à disputa pelo poder, cujos processos revolucionários lograram experiências também no âmbito educacional.

Embora essas reivindicações acerca da educação não fossem inéditas e compusessem o repertório dos iluministas mais radicalizados, com o advento das revoluções burguesas - que a princípio levantaram consignas dedicadas à educação laica, oferecida pelo Estado e que logo se viram reféns de toda cultura emancipatória, construída juntamente com trabalhadores do campo e das cidades na luta contra o feudalismo -, os burgueses, ao assumirem o Estado, alijaram os setores populares e negaram-lhes as suas espiroações por liberdade, igualdade e fraternidade. A sobrevida dada à aristocracia e ao clero na partilha do poder e das terras, notoriamente, suprimiu o caráter revolucionário da burguesia, abrindo espaço para o bonapartismo. É, pois, na Revolução Francesa de 1789 que a separação entre o Estado e a Igreja começa a ganhar efetividade, no entanto, a implementação da escola pública, laica e gratuita, ainda seria adiada, conforme as concessões e manobras da burguesia se deram, apartando o povo trabalhador da participação no poder do Estado. Mesmo com essa pauta voltando à carga com outros processos revolucionários, como o de 1848, somente durante a curta experiência da Comuna de Paris, entre março e maio de 1871, sob o comando de setores populares e a organização embrionária dos trabalhadores é que a educação volta à discussão por meio dos decretos da Comuna (MELO, 2011, p. 4 a 7). Em 17 de maio de 1871, segundo DUNOIS (1968, p. 71), citado por MELO (2011. p.7), o *communard* Edouard Vaillant, delegado do ensino, aprovou um decreto de sua autoria com a seguinte redação:

Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos

a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos e aptidões.

Ressalte-se que a redação do decreto é demarcada pelo campo socialista, preconizando a educação integral, o direito igualitário e a liberdade de escolha para o acesso à aprendizagem a ser instituída pelo poder da Revolução Comunal. Desta feita, é possível afirmar que, ao menos no marco legal, foi a experiência da revolução socialista, empreendida durante a Comuna de Paris, que possibilitou a primeira tentativa de formação escolar com o caráter omnilateral. Ou seja, colocou-se em perspectiva a oferta de uma educação estatal a serviço da construção do homem em toda a sua potencialidade de apreender os conhecimentos necessários à sua humanização.

A seguir passamos ao intento de apresentar a contribuição da Pedagogia Histórico-crítica, discussão que se dá sobre a formação integral do homem e seus desdobramentos na perspectiva de uma educação escolar, pautada por uma teoria da educação, cuja proposição se baseia no Materialismo Histórico Dialético, ou seja, no marxismo e nas propostas precursoras, nas organizações operárias, da defesa da Educação Integral para a classe trabalhadora.

3.1 BREVE PREÂMBULO DISTINTIVO ENTRE AS PRINCIPAIS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Demerval Saviani reivindica no livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado pela primeira vez em 1991, um elo de continuidade entre este e o livro *Escola e Democracia* (1983), o qual, em que pese o seu caráter introdutório, estabelece parâmetros para o que viria a se constituir como uma proposta pedagógica pautada pelo materialismo-histórico-dialético. De fato, nessas obras encontramos estudos basilares para o entendimento das formulações apresentadas por essa abordagem, que tanto se diferencia da pedagogia tradicional, da pedagogia escola novista (liberal burguesa), da pedagogia tecnicista, do niilismo crítico-reprodutivista e, decerto, dão

suporte teórico para uma contraposição às formulações pós-modernas (com todas as suas variáveis contemporâneas).

O conteúdo apresentado como ponto de partida para a análise é dividido entre as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e as questões determinantes para a elaboração de uma proposta de Teoria Crítica da Educação. Tais proposições são dispostas de modo a demonstrar o confronto entre as abordagens pedagógicas desde a ascensão da burguesia e a substituição do sistema feudal pelo capitalismo. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao instrumentalizar-se do método materialista-histórico-dialético, tendo em vista as contradições inerentes no sistema de produção capitalista e as necessidades da classe trabalhadora, e mesmo da Humanidade, adota uma posição paradigmática na concepção da educação escolar, integrando-a na luta pela emancipação e pela propriedade social dos grandes meios de produção.

3.1.1 AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

3.1.1.1 A PEDAGOGIA TRADICIONAL

A educação institucionalizada surgiu no início do século XIX, na medida em que se consolidavam dos Estados Nacionais, no bojo das revoluções burguesas. A construção dos sistemas de educação de então, consideraria, a princípio, a consigna democrática: “direito de todos e dever do Estado”. À educação se atribuiria a tarefa de estender ao povo os benefícios do novo contrato social, oposto à velha ordem aristocrática e clerical, tendo nessa medida a perspectiva da consolidação da burguesia como nova classe dominante. A intenção de fomentar a “liberdade” dos indivíduos na sociedade burguesa leva à idealização do uso da educação escolar para vencer a ignorância e a mistificação. A cientificidade e a centralidade do homem a ser constituído como cidadão, opusera-se à velha organização social, composta por uma base de súditos e servos devotos do sistema feudal. No entanto, a organização escolar em classes ficou sob a restrita responsabilidade do mestre-escola, o professor; a universalização do acesso não foi implementada, a burguesia percebeu rapidamente o quão perigoso seria para a manutenção do seu domínio a possibilidade de se confrontar com um contingente de cidadãos livres da ignorância e divergentes

do sistema capitalista. Desse modo, a oferta da educação escolar passa de um ato revolucionário à um instrumento de contenção social, em que o conhecimento seletivo e cotejado era transmitido pelo professor, por meio de uma prática autoritária, que subjugava o estudante, tomando-o por tábula rasa a ser preenchida por conteúdos básicos e pré-determinados a serem assimilados pela repetição exaustiva e mecânica, o que se convencionou como Pedagogia Tradicional.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de tradicional. (SAVIANI, 1995, p. 18).

3.1.1.2 A ESCOLA NOVA

Entre o final do século XIX e início do século XX, educadores liberais progressistas se contrapuseram às formulações metodológicas e estruturais tradicionais para a educação escolar. Tomando a questão da marginalidade, ou de outra forma, a aspiração por inserir os setores populares no processo de produção vigente, livrando-os da ignorância e da mistificação clerical, apesar de críticos a esta subordinação, os defensores da teoria chamada de Escola Nova mantêm a consolidação do poder nas mãos da burguesia. As novas propostas são implementadas, inicialmente, em escolas experimentais e, depois, conforme a teoria escola novista ganha espaço, passa-se à defesa da generalização das práticas suscitadas por todos os sistemas educacionais em nome da “democracia liberal” e, claro, da ampliação da capacidade de produção. Em síntese, Saviani apresenta as diferenças de compreensão sobre a educação, dadas entre as duas teorias (1995, pp. 20 – 21):

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da

quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Aparentemente, as teorias da pedagogia tradicional e da pedagogia escola novista se opõem; há quem sustente que o autoritarismo de uma é superado pelo “democratismo” de outra. Ocorre que, estando as duas propostas nos marcos das teorias não-críticas, há uma mudança paradoxal cujo objetivo é comum: ao deslocar a função da educação escolar do “aprender” para o “aprender a aprender”, em que pese as diferenças nos métodos implementados, os fins convergem para a manutenção da burguesia no poder e a ampliação da exploração capitalista sobre a classe trabalhadora.

Não obstante, mesmo que a Escola Nova não tenha sido implementada em larga escala, tampouco generalizada nos sistemas escolares dos Estados Nacionais consolidados, os seus pressupostos penetraram na formação dos profissionais em educação com a chancela de teoria progressista. Reduzida numericamente a ações experimentais, a Escola Nova serviu à melhoria da educação escolar dos filhos da classe dominante e aos seus colaboradores, frações elitizadas de assalariados de alta qualificação (burocracia estatal, gerentes, engenheiros, advogados, médicos etc). Para a classe trabalhadora, quando muito, presente nas redes oficiais, o resultado foi o contrário, os efeitos da teoria que propagandeou a democratização da sociedade por meio da educação, foram negativos. Aos filhos dos trabalhadores restou-lhes a flexibilização dos currículos e do trabalho docente, posto que para a generalização das teorias escola novistas se requeriam investimentos vultosos do Estado, muito maiores que os destinados para a escola tradicional. Concretamente, a construção de escolas amplas, com os espaços e os equipamentos adequados, com a necessária formação de profissionais de diversas áreas, para além dos educadores, e a remuneração condizente à proposta de educação integral para a classe trabalhadora, nunca esteve nos planos da fração majoritária da burguesia. Segundo SAVIANI (1980), que recupera o fenômeno chamado de “mecanismo de recomposição” (1995, p. 22):

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

3.1.1.3 A PEDAGOGIA TECNICISTA

Ainda, no mesmo quadro não-crítico, encontramos a pedagogia tecnicista, que centraliza o processo educacional na figura dos técnicos, supostamente neutros e preparados para predeterminar a racionalização dos recursos educacionais e submeter professores e alunos a figuras secundárias no processo de ensino-aprendizagem. A função da educação escolar passaria, então, a se moldar pela organização fabril, em que as gestões técnica e gerencial ficariam a cargo da burocracia estatal, cabendo aos professores apenas a execução do ensino do que os alunos deveriam aprender a fazer. Caberia à escola, portanto, “fabricar” os trabalhadores com o conhecimento necessário (restrito) às demandas do mercado e, sobretudo, à produção de mercadorias. A eficiência para a produtividade é a chave para salvaguardar o indivíduo de ficar à margem. Ou seja, a formação de trabalhadores competentes e produtivos, a partir dos meios disponibilizados por uma escola tecnicista, cuja determinação do processo dita o quando e o como, subordinado ao receituário dos técnicos administrativos, bastaria para resolver as desigualdades sociais. Essa concepção torna a educação escolar um componente do processo produtivo, com a função de formar trabalhadores capacitados para atuarem nas mais diversas áreas e etapas dos processos produtivos, de modo a garantir um desempenho eficiente em toda a cadeia produtiva.

O resultado da implementação dessa teoria, tendo também apoio na sedutora ideia do uso de tecnologias “novidadeiras”, sobretudo na América Latina, foi a extrema burocratização, o preenchimento de formulários tomou o espaço do fim específico da educação escolar, provocando o esvaziamento dos conteúdos, a absorção dos poucos recursos da educação pela compra de equipamentos obsoletos nos países desenvolvidos. Longe de garantir as melhorias educacionais propaladas pelos

programas internacionais, a ampliação de vagas foi pífia frente às altas taxas de evasão e reprovação (SAVIANI, 1995, p. 26).

O elo entre as teorias acima é a concepção de que a educação seria o instrumento, que apartado da sociedade, corrigiria as distorções sociais provocadas pelo sistema capitalista. Ao não levarem em conta as pressões que resultam de variáveis impostas à escola pelo próprio sistema, contraditoriamente, imputaram-lhe uma influência unidirecional sobre a sociedade, característica base de teorias não-críticas. Em oposição, as teorias críticas recolocam os fenômenos sociais como fatores determinantes para a análise da educação escolar. Mormente formulam diagnósticos similares, em que a função própria da escola no sistema capitalista é tomada por reprodutora da sociedade dividida em classes e um reforço ao modo de produção capitalista.

3.1.2 AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

3.1.2.1 BREVE PARÊNTESSES SOBRE A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Não é nosso escopo nessa dissertação nos aprofundarmos sobre as teorias supracitadas, no entanto, cabe-nos destacar que a teoria do capital humano vem se revigorando recentemente. Alçada à ferramenta ideológica comprometida com a perpetuação da dominação burguesa, reforça o mantra da educação como o investimento capaz de modificar a sociedade rumo a uma pretensa equidade. A formação dos trabalhadores deve se dar nos marcos que se adequariam aos novos padrões gerenciais, os quais se pautam pela capacidade colaborativa, pela cordialidade e respeito à diversidade de toda ordem, pela personalidade inovadora e proativa, pela adaptação ao processo flexível e dinâmico das empresas, além, claro, pela ampla variedade de habilidades e competências a serem utilizadas no trabalho das equipes. Em tal formação estaria a chave para a ampliação da produtividade e da satisfação dos investidores, clientes, chefias e “colaboradores”, esses, os reais geradores dos lucros obtidos por meio das metas atingidas diuturnamente. Não é sem motivo que o espaço e o tempo de formação estão tanto dilatados, quanto flexibilizados; aos trabalhadores impõem-se um processo de “reciclagem”

permanente, compreendendo tanto a formação em serviço, a aquisição de cursos informais, de nível técnico, tecnológico, graduações, especializações, mestrados e doutorados, presenciais ou à distância. Ou seja, além de expandir o mercado na oferta de “cursos”, a “formação para a vida” na escolarização é vendida como

[...] determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar. (FRIGOTTO, 2010, p. 63)

Valendo-se de pressupostos positivistas, os teóricos partidários do capital humano²⁹ assumem uma circularidade em que a concepção de homem e de sociedade legítima e tenta esconder as relações de produção no sistema capitalista.

Laureada por uma questionável cientificidade, posto que não ultrapassa o senso comum, mascarado por cálculos sofisticados, cuja metodologia empírica tenta elevar o senso comum ao panteão incontestado das ciências econômicas (o movimento inverso que caberia a qualquer produção científica), ao suprimir das análises as relações de produção capitalista, desvela-se uma teoria fraudulenta. A validação da teoria do capital humano carece de mudanças metodológicas.

Essa mudança implicaria que a análise mostrasse a verdadeira natureza das relações de produção capitalista; das relações de classe. Isso significaria que a teoria do capital humano – especificidade da ideologia burguesa no ocultamento da natureza da sociedade capitalista – revelasse seu caráter falso.

A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria da elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum. (FRIGOTTO, 2010, p. 65)

3.1.2.2 A TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

²⁹ T. Schultz é o pioneiro da teoria, sendo um dos mais notórios fomentadores, recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979.

Segundo Saviani, as teorias críticas mais destacadas, considerando a repercussão e a profundidade da elaboração, são: a educação escolar como reprodutora da violência simbólica; a escola como aparelho ideológico de Estado e a escola dualista.

Em síntese, a teoria que enumera a educação como um dos instrumentos de reprodução da violência simbólica, tendo em Bourdieu e Passeron os principais representantes, parte do princípio de que o domínio material se desdobra no domínio cultural e, assim, a violência material se impõe também pela violência simbólica, dada pela legitimação da burguesia com os seus processos de produção e de expropriação da riqueza produzida pela classe trabalhadora.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Eis a função logicamente necessária da educação. Não há, pois, outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes. (SAVIANI, 1995, p. 32)

Nota-se que a apreciação da educação sob a ótica dessa teoria, em que pese a proposta de Pierre Bourdieu, em que a superação do quadro reprodutivista se daria por meio da explicitação dos processos de dominação, a escola estaria em uma fronteira com perspectiva limitada, pois a luta de classes e, assim, qualquer processo histórico com as suas contradições inerentes, a simples “denúncia” da funcionalidade pró-capital da educação escolar, por si, não garantiria a reversão da ordem social e da emancipação da classe trabalhadora. Cabe pontuar que, embora exista relevância nas questões dadas por violência simbólica na teoria do capital cultural, a crítica presente não impediu a apropriação da ideia de que no espaço escolar transitam concepções sobre os “capitais” relacionados ao conhecimento a ser adquirido (ou negado) nessa instituição. Desse modo, enfileiram-se teorias acerca de tipos de “capital” associados à educação, o capital social e o capital humano são exemplares, os quais, em tese, consideram-se determinantes para a geração de valor.

3.1.2.3 A TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Na esteira das teorias críticas, Althusser apresenta a escola como Aparelho Ideológico de Estado. Distinguindo os diversos Aparelhos de Estado em dois grupos, a saber: os Repressivos (governo, burocracia, forças armadas, judiciário, prisões etc) e os Ideológicos (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, midiático e cultural). Tal diferenciação se dá pelo funcionamento diverso dos Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado, enquanto os Aparelhos Repressivos se utilizam da violência e a ideologia é um artifício em segundo plano, a ação dos Aparelhos Ideológicos invertem a ordem metodológica para a efetivação da reificação dos trabalhadores, fixando, massivamente, o pensamento da classe dominante. Segundo essa teoria, a ideologia capitalista se materializaria na forma de Aparelho de Estado, o qual se consolida após um longo processo de luta de classes contra o sistema feudal e as antigas classes dominantes. A escola é tomada como o espaço mais avançado da reprodução ideológica e dos processos de produção do capitalismo, assim sendo, ainda que a teoria crítica–reprodutivista não desconsidere a luta de classes, acaba por diluir tal enfrentamento. A onipresença da burguesia é tida como um aspecto tão incontornável da dominação, que o funcionamento da educação escolar elevaria o peso e a perenidade desse poder. Em suma, segundo a teoria que toma a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado, a educação escolar seria um espaço infrutífero para a luta de classes, pois que qualquer possibilidade de êxito é algo remoto. Saviani destaca um parágrafo de Althusser³⁰, lapidar a respeito (1995, p. 35):

O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta essa conclusão: “Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as asmas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente em toda a consciência à realização desse trabalho (os chamados métodos

³⁰ In: Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, Lisboa, Editora Presença, s.d.

novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a mentes e a alimenta a representação ideológica da Escola que a toma hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos”. (Althusser, s.d.: 67- 8).

3.1.2.4 A TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Ainda na ala das teorias críticas encontramos a Teoria da Escola Dualista. Baudelot e Establet são os autores que elaboram a concepção em que a escola, longe de ser unitária e integradora, está dividida entre duas grandes redes, a exemplo da divisão do sistema capitalista, que aparta a sociedade em duas classes antagônicas: a burguesia e os trabalhadores. Ou seja, a escola primária, no máximo a técnica, estaria destinada à classe trabalhadora, enquanto que, da educação secundária até o ensino superior, a escolarização se reserva à pequena burguesia e demais extratos da classe dominante. Embora o caráter ideológico da educação seja estendido às duas redes, as abordagens se distinguem, seja para a formação de trabalhadores capacitados e integrados ao pensamento dominante, seja para a formação das novas gerações das elites, as quais herdarão a gestão dos processos de produção do sistema capitalista. Por conseguinte, a escola é dada como Aparelho Ideológico de Estado, cujo propósito, em ambas as redes, está em reproduzir as relações da sociedade capitalista e os seus métodos de produção.

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que se aplicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolas em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1995, p.35)

A Teoria da Escola Dualista revela que, diante das relações sociais submetidas ao sistema capitalista, a divisão em duas redes obedece à necessidade organizativa da produção, em que prevalece uma divisão social do trabalho qualificadora da atividade intelectual e desvalorizadora das atividades manuais tidas como subalternas. O reconhecimento da existência da luta de classes, a qual reafirma o uso dos Aparelhos Ideológicos de Estado na função mantenedora da ideologia burguesa, não leva os teóricos da Escola Dualista à identificação desse elemento no interior da educação escolar. Pelo contrário, para a Teoria da Escola Dualista, a luta de classes só está presente nos combates implementados pela classe trabalhadora em suas organizações e, portanto, é externa ao ambiente escolar, posto que a classe trabalhadora produz a sua própria ideologia e forja as suas próprias organizações independentes. Caberia à escola, como Aparelho Ideológico do Estado, sob o controle da burguesia, neutralizar a disseminação das aspirações da classe produtora, por meio da introjeção e da naturalização da dominação capitalista.

Pode-se, pois, concluir que, se Baudelot e Establet se empenharam em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento da luta do proletariado ficaria descotada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. (SAVIANI, 1995, p. 39)

3.1.3 DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA” À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No processo de elaboração da Pedagogia Histórica-Crítica, Saviani parte de três teses, a saber: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”; “do caráter científico da pedagogia tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola”; “e de

como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Nas proposições, divergentes ao quadro educacional sob a influência das teorias da educação supracitadas, que balizarão a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani “empresta” de Lenin a “teoria da curvatura da vara” para ilustrar o seu ponto de partida. Ao se defender das pechas que o caracterizavam como extremista e radical, Lenin respondia: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireita-la, não basta coloca-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

A primeira tese parte da análise do combate histórico da burguesia que, ao se enfrentar contra as classes dominantes do sistema feudal, ocupara um papel revolucionário, colocando em xeque os modos de produção de então. Os iluministas, precursores das bases teóricas que propagandearam a questão da liberdade e igualdade do homem em oposição à servidão, foram também os pioneiros na formulação de propostas em que a educação era adotada como a ferramenta fundamental para a transformação das consciências e, portanto, para a libertação dos cidadãos do domínio mistificador exercido pela aristocracia e pelo alto clero.

A concepção de então, apregoando igualdade para todos, trazendo a concepção de homem para a materialidade e para a sua capacidade de autodeterminação, opunha-se à naturalização da divisão societária em que não havia qualquer mobilidade na escala social. Esta característica da sociedade feudal, demarcada pelo determinismo religioso, cujo a essência humana era pré-determinada pela criação divina, implicando a aceitação de um destino intransponível, impunha uma organização produtiva limitada: aos servos, aos artesãos e aos burgueses (estes em plena ascensão econômica) cabia apenas seguirem submetidos aos nobres e fidalgos, endossados pelo poder “divino” do clero. A defesa da igualdade de direitos colocava a educação para todos entre as propostas de uma nova relação contratual para a sociedade, só possível depois de uma profunda transformação nos processos de produção e com os choques da luta de classes, que, ao explicitar a obsolescência das classes dominantes do sistema feudal, tornaria inevitável a sua substituição pela nova classe que pleiteava a direção da sociedade, calcada na construção do homem livre. O ideário burguês, reelaborando a abordagem acerca da essência humana, condiciona a aquisição da liberdade à ilustração, que se daria pela educação. A

pedagogia da essência, em franca ruptura com os preceitos dominantes de então, tem em seu bojo um caráter revolucionário (SAVIANI, 1983, p. 49-52).

Na medida em que o domínio burguês se implanta, consolidando assim a sua ideologia de classe e os processos de produção do sistema capitalista, que tanto transforma a força de trabalho em valor, como inculca massivamente a reprodução das formas de dominação ora institucionalizadas, a educação passa a ser um dos meios de existência, seja para a classe trabalhadora - na venda da sua força de trabalho -, assim como para a burguesia - no processo de acúmulo de capital -, o que, consequentemente, garantirá a efetivação do papel dirigente e da manutenção do poder capitalista sobre os trabalhadores e a sociedade em geral (SAVIANI, 1983, p. 52-53).

É com a consolidação do sistema capitalista que a burguesia se torna hegemônica e, como classe dominante, adotará os artifícios necessários para a implantação e a preservação dos modos de produção que a perpetue no poder. Assim sendo, de uma classe crítica e revolucionária frente ao feudalismo, a burguesia passa à sua fase reacionária, afastando-se da perspectiva de igualdade que catalisara os setores populares na empreitada de dismantelar o velho sistema. A passagem para a utilização da pedagogia da existência se dá nesse contexto. O giro ideológico da burguesia passa a legitimar as desigualdades, as diferenças individuais justificarão a individualização do atendimento das demandas coletivas, tendo por base a defesa das capacidades e interesses de cada um. Essa premissa, institucionalizada na educação escolar, revela o caráter reacionário da pedagogia da existência. Ou seja, a ideologia da burguesia guina da defesa da igualdade essencial entre os homens, a qual, em consequência, servira no combate aos privilégios, à abolição da subserviência, ao questionamento da legitimidade das prerrogativas dominantes dos senhores feudais, para uma concepção diametralmente oposta ao caráter que apontara a saída revolucionária para a humanidade (SAVIANI, 1995, p.53).

Em sua segunda tese Saviani examina as formulações da Escola Nova que a dotaram de um verniz crítico frente à Pedagogia Tradicional. Contraditoriamente, a Escola Nova atribui à Pedagogia Tradicional de se valer de métodos medievais e pré-científicos (dogmáticos), no entanto, a metodologia denunciada se constituiu após a Revolução Industrial e foi pilar da implantação de sistemas de ensino nacionais com escolas públicas, laicas e gratuitos em meados do Século XIX. O argumentário escola

novista reivindicará para os seus adeptos a herança do caráter científico que impulsionou a Revolução Industrial, em substituição à Pedagogia Tradicional, propõe-se uma abordagem metodológica que supostamente aproximaria a educação escolar da produção científica. Enquanto a Pedagogia Tradicional se utilizava dos frutos da produção científica em seu método, a Escola Nova se autoproclamava, de fato, a herdeira do cientificismo, responsável teórico pela impulsão da Revolução Industrial, propondo a introdução da pesquisa científica na educação escolar.

No entanto, a Pedagogia Tradicional utiliza um método inspirado nos procedimentos científicos defendidos por Bacon, pensador integrado ao movimento filosófico empirista, que foi precursor da ciência moderna. Os três momentos básicos do empirismo são a observação, a generalização e a confirmação, o que se desdobra na elaboração de uma abordagem para a educação escolar, chamado de método expositivo, o qual, não raramente, é utilizado ainda hoje. O processo de aprendizagem com a Pedagogia Tradicional se dá pelo caminho metodológico sintetizado nos cinco passos formais de Herbart³¹ (preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação).

Em oposição à Pedagogia Tradicional, a Escola Nova, atendo-se à perspectiva pretensamente científica e antimedieval, defenderá a educação como um processo de pesquisa para alunos e professores, o qual se daria pela implementação de um caminho que obedeceria os seus cinco passos ordenados em: determinar uma atividade com um problema a ser estudado; levantar os dados disponíveis; formular as hipóteses a partir da análise dos dados; experimentar conjuntamente, professores e alunos, de modo a possibilitar a comprovação ou rejeição das hipóteses. Ou seja, ao contrário da Pedagogia Tradicional - que centra o ensino em conhecimentos já verificados e inseridos no patrimônio cultural da humanidade, por isso transmitidos pelo professor, a figura adulta e o profissional portador de métodos lógicos e o domínio do conteúdo -, a Escola Nova adotará métodos centrados nos alunos, na utilização de procedimentos e nas questões psicológicas. Enquanto a “velha” pedagogia atenta

³¹ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo alemão que reivindicava a comprovação científica para as teorias pedagógicas. Para tanto, defendia a vinculação do processo de aprendizagem ao funcionamento mental, o qual se dá por representações nem sempre conscientes, que se relacionam e conflitam, expressas ou latentes durante o amadurecimento do indivíduo em contato com a metodologia de ensino a ser aplicada. Levou a sua tese à efetivação com a criação das primeiras escolas de aplicação.

para a transmissão de conhecimentos já obtidos, a “nova” foca nos processos que conduzam as crianças a se familiarizarem com os procedimentos que as levarão ao encontro das respostas e, em tese, à obtenção do conhecimento.

Essa diferenciação nas abordagens é o ponto detonador do rebaixamento das possibilidades de acesso, sobretudo dos filhos da classe trabalhadora, ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Uma vez que reconheçamos que a pesquisa científica se dá sobre uma base social e não individual, considerando os pontos de apoio dados em conhecimentos pré-existentes, não é consequente igualar as atividades de pesquisa e ensino. Longe de consistir num equívoco inconsciente, a Escola Nova, retira da pesquisa a perspectiva da necessidade socialmente e historicamente determinada de se dedicar ao ato de desvendar o que é desconhecido; ao mesmo tempo em que retira do ensino a perspectiva da aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente pela Humanidade.

Nessa linha é possível destacarmos a **terceira tese** de Saviani, segundo a qual “quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quanto menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Em nome da democracia liberal a Escola Nova reivindicará a revolucionária e antiga consigna “escola para todos”. Essa apropriação se dará, então, concomitantemente, com o entusiasmo pela educação sendo substituído pelo otimismo pedagógico, operação que trocaria a quantidade pela qualidade de conhecimento a ser adquirido pelos homens livres do julgo da ignorância e servidão. O intuito da ressignificação do papel libertador para a escolarização em massa, que se confrontaria com a Pedagogia Tradicional, é a garantia da hegemonia burguesa frente à sociedade construída sob o seu domínio. O exercício da dominação passaria por condicionar o aprendizado a um padrão que visa empobrecer o ensino, limitando-o a fins ajustados à reprodução ideológica da classe dominante, individualizando e/ou subdividindo os interesses e, assim flexibilizando a aquisição massiva de conhecimentos. O caráter imanente da educação escolar, associada aos pressupostos escola novistas, é dado pela Pedagogia da Existência, sendo em si uma reação contraditória entre as expectativas iniciais da burguesia, quando a concepção de homem era centrada na sua essência livre e impulsionou a criação dos sistemas

nacionais de educação. A partir da descaracterização da “escola para todos”, consigna a priori revolucionária, a Escola Nova forjou a reação que refletiria uma medida consciente para soldar a participação política e a capacidade produtiva dos operários aos interesses do sistema capitalista, ora consolidado. Desse modo, cabe afirmar que, ao contrário da democratização da escola, e da sociedade, em consequência, a escolarização sob a batuta escola novista está na contramão que qualquer aspiração democrática.

Tampouco a Escola Nova deixa de ser autoritária, pecha também atribuída à Pedagogia Tradicional, uma vez que provocou o aperfeiçoamento da educação para as elites e o rebaixamento do ensino para a classe trabalhadora. É exemplar a sua implementação no Brasil, desde os anos 1930, ocupou a vacância política deixada pelas organizações anarquistas, social democratas e comunistas, que, até então, eram os destacados defensores de uma educação voltada para a classe trabalhadora, correspondente às suas necessidades históricas. O escolanovismo se arvora progressista e arregimenta amplos setores, críticos à Pedagogia Tradicional, também pelo autoritarismo imputado aos métodos da “velha escola”. Porém, é sintomático que determinados pressupostos orientem políticas educacionais, seja em períodos ditatoriais ou em retomadas do Estado de Direito.

É flagrante a presença do paradigma da flexibilização na reforma educacional de 1971, em plena ditadura civil-militar. A Lei 5692 se estabeleceu com a determinação em pareceres que, tanto previam a oferta de oito anos de escolarização no 1º Grau (atual Ensino Fundamental) e de profissionalização no 2º Grau (atual Ensino Médio), quanto abriam a possibilidade de não se implementarem tais ações “onde não fossem possíveis”. Pedagogicamente, a reforma curricular determina que os conteúdos fossem organizados por atividades e áreas de estudos de disciplinas afins.

Aos filhos dos trabalhadores se reservou um percurso escolar em que a parca formação naturalizava a entrada precoce no mercado de trabalho, seja com o mínimo de quatro anos de escolarização ou com a “profissionalização”, que, ao cabo, reduzia as possibilidades de acesso no 3º Grau (Ensino Superior). Enquanto que, para os filhos das elites, o processo formativo assegurou a prerrogativa secular de reservar-lhes o acesso às profissões liberais, as quais pavimentam as carreiras de Estado, como a engenharia, a medicina e o direito. Concretamente, as proposições

“progressistas” da Nova Escola, seja aplicada no todo ou em partes, têm a tarefa calculada de ser um dos instrumentos da supressão do direito ao aprendizado, com o devido acesso aos conhecimentos acumulados pela Humanidade e também se trata do avanço da burguesia em seus procedimentos para a supressão do horizonte democrático, ainda que liberal.

Com efeito, o quadro educacional enunciado por Saviani, em 1983, não se diferencia muito da situação presente, pois é possível identificarmos traços nas Pedagogias e Teorias Educacionais em disputa pela educação escolar, na contemporaneidade, ainda que tantas pretensas “novidades” se reivindicuem progressistas, antiautoritárias e democratizantes, que as associa aos dois grupos apontados: as Pedagogias da Essência e as Pedagogias da Existência. Cabe questionarmos qual das duas propostas seriam hegemônicas atualmente e, mais adequadamente, observando o escopo de nossa investigação, faz-se necessário indagarmos qual destas estaria presente, ou não, nas propostas de Educação Integral no contexto da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Voltaremos a essa questão adiante.

Entretanto, desde já, podemos destacar algumas premissas: 1º) a escolarização sempre esteve em pauta como um elemento político, tanto para a burguesia, quanto para a classe trabalhadora, pois que não está isolada dos meios de reprodução de valor para o sistema capitalista e tampouco da reprodução material da vida dos trabalhadores; 2º) a educação é um dos elementos estratégicos da disputa ideológica entre a burguesia e a classe trabalhadora, ou seja, integra a luta de classes; 3º) a defesa do aprendizado dos conhecimentos acumulados pela humanidade é a defesa do instrumental que possibilitará a compreensão dos processos de produção do capital e, dialeticamente, em confronto com as contradições do sistema, aproximará a classe trabalhadora do amadurecimento organizativo, tal as possibilidades de elevação dos fatores subjetivos para que se dê o processo revolucionário; 4º) os profissionais em educação, em que pese as ardilosas condições de trabalho, tanto mais politizam a sua ação pedagógica, quanto mais contribuem para a efetivação da assimilação do legado conhecido e testado pela Humanidade. Tais pontos de partida são basilares na identificação propostas que retomam a linha radical da democracia e da liberdade, cuja gênese está na Pedagogia da Existência.

Se é correto identificar a escola como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado e que, portanto, incide também sobre os fatores subjetivos constitutivos da formação dos indivíduos, assim como os fatores objetivos, facilmente identificados com a materialidade determinada pela produção do capital (que se impõem às relações sociais e históricas, regulando as vidas em torno da fabricação, da compra, da venda e da circulação de mercadorias) e, também, com a reprodução dos meios de reprodução da vida da classe trabalhadora, cabe destacarmos o que consideramos por “fatores subjetivos”. De maneira esquemática, adotamos a síntese de Chagas para a apreciação de Marx sobre a subjetividade humana.

Ao longo de sua obra, Marx desenvolve elementos constitutivos para se entender a subjetividade humana, como: 1. a subjetividade não como autônoma, abstrata; 2. a subjetividade não como dada naturalmente, imediatamente ao indivíduo; 3. a subjetividade como construída historicamente; e 4. A importância da presença da subjetividade na construção, na transformação, na apreensão e na interpretação cognitiva do real, da realidade. E, para compreender a subjetividade no âmbito da sociedade capitalista, Marx nos dá, entre outros, diversos conceitos, como: ilusão, trabalho, estranhamento, “base” e “superestrutura”, ideologia, ocultação, inversão e fetichismo da mercadoria. (CHAGAS, 2013, p.66)

Se, a partir da denúncia fundada na formalidade e mecanicismo da Pedagogia Tradicional, a Escola Nova passa a funcionar como um instrumento de negação das funções próprias da escola e proporciona os meios para a recomposição da hegemonia burguesa, é infundada a associação desta com qualquer traço revolucionário. A defesa da igualdade essencial entre os homens é o divisor entre os campos da revolução e o da reação. São posições historicamente inconciliáveis, seja no processo de consolidação da burguesia como classe dominante ou na luta da classe trabalhadora pela emancipação da humanidade. A igualdade é um princípio revolucionário, ainda que tenha servido à consolidação da dominação burguesa. Efetivamente, a tensão sobre a estrutura social em prol da igualdade em termos reais, transcendendo a desfiguração formal (igualdade circunscrita às leis ditadas pelo sistema capitalista), desdobra-se nas concepções educacionais. Assim, a igualdade na escolarização em massa, do ponto de vista da classe produtora, pressupõe que a educação escolar seja para todos, sem descuidar das atualizações e da vivacidade

dos conteúdos, de modo que a obtenção plena dos conhecimentos acumulados pela humanidade contribua para a construção de uma sociedade igualitária.

A tarefa libertadora, anunciada pela burguesia em seu processo de ascensão como classe dirigente da sociedade, que transitaria do feudalismo para o capitalismo, fora desfigurada conforme a hegemonia burguesa se consolidara, tornando-a a classe dominante do novo sistema de produção. Mas a luta de classes demonstra o quão candente permanecem as espições por liberdade e igualdade de fato. Se a burguesia abandonou tal perspectiva, a classe trabalhadora segue se batendo pela implementação de ações para a efetivação dessas demandas históricas. Assim, a pedagogia revolucionária é crítica, ou seja, formula-se a partir da leitura histórica da realidade, não ignora os processos e contradições determinados pelo sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção.

Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determina-los e alterá-los por si mesma. Eis porque, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como a “redoma da Inumanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre a educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 1995, p. 73)

Desse modo, fica evidente que, embora a educação não seja determinante para as transformações societárias, posto que é determinada pelos fatores objetivos, fatores materiais que organizam os meios de produção, os métodos adotados para a aquisição do conhecimento podem favorecer a construção das ferramentas de sedimentação ideológica, tendo um caráter de manutenção ou ruptura da ordem capitalista. Nesse sentido a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova não se prestaram à contribuição para a resolução da demanda histórica centrada na igualdade e na liberdade, pois somar esforços para avançar sobre os fatores subjetivos e, conseqüentemente, potencializar as possibilidades de desvelar e romper com a

ideologia dominante, pressupõe uma educação, sobretudo escolar e de massa, cuja pedagogia utilizada se articule com os interesses populares.

3.1.3.1 A FORMAÇÃO HUMANA NA CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As propostas da Pedagogia Histórico-Crítica são concebidas na perspectiva de responder às demandas das camadas populares, as quais, confrontadas à sociedade capitalista, buscam nas contribuições da educação a via mais econômica para a aquisição dos instrumentos culturais, que potencializariam a sua luta pela efetivação da igualdade e da liberdade como conquistas da Humanidade. A perspectiva histórica da classe trabalhadora, da sua vanguarda organizada, portanto, é de que a efetivação da democracia de fato somente poderá ser contemplada por meio das ações que promovam a transformação da realidade, a revolução societária que favoreça a construção de um sistema baseado na propriedade social dos grandes meios de produção. Para tanto, identifica-se no campo educacional a aquisição de parte dos pré-requisitos que atenderiam à envergadura da demanda popular. Desse modo, a elaboração de uma pedagogia comprometida a contento com a tarefa histórica acima citada, terá também o desafio de elaborar uma abordagem que supere as teorias educacionais e propostas pedagógicas que se configuraram em obstáculos e armadilhas opostas à efetiva democratização do acesso ao conhecimento.

A educação escolar é uma reivindicação histórica assumida pela classe trabalhadora, qualquer proposta pedagógica que se associe às aspirações revolucionárias, presentes desde a Revolução Francesa, terá de se debruçar sobre as teorias que, sendo hegemônicas ou não, ocupam espaço, fraudulentamente, na disputa pela aquisição dos direitos que traduzem a igualdade e liberdade na dimensão almejada pelas camadas populares. Tal fraudulência teórica se verifica pelos óbices presentes nas concepções das teorias não-críticas (reacionárias e adaptadas à reprodução da ideologia dominante) e/ou pelos impasses deterministas contidos nas teorias crítico-reprodutivas (base teórica para o ceticismo paralisante e/ou para desvios que colaboram com uma inércia sistêmica).

Aos modos de Herbart e Dewey, Saviani propõe um esquema, organizado em passos, para a prática pedagógica que busca se ligar às necessidades históricas da

classe trabalhadora. Parte-se de premissas que valorizarão o papel da escola e não desprezarão o que ocorre em seu interior; que, na perspectiva do bom funcionamento, em diálogo com a realidade da vida dos setores populares, utilizarão métodos eficazes de ensino, superando os limites da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova; que incentivarão a ação e iniciativas estudantis, promovendo o diálogo entre professores e estudantes, sem subjugar as iniciativas dos docentes e o acúmulo cultural do qual são portadores; considerarão os interesses dos estudantes, as suas particularidades e ritmos de aprendizagem, sem, no entanto, suprimir a sistematização lógica correspondente à efetiva aquisição dos conhecimentos contidos nos conteúdos cognitivos.

Desse modo, Saviani se contrapõe às tentativas de recomposição de hegemonia dadas pelos ataques à educação escolar, propagandeadas sempre que qualquer proposta de atendimento aos anseios populares emerge independente das pedagogias não-críticas. A Escola Nova tem as suas metástases, transfiguradas e embasadas no apelo antiautoritário e pseudo democratizante, tais como: a educação à distância; a educação informal; a educação domiciliar; a educação permanente ou simplesmente a minimização da importância da escola, o que, por consequência, levaria ao fim da educação escolar.

Para que se superem as contensões para generalização do usufruto da igualdade e da liberdade, contensões estas que se refletem nas metodologias que têm a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova por base, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um caminho pedagógico dividido nos seguintes passos: 1º) a prática social; 2º) a problematização; 3º) a instrumentalização; 4º) a catarse; 5º) a prática social assimilada de forma orgânica.

A **prática social** deve se dar com o posicionamento dos professores e estudantes, sem, no entanto, desconsiderar que se tratam de agentes com posições diferentes e com níveis de compreensão distintos. Enquanto o professor é portador de uma **síntese precária**, ou seja, a compreensão sintética do professor se dá pelos limites do seu conhecimento e experiências que apreendem parcialmente a prática social; tal síntese é precária na medida em que a prática pedagógica do professor, determinada pela prática social, por mais que se articulem ao conhecimento acumulado, está condicionada à antecipação dos níveis de compreensão dos estudantes, o que, a priori, não é possível inicialmente. Já os estudantes têm uma

compreensão **sincrética**, posto que por mais conhecimentos e experiências que possuam, inicialmente, por estarem na posição de estudantes, não podem estabelecer nexos entre a experiência pedagógica, ora vivenciada, e a sua prática social.

A **problematização** se dá pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos na prática social, tendo por consequência, a evidenciação da demanda de obtenção e de domínio do conhecimento necessário.

A **instrumentalização** se dá pela aquisição dos instrumentos teóricos e práticos, demandados para a análise dos problemas identificados na prática social. Considerando que tais instrumentos são produzidos e preservados social e historicamente, a transmissão/assimilação se dá pela ação direta ou indireta do professor, pois este poderá transmitir diretamente ou indicar os meios pelos quais os estudantes das camadas populares poderão assimilar as ferramentas culturais necessárias à resolução dos problemas que vivem.

A **catarse** será a expressão elaborada da nova compreensão adquirida acerca da prática social. Trata-se da efetiva obtenção dos instrumentos culturais, que se elevam ao patamar de ferramentas úteis à transformação social.

Por fim, retorna-se à **prática social**, agora assimilada de forma orgânica, pois os estudantes passam da compreensão sincrética à compreensão sintética. Ou seja, saem da compreensão generalista (condicionada, principalmente, às misturas de opiniões, às apreciações sem base científica, à assimilação acrítica do senso comum e dos conhecimentos tácitos), para entrar em contato com a organização expressa, de forma condensada, que contém o conhecimento acumulado com base científica pela Humanidade. Há nesse passo um nivelamento entre professor e o estudante, este passará a manifestar a sua compreensão de forma elaborada, à exemplo do professor. Desse modo, tanto a compreensão do estudante, quanto a sua prática social já não são as mesmas verificadas no ponto de partida. No entanto, ressalte-se, que a alteração concreta da prática, potencializada pela influência da assimilação teórica, está condicionada à capacidade de ação dos agentes sociais em seu quadro organizativo, o qual é o elemento determinante para o amadurecimento dos fatores subjetivos, que se efetivam em rupturas e sedimentação da consciência inerente à luta da classe trabalhadora contra a sua exploração. A educação escolar, por si, “não transforma a prática social de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. (SAVIANI, 1995, p. 82)

Distanciando-se da Pedagogia Tradicional, os passos aqui apresentados avançam para além da transmissão-assimilação de conhecimentos, ainda que este seja o fim a ser atingido. Comum também aos métodos tradicionais, a Pedagogia Histórico-Crítica caminha em direção à construção de um fazer pedagógico envolto por uma escola ativa, em que o contato com os clássicos, os quais contêm o saber universalizado pelos avanços proporcionados à Humanidade, é dado com o objetivo concreto da ação transformadora sobre a prática social. Ou seja, não se trata de alimentar a ilusão no processo mecanizado e, por isso também estéril, de tomar o conhecimento por si, decorativo, cuja ilustração não ultrapassa a mimese repetitiva, esvaziada de significados, mas sim de conteúdos relacionáveis à transformação da compreensão e, conseqüentemente, da prática social.

Por extensão, a metodologia apresentada acima não incorre nos equívocos derivados das críticas formuladas pela Escola Nova, ainda que pertinentes, à Pedagogia Tradicional. Ocorre que, ao se tachar toda transmissão de conhecimento de mecânica e todo mecanismo de ser contrário à criatividade e um elemento diretivo cerceador da autonomia, os escola novistas e variações teóricas as mais diversas, oriundas de correntes do pensamento conservadoras às progressistas, perdem de vista a finalidade própria da escola em relação ao saber.

As formulações que balizam a deslegitimação da educação escolar - ônus mormente estendido à atividade docente e à figura do professor -, que receitam a desescolarização em nome da liberdade individual ou da ruptura com o controle do Estado burguês sobre a classe trabalhadora, estão presentes nos discursos daqueles que já gozam da sua própria formação escolar, chegando aos mais altos níveis de contato com o conhecimento acumulado pela Humanidade (o que propiciou-lhes um elevado grau de assimilação e de elaboração). Alguns ousam, inadvertidamente ou não, pronunciarem-se em nome da classe trabalhadora, enquanto permanecem nas pautas das suas organizações de classe a defesa da educação pública, estatal, laica, inclusiva e de qualidade social para todos. É paradoxal, se considerarmos os cem anos de implantação e estabelecimento da hegemonia da Escola Nova na formação de professores e, sobretudo, nos processos de flexibilização (e negação) do direito ao aprendizado para os setores populares.

Ao negatizar a escolarização, setores diversos e até opostos concorrem ao reinado dos fariseus das teorias educacionais, pois usurpam princípios caros à

Humanidade e impõem uma ideologia que ignora aspectos constitutivos da realidade. De fato, é possível questionarmos a legitimidade, o direito do educador em interferir na vida de outro ser concebido como homem livre, o qual teria (em tese) a liberdade para aceitar ou rejeitar as situações, ideias, processos de produção etc. Entretanto, não é possível ignorar a capacidade humana, desenvolvida ao longo da evolução da espécie, de transformar a natureza a fim de garantir a sobrevivência. A reprodução da vida sempre implicou na transcendência de obstáculos naturais por meio de artifícios criados e aperfeiçoados pela Humanidade. Esses artifícios se constituíram por meio de uma atividade própria dos seres humanos, a saber: pelo trabalho. Assim, o trabalho se constitui como atividade vital, da qual emerge todo o arcabouço cultural, seja de ordem material ou não-material.

Porquanto, é legítimo constatar que o trabalho é determinante para a reprodução da vida humana, a qual demanda a ruptura com as situações apresentadas pelo meio, ruptura esta que implica assimilar os instrumentos culturais materiais e não-materiais, apropriar-se das ferramentas e das técnicas, assim como do trabalho de transmissão e aperfeiçoamento do conhecimento, ou seja, da educação em todas as dimensões.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. (SAVIANI, DUARTE, 2015, p.14)

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica assume uma proposição que aponta para a construção de uma sociedade em que o saber não seja um instrumento da sua divisão, mas sim, seja concebido como um direito relevante, oxalá inalienável (como versa a Constituição Federal) e fundamental na direção da humanização do indivíduo, o qual só se configurará se inserido com pleno gozo de liberdade e igualdade. Faz-se necessário então, as transformações no trabalho pedagógico de cada professor, tendo em vista a democratização da sociedade, para além da formalidade. Cada linguagem e área de conhecimento, bem como, os conteúdos

curriculares têm a sua contribuição própria a dar no processo de humanização e de democratização da nação brasileira, tendo em questão os interesses das camadas populares pelas transformações estruturais da sociedade.

A contribuição de cada professor se condiciona ao seu entendimento da prática social em relação às especificidades da sua área de conhecimento, o que implicará aprimoramento da eficácia da sua própria prática. De tal condição decorre a problematização que alterará qualitativamente a prática dos estudantes, a qual, por meio da catarse, tanto eleva a sua compreensão, quanto propicia a aquisição dos instrumentos necessários à sua contribuição para as mudanças da prática social e, portanto, na ordem societária. A política tem por objetivo a derrota do antagonico. A educação se dá pelo convencimento. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica traz à baila a dimensão política do trabalho pedagógico, a qual objetiva a aquisição dos instrumentos fundamentais para a derrocada do adversário, para a derrota da prática social que antagoniza com as necessidades das camadas populares e, por consequência, como dimensão educativa da política, convencer o não-antagônico das suas posições que direcionem a prática social para a igualdade e a liberdade.

A política pressupõe a tomada de posições e práticas pelas classes sociais e frações de classe, as quais se batem na disputa histórica da Humanidade pelo controle dos meios de produção. O controle dos frutos do trabalho material depende também do domínio do trabalho imaterial, pois que a ideologia é um dos instrumentos dos aparelhos do Estado para consolidar os rumos da sociedade sob a prática social que reproduza os interesses da classe dominante. Deveras, em uma sociedade dividida em classes a política é partidária. No desenvolvimento do processo histórico, portanto, política e educação estão coligadas às transformações da sociedade, cada uma com as suas funções determinadas, pois se a política não pode deixar de ser partidária, expressão ativa da sociedade de classes antagônicas e irreconciliáveis, a educação é universal por sua relação entre não-antagônicos e seu papel humanizador.

Saviani constata que a classe realmente capaz de assumir um papel educativo é aquela que está na vanguarda, ou seja, a que assume um caráter revolucionário na ruptura histórica pelas transformações societárias (1995, p. 97). Daí cabe evocarmos a formulação de que “a verdade é sempre revolucionária”, bem como a premissa de que “toda a educação é um ato político”, pois que ao tomarmos a educação como objetivo político e evidenciarmos a sua dimensão política específica, como qualquer

ato humano que concerne o político e o educativo, damos lugar a apropriação do conhecimento. Assim, a educação só será aceitável como ato político se a sua prática for, prioritariamente, educativa e, secundariamente, política.

Em outros termos: a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 1995, p. 97)

Em suma, ao compreender a educação como ato de humanização, próprio da Humanidade em sua jornada histórica de transformação da natureza em prol da reprodução da vida, a Pedagogia Histórico-Crítica traça a sua linha mestra para a ação dos educadores comprometidos com as demandas da classe trabalhadora, pois que, sendo a camada majoritária da sociedade e, conseqüentemente, a classe produtora de fato, cuja indissociabilidade do trabalho na ação de transformação do mundo natural em mundo humano, por meio do processo do trabalho vivo empreendido, eleva a própria educação a um processo de trabalho.

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios da subsistência. Ao fazer isso, de inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo de cultura).

Dizer, pois, que educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2013, p. 11)

3.1.3.2 A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica levam em conta a necessidade de radicalizar a humanização das relações entre os indivíduos, nesse sentido, defende-se a elevação da consciência sobre a realidade objetiva, a emancipação da Humanidade, a ampliação da capacidade reflexiva, a transformação individual e

coletiva, cuja estratégia se concentra na superação do capitalismo pelo processo revolucionário - ou seja, pela apropriação das forças produtivas em sua totalidade, universalmente, pela classe trabalhadora -, o que torna imprescindível a plena apropriação do conhecimento acumulado pela Humanidade.

Assim como nos processos revolucionários empreendidos pela burguesia para superar o domínio da aristocracia e do clero, quando tal tarefa pressupunha a formação de uma massa de homens livres da ideologia reprodutora dos modos de organização da sociedade de então, a questão da liberdade permanece em pauta contra a mistificação idealista que sustenta a ordem reacionária implantada com o sistema capitalista. Tal tarefa histórica, abandonada pela burguesia, que passara à classe dominante, foi tomada pela classe alijada das promessas “democratizantes” que se figuraram no programa da Revolução Francesa. Desse modo, a classe trabalhadora organizada, por meio de seus instrumentos independentes da burguesia, incidindo na luta de classes, esgarçando as contradições sistêmicas e rompendo os bloqueios das instituições do Estado burguês, tomou para si a responsabilidade de efetivar o prodígio da construção da liberdade em sua plenitude para toda Humanidade, buscando libertá-la, portanto, do jugo do sistema privado dos grandes meios de produção.

No entanto, não está em questão o papel humanizador cumprido pelo capitalismo, que no processo histórico do ser humano se constituiu como uma etapa, um “vir a ser”, questão reconhecida por Marx, não sem este apontar o caráter desumano na sua implantação frente as sociedades pré-capitalistas. “Vir a ser” é o componente da função humanizadora do capitalismo, que suplantou o primitivismo das sociedades pré-capitalistas, na medida em que a individualidade do homem, como produto da história - e não da natureza -, alcançou um grau de universalidade em meio às transformações dos processos produtivos e às mudanças no contrato social para os padrões de troca. Tais transformações societárias, paradoxalmente, favoreceram as possibilidades de elevação nas etapas de desenvolvimento das faculdades do indivíduo, beneficiando-o em seu acesso a um auto reconhecimento e a uma identificação das suas relações nos processos de produção na sociedade capitalista. De outro modo, é exatamente pela incompletude que se dá a potência do indivíduo para a superação. Ao se deparar com as contradições do meio transformado pelo capitalismo e, ao se apropriar dos instrumentos culturais que se chocam com a

realidade enfrentada, o indivíduo é impelido a buscar soluções para superar os obstáculos dados à reprodução da vida, o que pode vir a inseri-lo numa linha evolutiva de confronto ao sistema de exploração imposto à humanidade. Decerto, esse quadro se opõe aos efeitos da plenitude verificada nas sociedades pré-capitalistas, em que a cristalização do primitivismo mais favorece a uma paralisia no desenvolvimento dos indivíduos e acaba por obstaculizar a formação de uma percepção para além do corpo social, apartando-os das possibilidades de ruptura e superação dos óbices de toda ordem.

[...] Somente a partir da compreensão da perspectiva maior que Marx tinha desse vir a ser é que se torna compreensível sua atitude de dupla crítica: por um lado, ao caráter desumano das relações capitalistas de produção e, por outro, às concepções românticas que preconizavam serem as sociedades pré-capitalistas mais humanas. Não se trata que Marx não visse o caráter desumano, para os indivíduos, da dissolução, na maior parte das vezes à força, dos laços comunitários pré-capitalistas. O capítulo de *O capital* sobre a acumulação primitiva (MARX, 1984, pp. 261-294) é bastante ilustrativo da consciência que Marx tinha da desumanidade desse processo. Mas nem por isso Marx (1987, pp.89-90) deixaria de ver a função humanizadora do capitalismo no interior do processo histórico maior [...] (SAVIANI, DUARTE, p. 48)

Trinta anos passados do início das discussões, pesquisas teóricas, experimentações e a extensão das elaborações em torno da Pedagogia Histórico-Crítica às mais diversas áreas da educação, a sua síntese fundamental se pauta pela construção de uma sociedade comunista a partir da luta revolucionária internacionalista. A constatação de que a interdependência entre as nações, seja na produção material, como na intelectual, considerando a divisão social do trabalho traduzida em desenvolvimento desigual e combinado entre as nações, direcionou a formulação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica a pautar os três fundamentos seguintes: a individualidade livre e universal na sociedade comunista; a auto atividade como atividade plena de sentido e fundamento da vida na sociedade comunista e, por fim, as relações humanas plenas de conteúdo na sociedade comunista (MARSIGLIA; DUARTE, 2011, p. 11).

Em oposição à liberdade individual restrita aos ditames materiais, ideológicos e legais vigentes na sociedade capitalista, cuja existência segue condicionada à divisão social do trabalho, Saviani, utilizando-se da elaboração analítica de Marx, defende que, em uma sociedade organizada pela coletividade, os indivíduos decidem,

de forma comunitária e com conhecimento dos processos sociais em curso, os rumos do desenvolvimento dos seres humanos. Ou seja, reconhece-se que a automatização, o acaso e a alienação, características próprias do sistema capitalista, que condicionam a vontade e a consciência do indivíduo à sua revelia, são expressões da negação da liberdade. A falsificação desse princípio é um dos instrumentos da dominação ideológica em voga e base para a contensão das aspirações populares.

Por meio da alienação do trabalho na sociedade capitalista, a Humanidade foi apartada do sentido ontológico da atividade que a libertara de sua condição limitada pelas forças da natureza. O trabalho é uma atividade exclusivamente humana na relação do Homem com a natureza, tal atividade está na origem, tanto da manutenção e reprodução da vida, como na ação deliberada para a ruptura dos limites biológicos, físicos e psíquicos. A liberdade se pronuncia por meio da cultura, a partir dos processos de escolha dos indivíduos, das ações assumidas diante das diversas possibilidades exploradas pela capacidade reflexiva, de memorização e de adequação dos conhecimentos adquiridos nas relações sociais e com as múltiplas experimentações frente aos desafios de transformação do meio. Para adaptar os recursos naturais às suas necessidades vitais, o indivíduo é impelido a dominar a realidade externa e a sua própria realidade, de forma que a relação dialética desse processo o remete às escolhas que estão na origem da busca pela liberdade.

Sendo o trabalho uma atividade teleológica, a relação entre os fins conscientes e os meios empregados para serem atingidos esses fins é, sem dúvida, fundamental. Para que a escolha dos fins seja a mais adequada possível, é preciso conhecimento da dinâmica objetiva da realidade, ao menos ao que se refere ao âmbito da qualidade que se pretende modificar com uma determinada atividade. (DUARTE, 2016, p. 122)

Ou seja, a realidade é transformada a partir da dinâmica estabelecida entre o planejado e o realizado tendo em vista o fim pré-determinado, de modo que o que fora subjetivo passa à condição objetiva, incorporada à nova realidade. A compreensão dos elementos dispostos na realidade, o domínio dos instrumentos culturais e dos meandros dos processos psíquicos são indispensáveis à adoção de escolhas conscientes, que sedimentam o caminho para a aquisição da liberdade. A liberdade, então, longe de ser uma abstração, é um elemento intrínseco à apreensão da

realidade concreta e se alimenta da capacidade formativa e de controle, também, dos processos mentais, particulares e únicos da espécie humana.

Compreende-se, no entanto, que a ação consciente do indivíduo está circunscrita tanto pelas limitações naturais, como pelas determinações das relações sociais, porquanto culturais, as quais interferem nas condições objetivas e subjetivas de intervenção do sujeito na realidade concreta. Ora, se a percepção das realidades, interna e externa, é determinante para a ruptura das limitações do meio em prol das transformações individuais e sociais, por meio da livre escolha, parece-nos flagrante a monta dos obstáculos postos à aquisição da liberdade. Se partirmos da constatação de que os instrumentos culturais construídos pela Humanidade são sistematicamente negados à maioria da classe produtora no sistema de propriedade privada dos grandes meios de produção, cabe-nos indagar em que medida a liberdade é um elemento presente frente à organização do trabalho de forma alienada. No entanto, considerando a precedência do ser à sua consciência e a reprodução da vida um elemento imanente na realidade do indivíduo, mesmo sem este deter o conhecimento e compreensão plena das relações sociais, diante da satisfação das necessidades básicas, é-lhe imperativo realizar as escolhas das alternativas mais aproximadas da satisfação, que mesmo parciais, na medida das condições em que se dá a tomada de posição, resultam em si nas rupturas germinais da aquisição da liberdade na busca pela subsistência.

Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão de necessidade de atuação tanto no sentido das transformações interna à atividade do indivíduo, como no sentido da transformação, por meio das ações individuais e coletivas, das condições sociais limitadoras das possibilidades de liberdade das atividades humanas. Mas a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que somaram nessas mesmas condições. Para que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade socio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade. Destaca-se aqui a dialética entre a determinação social das ações individuais e o papel da consciência na condução de ações transformadoras. (DUARTE, 2016, p. 125)

A formação da consciência é fundamental no processo dialético entre as determinações naturais e sociais diante da apreensão dos processos de aquisição da liberdade. Aqui a educação emerge como elemento fulcral, pois que o conhecimento

não é um atributo inato dos seres humanos. Para além da transmissão dos conhecimentos às gerações futuras, sem incorrer na negatividade atribuída pela Escola Nova à essa ação assumida e organizada inicialmente pela Educação Tradicional, a educação como produção social e histórica deve se pautar na superação dos obstáculos enfrentados pela Humanidade rumo à sua emancipação. Sem a perspectiva de confronto aos limites impostos pelo contrato social burguês, os fins individuais e sociais a serem atingidos com a aquisição dos conhecimentos científicos, tendem ao desvio planejado, ao esvaziamento e à subordinação à reprodução do sistema capitalista. Por consequência, forjou-se a introjeção da concepção de uma “liberdade” atomizada da realidade social, adaptada à superficialidade e ao imediatismo individualistas, sedimento da ideologia dominante. Ou seja, a liberdade no campo educacional é um fim, princípio *cine qua non*, que se sedimenta durante o processo de apropriação do conhecimento científico.

Como já pontuamos anteriormente, para os escola novistas e seus derivados da atualidade, com os seus mais variados matizes embandeirados na consigna de “educação progressista e antiautoritária”, imputam à transmissão do conhecimento a pecha de automatismo e preconizam a adoção de alternativas metodológicas, mais próximas a “atalhos” díspares dos fins educacionais. Acabam, assim, por inviabilizar a obtenção da liberdade, em tese, contida nessas teorias. Contraditoriamente, é com a implementação de métodos ditos “não autoritários” que as políticas públicas, preches de “pedagogias progressistas”, aplicadas há décadas nas redes públicas, negam o acesso pleno ao conhecimento, tolhendo, assim, a concretização da liberdade para absoluta maioria do povo trabalhador no Brasil.

No entanto, Saviani, dialeticamente, chama atenção para o fato de que nem todo automatismo pode ser tomado pelo pressuposto germe do autoritarismo e, conseqüentemente, um obstáculo para a viabilização da liberdade. Ao passo que, nem toda teoria autoproclamada democratizante garante a aquisição do conhecimento científico. É notório o seu exemplo acerca do processo de aprendizado para a aquisição dos conhecimentos necessários ao motorista de um automóvel, o qual só ocorre com a automatização das operações dos instrumentos e equipamentos das máquinas em questão, assim como o domínio dos movimentos para o ato de dirigir. Uma vez apreendidas as informações prévias acerca do ato de guiar um automóvel, passa-se à vivência, às experimentações necessárias de ordem corporal, de domínio

dos padrões mentais acionados e, decerto, do funcionamento dos mecanismos e instrumentos do automóvel. É a partir da naturalização desse processo complexo, propriamente com o automatismo, que se dão, sob o domínio de inúmeras variáveis, as possíveis escolhas do motorista se deslocar pelos mais diversos caminhos. O aprendizado, que permite acessar as mais diversas linguagens abordadas na educação escolar, não está apartado do processo exemplificado acima, pois o avanço no domínio dos códigos científicos, dos procedimentos para a leitura e escrita dos idiomas, da música, da matemática, são pré-requisitos para a proposição de novas teorias e composições literárias e musicais.

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida a plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola. (DUARTE, 2016, p. 126)

Cabe ainda ressaltar que, na perspectiva da ampliação da liberdade do indivíduo diante do trabalho educacional há uma restrição momentânea do fim almejado. Essa suspensão da liberdade se dá com a escolha dicotômica entre o estudo e o deleite nos períodos de lazer e/ou descanso de um estudante e mesmo de um trabalhador, opondo necessidades que concorrem e são equivalentes frente ao escasso tempo organizado no quadro da divisão social do trabalho no sistema capitalista. A dedicação do tempo ao estudo de linguagens como os idiomas e a música, por exemplo, implicam horas de exercícios sistematizados, portanto, automatizados para a aquisição dos instrumentos mentais que naturalizariam o uso criativo dessas notações expressivas. Um outro exemplo dessa tensão se daria entre a execução de atividades complexas para a apreensão de um repertório desconhecido e a satisfação imediata com a mera reprodução notabilizada e simplificada pela indústria cultural.

A tensão acerca das escolhas no processo de construção da liberdade expõe os limites das possibilidades apresentadas socialmente, as quais poderão ou não ser adotadas e reelaboradas pelo indivíduo em formação. Ocorre que a concepção de liberdade se torna uma abstração quando tomada sem se considerar os meios materiais para a reprodução da vida. A apropriação do significado e o caráter da aplicação do termo são determinadas pelas disputas ideológicas que se desdobram

do motor da história, da luta de classes. Assim, a transformação da liberdade em fetiche, condicionada à capacidade de consumo dos indivíduos, dá lugar a uma concepção adaptada à reprodução do sistema capitalista e no enquadramento do indivíduo nesse sistema. A educação, mercadoria comprada como qualquer outro produto fabricado, tem o seu menu com gradações conforme a paga, dialeticamente, comporta a contradição e a disputa entre os entretenimentos diversos e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e históricos pelo indivíduo. Pesará sobre as suas escolhas na busca da liberdade a efetivação da compreensão sobre si e sobre a prática social. A educação escolar, portanto, tem a capacidade potencial de incidir sobre a formação dos níveis de consciência individual, à condição de garantir a apropriação dos instrumentos sociais que possibilitarão a apreensão da realidade com os elementos que permitam a transcendência do senso comum. No entanto, os processos de construção do conhecimento ainda passarão pelo crivo da verificação na prática social em sua totalidade. A libertação do indivíduo é fruto de um processo dialético, que evolui conforme a tomada da consciência de si e para si, consumada na experimentação de um sujeito ativo sobre a sua história indissociável das relações sociais da sua época. O estímulo de tal práxis tem o potencial de inviabilizar a adoção sistemática do senso comum, o qual se calca na satisfação imediata e na exacerbação do indivíduo alienado do processo histórico. A promoção do pensamento crítico, propenso à aferição e à reelaboração, é a base da construção do ethos requerido na superação da reprodução da ideologia da classe dominante e, portanto, para a construção de uma perspectiva de libertação.

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. (DUARTE, 2018, p. 74)

A complexidade das diversas questões, que não se esgotam na citação acima, reporta a uma abordagem de uma teoria pedagógica comprometida com a socialização ampla de saberes sistematizados e reconhecidos no processo de humanização da espécie humana, ou seja, no processo de libertação do homem dos limites da natureza. Ao não adotar uma postulação neutra para a educação escolar, a Pedagogia histórico-crítica também reitera que “a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana.” (DUARTE, 2016, p. 138). No entanto, ainda que a ideologia dominante atravessasse todas as áreas de produção de conhecimento, é com a aquisição dos instrumentos culturais (não limitada às informações também difundidas em larga escala por meio das novas tecnologias) que a luta coletiva pela emancipação da humanidade terá alguma possibilidade de vitória contra a barbárie.

3.1.3.3 A CENTRALIDADE DO TRABALHO

Ao concebermos o trabalho como atividade humana determinante no processo de distinção do homem dos limites da natureza, uma atividade que gera instrumentos para a transformação do meio e, conseqüentemente, de si, mas também da sociedade, constatamos a interrelação entre a reprodução da vida humana e a educação.

Concebemos o trabalho como qualquer atividade que gere condições de vida e que resultem num produto. Pautamo-nos pela análise marxista e adotamos a

definição de trabalho produtivo. Essa abordagem abrange as atividades cuja execução podem resultar tanto no almoço familiar, quanto no que é fabricado pelo operário na venda de sua força de trabalho. Porém, o primeiro exemplo se enquadra numa acepção que diz respeito à reprodução da vida em geral, já o segundo se refere a uma acepção cujo trabalho resulta em mercadorias e na produção da mais valia. A mais-valia é um valor gerado pela classe produtora, muito superior à remuneração paga pelo trabalho realizado, o lucro é o objetivo maior e o trabalho é uma mercadoria destacada por sua capacidade de produzir a multiplicação do lucro em patamares elevados para a manutenção do capitalismo (LOMBARDI, 2011, p. 104).

O processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho. Produz produtos e mercadorias. O trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca. Mas o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital. É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias, mas, se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago; ou, se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista.

É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital. (MARX, 2013, p. 126)

Marx trata do trabalho nos marcos da produção capitalista. Para distinguir o trabalho produtivo da atividade fabril, desenvolve uma diferenciação concentrada no conceito trabalho alienado. Trata-se do processo em que a força produtiva é vendida pelo trabalhador para produzir mercadorias, para a geração de valor excedente e os produtos têm a sua função apartada do controle do produtor, das necessidades e compreensão geral da sua inserção no sistema de produção capitalista, gerando um estranhamento, além de condições desiguais e desvantajosas na negociação do preço da mercadoria trabalho, entre patrão e empregado.

[...] Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho e 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. [...] (DUARTE, 2018, p. 72)

Se para a reprodução da vida o trabalho produtivo depende da transmissão do conhecimento construído socialmente entre as gerações, de modo a garantir a preservação da humanidade diante da superação das condições dadas pela natureza, no sistema capitalista a educação escolar cumpre um papel de colocar as novas gerações em contato com determinados avanços científicos, históricos e culturais em larga escala. É uma necessidade liberal a instrução das massas para a reprodução do sistema e seu aparato ideológico, por isso o cotejamento é um método de controle na oferta do conhecimento. Porém, a contradição entre o quadro de exploração das forças produtivas e o confronto com a ampliação da consciência da realidade, reforçada pela aquisição dos instrumentos culturais da sociedade pelos trabalhadores, coloca em xeque a requerida passividade dos mesmos frente aos meios de reprodução do capital. É essa perspectiva de ruptura que sustenta a defesa de Marx ao ligar a educação escolar ao trabalho, ou seja, é a construção da elevação da consciência dos trabalhadores para a superação da exploração capitalista.

[...] Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admita a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que por gerar mais-valia, amplia o capital. [...] (SAVIANI, 2013, p. 85)

É inegável que, mesmo sob o custo da exploração intensa, a humanidade tenha avançado sob a égide do sistema capitalista, as condições de vida deram um salto enquanto o capitalismo esteve em sua fase ascendente, se compararmos com os processos históricos anteriores, como no feudalismo, cujos modos de produção custaram séculos para propiciar avanços técnicos e científicos que se revertissem

em bem-estar para a sociedade. Porém, ainda que os avanços científicos, técnicos e tecnológicos sejam inegáveis, na fase decadente do capitalismo, o imperialismo, impõe-se a concentração de renda, a exacerbada expropriação da riqueza produzida pelo trabalho, calcada na extrema exploração e destruição das forças produtivas, o que coloca a Humanidade em constante retrocesso para a barbárie. Assim, a perspectiva marxista para a educação escolar é a reapropriação social dos meios pelos quais avançaram os processos de produção no sistema capitalista. A base cultural e técnica dos processos de produção, outrora pertencentes integralmente à classe produtora, fora segmentada e apartada dos mestres e artesãos que possuíam o conhecimento de cada etapa da produção. Os conhecimentos fragmentados em especialidades, departamentos e especificidades da cadeia produtiva, só podem ser recuperados por meio de uma formação que dê conta de preencher as lacunas provocadas pela alienação inerente ao processo de produção capitalista. A apreensão das técnicas e instrumentos culturais diversos é um fator de potencialização da luta coletiva da classe trabalhadora para a expropriação dos grandes meios de produção, na perspectiva de transformá-los em propriedades sociais, libertando, assim, a humanidade do jugo da exploração de toda ordem.

A cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando operariado para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. Marx e Engels visavam sobre um ensino que se realizava no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime assalariado. Essa era, para Marx e Engels, uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo caso ao saber, à ciência, à cultura -técnica [...] (LOMBARDI, 2011, p. 106)

O desenvolvimento da humanidade, historicamente, deu-se pela ação do homem sobre a natureza, produzindo a sua existência pelo trabalho produtivo. Com o advento dos avanços na agricultura se estabelece a propriedade privada da terra, o meio de produção onde os despossuídos reproduziam, subjugados pela escravidão, para si e para o dono da terra. Se nas sociedades anteriores ao capitalismo, como na Idade Média e no feudalismo, o trabalho ocupava a totalidade do tempo da maioria da população, para uma pequena parcela abundava o tempo para o ócio, do qual derivam as primeiras escolas (o lugar do ócio), afim de ocupar o tempo da aristocracia e a clero. Não nos cabe aqui retomar a história da categoria trabalho, mas ressaltamos

que, com o advento da propriedade, as atividades educacionais sistematizadas na escola são antes legadas ao ócio, que à reprodução da vida. Ressaltamos que é a ação revolucionária da burguesia, na disputa pelo poder, que reivindicará a educação escolar para todos, laica, a fim de libertar o homem da ignorância legada pela religião e mistificação que legitimavam o domínio da aristocracia e do clero.

No entanto, é preciso também chamar atenção para fato de que a grande massa, submetida à servidão e à escravidão, era possuidora de uma larga tradição na educação não formal, pois por essa via se garantiu a transmissão dos conhecimentos fundamentais acumulados até então pela humanidade acerca das técnicas para garantir a reprodução da vida.

A generalização da educação escolar no sistema capitalista possibilitou o encontro da técnica com a ciência, da cultura popular e da cultura erudita, do trabalho com a educação, promovendo a ampliação massiva da capacidade produtiva. Da Idade Moderna até os dias atuais, a educação escolar se generaliza e cumpre um papel paradoxal, concomitante aos diversos outros meios de educação não formal (igrejas, sindicatos, associações, famílias, indústria cultural e o próprio local de trabalho). Em todos os espaços de formação estão instaladas, institucionalmente, a disputa ideológica pela consciência do indivíduo para a manutenção do sistema capitalista, a educação escolar é uma das instituições com essa tarefa.

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante — uma vez consolidada no poder — não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2013, p. 85)

Ocorre que, mesmo diante desse paradoxo, o movimento operário, há séculos, reivindica a educação escolar e não renuncia ao seu conteúdo, a saber: o direito de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade. As iniciativas de dissuasão abundam, em verdade, o direito aos saberes é negado e dissimulado por diversas teorias pedagógicas, ainda que, em não raros casos, se manifestem por uma verborragia de teor libertário e ganhe adeptos no seio das organizações da classe trabalhadora (voltaremos ao tema).

Retomamos umas das intervenções ontológicas do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), realizado em Bruxelas no ano de 1868. A educação escolar foi discutida e as resoluções do Congresso de Bruxelas repercutem ainda hoje sobre leis consagradas em diversos períodos históricos, em muitos países e em reivindicações que ainda não se consumaram em vitórias. O fato é que a citação de trecho de um panfleto e também intervenção de César de Paepe (1841-1890) no Congresso de Bruxelas, sendo o teórico mais influente na AIT depois de Marx, demonstra o quanto permanecem atuais as questões como: o direito à escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, para todos. Como segue abaixo:

[...] Acreditamos que a educação deve ser completa, isto é, ao mesmo tempo científica e industrial, teórica e prática, e, conseqüentemente, igual e acessível a todos. Ao deixar a educação aos cuidados das comunas, não teremos numa localidade uma educação mais profunda, mais científica, por exemplo, do que em outra localidade, em decorrência das vantagens, do ponto de vista dos recursos materiais, dessa comuna em relação à outra? O que terá se tornado, então, a educação completa, se não o privilégio de uns poucos, o privilégio dos mais bem-posicionados?

[...] Onde a educação é completa, ela provê a sociedade de seres humanos esclarecidos pela ciência e que baseiam sua moral, suas ações e suas relações com outros seres humanos exclusivamente em verdades científicas. Não precisamos nos alongar mais sobre esse assunto. O direito de todas as crianças a uma educação completa e a obrigação da sociedade de provê-la são agora aceitos por todas as escolas socialistas; mas para que ela seja completa, igual e acessível a todos, acreditamos que a educação deve ser considerada como um serviço público pelo qual o Estado é responsável.
(MUSTO, 2014, p. 231)

Oportunamente, a Pedagogia Histórico-Crítica se pauta pela proposta marxista para a educação escolar e traz à baila a politecnia com a perspectiva de promover a formação integral dos trabalhadores, de modo que a ciência, as artes, a história, a filosofia e tantos outros instrumentos culturais construídos pela humanidade, saberes

indissociáveis do trabalho produtivo, auxiliem a classe trabalhadora no processo de elevação da sua consciência, facilitando o amadurecimento das condições subjetivas, o qual se dá por inteiro com a experiência própria e organizada da intervenção na luta de classes, para a emancipação da humanidade. Frisemos: mesmo que a educação escolar seja uma peça auxiliar destacada no processo de amadurecimento da consciência dos trabalhadores, é a ação coletiva, experimentada pelos indivíduos em suas organizações de classe, que pode consolidar a elevação do nível de consciência, ou seja, se dá por meio dos embates próprios da luta de classes, por seus avanços e retrocessos, pelas conquistas de direitos que visem a melhorias nas condições de vida e trabalho, pelas derrotas e vitórias na disputa contra as opressões e pela tomada do poder.

3.1.3.4 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE

A educação escolar faz parte de um longo processo histórico em que a luta de classes é palco do embate realizado pela classe trabalhadora para avançar nas conquistas democráticas, tendo em vista a obtenção da liberdade e a emancipação da humanidade. A unidade entre o trabalho produtivo e a educação é algo que determina o papel a ser assumido pelos docentes na educação escolar. Cabe desenvolvermos qual é propriamente a especificidade desse trabalho, considerando o produto próprio dessa atividade.

De antemão, recuperemos a discussão contida na prática docente que embora pareça tangencial, não o é. A priori, concentremo-nos na celeuma que se desenvolve entre os que apregoam que a transmissão de conhecimento é um traço do autoritarismo, pautada em um método afeito à liberdade, estéril no estímulo à criatividade e limitador do pensamento científico e artístico. Essa acusação pesou fortemente contra a pedagogia tradicional e se estende hoje àqueles que defendem a intencionalidade para o ato de ensinar, em contraposição a uma pseudo espontaneidade. Nesse contexto se levantam vozes contrárias à existência do currículo, a defesa de subalternização do trabalho docente diante dos interesses imediatos do estudante, uma ação que subjuga o profissional especializado em determinada área em mero monitor que, embora seja responsabilizado pelos resultados do ensino/aprendizado, é um sujeito limitado às indicações de consultas, tomadas por pesquisas, pelo ensino do “aprender a aprender”.

A Escola Nova, mas não somente essa corrente teórica, atribuiu à Pedagogia Tradicional e a todas as iniciativas de valorização dos conteúdos curriculares da educação escolar, a pecha intrínseca do autoritarismo, situando-se no marco democrático ao promoverem os interesses imediatos dos estudantes. No entanto, a fim de nos distanciarmos dessa falsa polêmica, é necessário nos situarmos diante das demandas dadas pela defesa da democratização da sociedade. Uma breve observação das condições materiais, às quais está submetida a população, dá-nos a dimensão mais exata de que, para além da instituição escolar, a democracia, como expressão da generalização dos direitos individuais e coletivos na sociedade capitalista, estão por se concretizar. A escola, portanto, se insere num quadro mais amplo, em que é resultado e não a causa da permanência do autoritarismo na sociedade, pois como afirma Saviani (1995, p. 88)

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

Com efeito, o que atravessa o trabalho docente na perspectiva histórico-crítica é a consigna da democracia, que se traduz na defesa da aquisição dos conteúdos curriculares, instrumentos culturais essenciais no combate pela superação das desigualdades, obviamente se articulados com os enfrentamentos coletivos próprios da luta de classes para a transformação da prática social vigente. Essa é uma distinção inicial, que reflete um conteúdo decisivo e específico da atividade docente: a defesa do ensino e do aprendizado dos saberes oferecidos por uma educação escolar pública deve ser intransigente, tendo em vista um trabalho pedagógico comprometido com a democratização da sociedade.

Para além do conteúdo do trabalho pedagógico, é necessário nos debruçarmos sobre as relações dessa atividade no seio da sociedade capitalista, a qual dita a forma e, dialeticamente, tensiona o conteúdo acima sintetizado. Recuperemos alguns conceitos acerca do trabalho.

A educação, processo intrínseco à reprodução da vida por meio do trabalho, se insere no que classificamos como trabalho imaterial, distinto do trabalho material. A reprodução da vida se dá pela produção de meios pelos quais se garantem as necessidades básicas do indivíduo humano, no capitalismo a escala se multiplica à extensão da sociedade sem, no entanto, garanti-las. O trabalho material é definido pela geração de produtos que se materializam por meio do trabalho produtivo, sendo, invariavelmente, paupáveis. A materialização do produto invoca a utilização de uma série de ações prévias, próprias da humanidade e cada vez mais elaboradas com os avanços da organização dos meios de produção na história. Para cada tipo de produto os indivíduos empregam inúmeras operações mentais que antecipam a existência final do produto. Assim, o planejamento, a elaboração e análise de conceitos, de ideias, de elementos e métodos científicos, de técnicas, de pressupostos éticos e morais se enquadram na definição de trabalho não material. Tais processos do trabalho não material podem gerar produtos que se separam do produtor, inserindo-se em novos processos independentes da concepção originária. Enquadram-se aqui as produções artística, cuja fruição transita por caminhos e tempos diversos, fora de qualquer controle do artista. Porém, há o trabalho não material, cujo produto não se separa do produtor, a execução do processo gera o produto e, concomitante e dialogicamente, o trabalho se imbrica ao produto.

No caso de produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

1. O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*) etc., comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o modo de produção apenas formalmente capitalista. Que, nessas formas de transição, a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.
2. O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria

natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista. (MARX, 2013, p. 137-138)

A educação está inserida na perspectiva do trabalho não material (ou imaterial). O ensino, produto realizado pelo trabalho docente, só se torna possível se existe o estudante, o qual adquire o produto ensino, por meio do aprendizado. A imaterialidade dessa relação produtiva, em que produção e consumo se dão ao mesmo tempo entre professor e estudante por meio da aula, é a natureza própria da educação (SAVIANI, 2013, p. 12).

Em resumo:

[...] Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*knowledge mongering institution*) é trabalhador produtivo. Ainda assim, a maior parte desses trabalhos, do ponto de vista da forma, mal se subsumem [incluem] formalmente no capital: pertencem às formas de transição. [...] (MARX, 2013, p. 133)

Compreendida a natureza do trabalho na educação, passemos à análise da especificidade do trabalho docente. O objeto construído pela educação é o conhecimento, mais propriamente, os conhecimentos diversos que consubstanciarão a humanização do indivíduo em sua trajetória educacional. Os conteúdos próprios da produção espiritual contêm diversos aspectos, saberes como o lógico, o sensível, o intuitivo, o afetivo, o intelectual, o racional, o estético etc, que se manifestam com a apreensão de diversas linguagens distribuídas nos conteúdos curriculares. Para assimilar esses saberes e, conseqüentemente, tornar-se humano, o indivíduo precisa aprender. Para tanto, a educação, atividade intencional própria da humanidade e, por isso mesmo, planejada, toma por base o objeto do saber construído histórica e socialmente. (SAVIANI, 2013, p. 7)

A produção do trabalho educativo, portanto, é o saber objetivo, que visa tornar o indivíduo em ser humanizado, dotado de humanidade. A escola é o local onde ocorre a educação de modo mais sistematizado e, por mais que se tente negar, não comporta o espontaneísmo dos saberes. Com efeito, o trabalho a ser realizado pela educação escolar passará por diversos procedimentos metodológicos e organizacionais

(expressões ativas da intencionalidade), que visam o aprendizado dos instrumentos culturais que suplantam e redimensionam a bagagem de conhecimentos prévios adquiridos em outras instituições e experiências externas à escola.

A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2013, p. 20)

Nesse contexto, cabe estabelecer as práticas do trabalho docente defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica. A adoção da educação como base da formação humana omnilateral, ou seja, comprometida com a disseminação dos dispositivos determinantes que possibilitam a formação do indivíduo em sua integralidade, com a compreensão de si, da realidade social e das dinâmicas das transformações da prática social, demandam a construção de uma prática docente que envolva a defesa da escola, um domínio dos conteúdos de sua especialidade que propicie uma atuação mediadora diante dos conhecimentos a serem transmitidos e a valorização do indivíduo/local em diálogo com as obras reconhecidas e inseridas no arcabouço dos saberes da humanidade.

A leitura da realidade demanda a apropriação de instrumentos culturais para se elevar a sua compreensão no mais alto grau de fidedignidade. Longe de ser uma atividade inata, demanda esforços que passam pela aquisição de determinadas capacidades, de modo que se efetive o ensino, tais como: disciplina, organização, armazenamento e registro das informações e conhecimentos inerentes à formação.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que as funções psicológicas, esquemas mentais no processo do aprendizado, se processam por meio

de imagens. A representação do objeto por meio da imagem se traduz em palavras e a sua análise transita na relação entre sujeito/objeto. Nesse processo de representação do objeto, o sujeito utiliza, para a decodificação do objeto, a leitura em outros códigos, entre tantos possíveis está em destaque a palavra. Essa ação tanto será mais eficaz quanto melhor qualificar as nuances do objeto analisado. Ocorre que o objeto tomado por real é o somatório das suas transformações, passível de interferências incidentes de variáveis sociais e históricas. A leitura mais aproximada da realidade é constituída pela capacidade de agrupar o máximo de elementos capazes de constituir fidedignamente a sua representação subjetiva, a qual chamamos de conhecimento objetivo. Consequentemente, da relação ativa entre sujeito e objeto se dá o conhecimento objetivo, porém, essa atividade não basta para a construção do conhecimento, requer o registro, a comunicação, a retenção das apropriações e da possibilidade de transmissão, ou seja, do ensino (trabalho docente).

Dialeticamente, encadeia-se no processo de construção do conhecimento objetivo o pensamento teórico e o pensamento empírico, dado inicial que propicia nova síntese do pensamento teórico. Os pensamentos empírico e teórico são indissociáveis, assim como a lógica dialética não prescinde da lógica formal. (MARTINS, 2011, p. 53-54)

Segundo Davidov (1988), as relações que se estabelecem entre pensamento empírico e pensamento teórico não se diferenciam daquelas que se estabelecem entre a lógica formal e a lógica dialética. Da mesma forma que a lógica dialética não prescinde da formal, mas a toma como momento - como parte de um processo mais amplo e complexo o pensamento teórico não prescinde do empírico, incorporando-o por superação.

Contudo, essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas — dado que reitera a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação.

Portanto, a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que se incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, de promover a

socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 54)

Depreendemos das premissas supracitadas a importância fulcral da transmissão dos conteúdos, tarefa específica do trabalho docente que é o mediador intencional no processo de aprendizado dos conteúdos curriculares, forjados por clássicos estabelecidos social e historicamente. Sobretudo porque ensinar é promover a socialização do conhecimento e a humanização, por consequência, conhecer os clássicos é fornecer o municiamento ao dominado para romper com a dominação, utilizando a relação professor/estudante e o trabalho educativo como pontos de apoio no processo de ruptura com os modos de reprodução da sociedade capitalista.

3.1.3.5 O CURRÍCULO: DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E DO DIREITO AO APRENDIZADO

Notadamente, as funções psíquicas superiores só se desenvolvem em condições adequadas e a partir do exercício contínuo e progressivo, tarefa dada socialmente por meio da educação escolar. Tendo por base as contribuições de diversos estudiosos vigotskyanos, propriamente os identificados com a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a abordagem dos clássicos nas diversas áreas de modo a propiciar as potencialidades de pleno desenvolvimento, o que só tem condições sistemáticas e massivas no âmbito da escola, posto que não se dá nas demais experiências educacionais em que os estudantes se inserem cotidianamente.

Reiteremos: a educação escolar tem por tarefa histórica o ensino, que permita a incorporação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Mas a incorporação dos conhecimentos que, por ventura, humanizam o indivíduo não se dá pela mera absorção e reprodução, ocorre por uma síntese individual a partir das relações com as diversas formações culturais e sociais que se desvelam ao longo da vida. Deveras, a apreensão dos conhecimentos apresentados na educação escolar é um elemento instrumental na construção da autonomia para o discernimento das alternativas apresentadas na realidade, porém, a sua concretização depende de fatores externos à escola, que serão tanto mais influentes se não se garantir o pleno

desenvolvimento do acesso à cultura humana. No sistema capitalista o indivíduo tem liberdade frente à natureza, as técnicas e tecnologias usufruídas no estágio atual do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ainda que não estejam compartilhadas abrangendo a totalidade, há tempos permitem que grande parte da população não viva em cavernas, no entanto, por outro lado, as formas alienantes impostas pelo modo de produção privam o mesmo indivíduo de uma compreensão acurada da organização social em que se insere, mantendo-o sob o jugo de uma leitura impressionista da realidade, condenando-o, por conseguinte, à contramão da autonomia.

A perspectiva de defender o currículo da escola pública é um princípio largamente presente na Pedagogia Histórico-Crítica. Pautada pela tradição do movimento operário e apoiada na teoria marxista, defende a apropriação dos instrumentos culturais forjados no desenvolvimento da humanidade, a dimensão da democracia como base para a superação da ordem capitalista, a centralidade do trabalho como meio de reprodução da vida são pilares para a sustentação de uma ética de ruptura a ser propalada contra as relações de exploração, tendo como fim a transformação dos meios de produção em propriedades sociais.

Para tanto, o ensino (da história, das ciências, da filosofia, das artes e todos os conteúdos curriculares que contribuam na compreensão da realidade objetiva), a formação escolar deve ter a sua estratégia voltada para sedimentação de uma ética a favor da emancipação humana. Evidentemente, não há neutralidade na educação, tampouco na escolar, é flagrante o seu potencial muito maior que um mero meio de inserção no mercado de trabalho (como defendem os arautos do senso comum). Em oposição ao esvaziamento da educação escolar, a defesa do ensino dos conhecimentos concernidos à escola é um meio de garantir ao indivíduo o seu direito de incidir sobre a realidade, humanizando-se.

A necessidade humana de superação das relações de exploração não se apresenta somente como uma questão meramente subjetiva, mas como necessidade histórica que impinge objetivamente os indivíduos a superarem estas circunstâncias. Assim, o imperativo que emerge da ética marxista se volta para a emancipação humana, não somente como transformação por livre iniciativa particular, mas como vontade humana fundada nas condições objetivas que viabilizam as possibilidades de realização de uma atividade conjunta, coerente e organizada pela transformação das relações de produção baseadas na alienação. (BUENO, 2011, p. 97)

As demandas acerca da defesa da escola pública e de seu conteúdo trazem à luz diversas questões para nos debruçarmos. A função política da escola e, por consequência, do trabalho docente é relevante para a nossa análise, sobretudo, em um momento marcado pelo acirramento da luta de classes, mas também é algo fundamental para as conjunturas de aparente normalidade.

Tratemos da competência técnica em relação ao compromisso político no trabalho docente. A concretude do compromisso político do professorado se dá na medida da efetivação da teoria aplicada à prática educativa, portanto a competência técnica, considerando as diversas tarefas do cotidiano escolar, é condição para a superação de uma mera carta de intenções. O domínio dos conteúdos concernidos no currículo, a realização de uma prática adequada à cada etapa do desenvolvimento humano, são pressupostos do compromisso político, o qual se constitui em fator imanente e, ao mesmo tempo, ulterior. Decerto, pois a inexistência da competência técnica, por maior e mais consistente e provido de consciência que seja o compromisso político, esvazia-se o fim da educação escolar, corroborando com as estratégias da classe dominante. O sistema capitalista, mesmo quando sede às pressões populares pela universalização da educação escolar, neutraliza qualquer avanço com a implementação de reformas para esvaziar os conteúdos e/ou rebaixar a formação dos professores.

Saviani (2013, p. 32) destaca a distinção entre o sentido político em *si* e sentido político *para si*. Considera que a prática do professor é sempre política, no entanto, nem sempre este tem consciência do sentido político da sua prática, de modo que não apreende para si o sentido político da sua prática educativa. Decorre daí que, diante das determinações sociais impostas pelo sistema privado dos meios de produção, somente nesse caso, a “consciência técnica precede o compromisso político”.

É relevante a defesa da competência técnica colada ao compromisso político, para além da distinção realizada, a confluência de tais pressupostos proporciona a abertura para uma perspectiva da efetivação de um compromisso político transformador. Esse é o fator combatido pela burguesia que, em diversos exemplos, temendo as consequências dessa amálgama apontada para a transformação societária, apropria-se dos discursos inovadores, separa a competência técnica do compromisso político, para descaracterizá-los em seguida em prol da manutenção do sistema capitalista. Desse modo, sem incorrer numa generalização sectária, é

possível afirmar também que tanto a competência técnica e o compromisso político podem ser capturados e desfigurados pela reação, quanto os discursos progressistas, que incorrem no esvaziamento da educação escolar.

Ao nos batemos contra o esvaziamento da educação escolar temos por consequência a tarefa de aprofundar as questões acerca dos conteúdos curriculares. Invariavelmente, a Pedagogia Histórico-Crítica recebe a pecha de defender a retomada da Educação Tradicional, o que só reforça os temores de diversos segmentos, para além da classe dominante, diante da estratégia da luta pela superação do sistema de exploração.

A educação escolar deve estar balizada pelos clássicos, compreendendo-os como as produções de conhecimento que se tornaram universais por meio da relevância comprovada pelo tempo, concentrando a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. A efetivação do domínio capitalista tanto concentrou o usufruto da riqueza produzida socialmente, ao expropriar os meios de produção, quanto obstaculizou o acesso aos conhecimentos desenvolvidos no processo histórico da humanidade, promovendo a sua permanência no poder. Propriamente, não há conhecimento desinteressado, é a apropriação das obras universais na educação escolar, dos clássicos, ou seja, da produção dos conteúdos que se preservaram do crivo do tempo, que potencializa a preparação da classe produtora, qualificando-a, inclusive com o arcabouço da classe inimiga, em confronto com a leitura da realidade objetiva direcionada para a sua emancipação.

Ao se defender o clássico presente nos conteúdos escolares é preciso diferenciá-lo do que é tido como tradicional. Enquanto ao tradicional são atribuídos adjetivos que o legam ao passado, ao ultrapassado, ao superado, do antiquado, os clássicos são reconhecidos pela perenidade dada a contribuição relevante no desenvolvimento da humanidade. Se não tomamos as contribuições de Newton para a física, mesmo que essa área científica já tenha ultrapassado as suas teorias, não é permitido ao estudante compreender o processo evolutivo da ciência até se emparelhar com as conquistas mais recentes dessa área. O mesmo se pode exemplificar com os estudos das artes visuais, ao nos depararmos com as criações barrocas e toda profusão criativa das vanguardas históricas (expressionismo, surrealismo, cubismo etc). Reiteremos com Saviani (2013, p. 87):

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo— segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo —, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola.

Com efeito, na defesa da aquisição dos saberes que permitem uma percepção objetiva da realidade, leva-se em consideração o estudante e as suas necessidades. Para tanto, faz-se necessário realizar uma distinção na concepção de indivíduo. A Pedagogia Histórico-Crítica tem em conta uma concepção dialética da totalidade, o que permite superar a lógica formal e sua limitação abstrata na análise das formas. Cotidianamente, os professores se encontram nas salas de aula com estudantes, a psicologia os apresenta como indivíduos empíricos, ou seja, uma pessoa que manifesta, reiteradamente, os seus interesses imediatos, abstrato e descrito por meio de variáveis significativas. No entanto, o professor lida com o indivíduo concreto, um estudante que é fruto das suas diversas relações sociais e do contexto histórico. A indivisibilidade dessas apreensões acerca do indivíduo gera tensões e contradições a serem enfrentadas pelos professores de modo a garantir a efetivação dos mais elevados interesses dos estudantes enquanto indivíduos concretos.

[...] O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que

ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.

As proposições apresentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica em defesa dos conteúdos curriculares preenchidos por conhecimentos que permitam a incidência do estudante na realidade objetiva e, para tanto, a existência da escola pública como espaço específico para a apropriação desses saberes, destaca, tendo por base a materialidade do ensino na escola, a importância do exercício de uma prática pedagógica calcada na fundamentação teórica. Três desafios são apresentados perante a materialidade do ensino escolar, a saber: a ausência de um sistema de educação; a inserção da Pedagogia Histórico-Crítica numa estrutura organizacional pautada por teorias diversas e opostas; combater a descontinuidade.

A ausência de um sistema nacional de educação no Brasil, embora esteja previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tem provocado entraves que vão desde as desigualdades nos investimentos dos entes federativos até as distorções na formação de professores, a precarização das condições de trabalho e o rebaixamento salarial. Quanto à inserção da Pedagogia Histórico-Crítica o desafio se dá observando que há um quadro de profissionais formados e atuantes na escola com uma prática pedagógica por vezes divergentes entre si e subordinados a uma organização institucional que dificulta qualquer modificação nas tarefas e condições de trabalho cotidianas dos seus profissionais. Por isso não basta tentar substituir uma teoria pedagógica por outra, é necessário atentar para toda a estrutura escolar e promover ações para: estabelecer um diálogo democrático com os profissionais em educação, de modo que tanto se apropriem das proposições ofertadas, quanto tenham a oportunidade de contribuir com as suas propostas; é preciso interferir na organização da escola, proporcionando tempo de elaboração e estudos coletivos e individuais para a equipe; é fundamental ampliar as condições de trabalho e remuneração salarial dos profissionais em educação. Saviani registra algumas tentativas de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em algumas redes públicas, em meados dos anos 1980, e faz a seguinte observação:

[...] E isso não por insuficiência da teoria, nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação. Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Essa situação manifestou-se com uma certa frequência nos governos que se classificaram como democráticos e populares na década de 1980. Um exemplo que eu próprio vivenciei quando fui membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em meados dos anos de 1980, no Governo Franco Montoro, é ilustrativo do que está sendo discutido. (2013, p. 102)

Por fim, o combate à descontinuidade diz respeito ao tempo demandado para a efetivação do ensino. Se tomamos a alfabetização como exemplo, verificamos que as crianças, em sua maioria, necessitam de um a dois anos para identificar os códigos da linguagem escrita e a incorporação dessa habilidade se dá ao longo do primeiro ciclo, na medida do exercício contínuo articulando as linguagens oral e escrita com os demais conteúdos curriculares. As companhias de alfabetização por outro lado, por serem esporádicas, não garantem que o estudante, tendo sido alfabetizado, já autor e leitor de pequenos textos, na medida em que não dá continuidade a apropriação da linguagem escrita chegue a um ponto de irreversibilidade, posto que não atingiu o ponto de incorporação desse conhecimento. Para além das especificidades dos indivíduos, a descontinuidade na educação é um desafio a ser superado pelos governos na elaboração e implementação de políticas públicas. Particularmente na educação a descontinuidade cria dificuldades para as condições objetivas do funcionamento da educação, as quais abrangem desde o financiamento, passando pela implementação de programas de alimentação, até o fomento da permanência perene de equipes de profissionais na escola.

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada

secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2013, p. 109)

3.1.3.6 OPOSIÇÃO ÀS PEDAGOGIAS CONTRÁRIAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO

A defesa da educação pública traz em si o pressuposto de que existem ações que se opõem à sua existência, criando obstáculos a esse direito elementar. Invariavelmente tais iniciativas se pautam por teorias pedagógicas com a aura de inovadoras, novidades propaladas para “salvar” a educação pública. A Escola Nova, como já tratamos aqui, ainda figura como berço inovador donde eclodem diversas teorias cujas variáveis se encontram no mesmo fim: esvaziar os conteúdos da educação escolar. Estas proposições, sejam as oriundas da reação capitalista ou as paramentadas por um discurso progressista, ao cabo, contribuem para a preservação dos modos de produção da classe dominante, pois o processo de alijamento dos instrumentos culturais, que substanciariam o caminho para a emancipação da classe trabalhadora, no mínimo, colabora para o seu atraso.

De forma extremada, repercutindo a posição pelo fim do currículo e de qualquer ação intencional no processo educacional, há quem defenda propriamente o fim da escola. As justificativas derivam do que se cristalizara como posição hegemônica, originalmente formulada pela Escola Nova ou dos pressupostos crítico-reprodutivistas: o combate ao autoritarismo e à reprodução do sistema capitalista contidos nos métodos da Educação Tradicional e, incontornavelmente, na educação escolar.

Já nos dedicamos a apresentar as limitações e méritos das teorias escola novista e crítico-reprodutivista, passemos aos seus “derivados” nos fins, com o esvaziamento dos conteúdos na educação escolar.

As teorias das quais trataremos a seguir estão situadas entre os autores pós-modernos/multiculturalistas/interculturalistas e se caracterizam pela oposição ao positivismo e às vertentes da teoria crítica; pela visão de mundo determinada pela

cultura e identidade; pelo questionamento da visão de totalidade; pela posição declarada de inutilidade do combate à alienação; pela solidariedade com os neopositivistas no compromisso com a democracia capitalista; pela relativização da realidade objetiva; pelo verniz progressista com essência conservadora.

As divergências teóricas se assentam sobre aspectos da apreciação da realidade objetiva, a desconsideração das análises que se utilizam do materialismo dialético histórico no estudo da totalidade é pautada por uma posição que se volta para a cultura, determinando-a como elemento central, partindo do pressuposto de que qualquer conceito é mediado pela palavra, cuja origem e predomínio da veiculação são dados por colonizadores e mantenedores dos padrões normativos opressores. Portanto, é uma representação, a qual está impregnada de diversas e possíveis leituras entre variados interlocutores. Em consequência, relativizam as posições assumidas sobre a realidade que tomem por base a materialidade, contrapõem-se por meio das visões de mundo fragmentadas nas origens étnicas, culturais, de gênero, o que dilui a possibilidade de se efetivar uma apreciação objetiva da realidade, resultante da análise da totalidade, pois o que passa a ser o centro são as particularidades, em pé de igualdade ou hierarquizadas, advindas da identidade do indivíduo. Passa-se com isso ao extremo oposto, valorizando-se o micro, o local, o território, como se essa ação fosse o mais avançado posicionamento de disputa pelo poder, no entanto, dissolve-se a concepção da sociedade dividida entre burgueses e trabalhadores, secundariza-se a divisão social do trabalho e a exploração da humanidade realizada pelo sistema capitalista, em âmbito local ou internacional, que permanecem intocáveis para os partidários das teorias multiculturalistas.

[...] Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência

social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2013, p. 85)

Curiosamente, qualquer crítico à limitação dessa análise da realidade recebe alcunhas como colonialista, racista, homofóbico, “esquerdomacho” etc. Deveras, existem tais comportamentos preconceituosos e opressivos na sociedade capitalista, há uma massa gigantesca de indivíduos convencidos a defender tais comportamentos normativos e a marginalizar setores expressivos da população. Entre os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica não há divergências sobre a urgência de se abolir essa prática social, para tanto, defendem a superação do sistema capitalista, estratégia fundamental para a humanidade alcançar a emancipação. Porém, qualquer êxito nesse sentido exige a mais ampla unidade entre os setores oprimidos da sociedade. O que depende de plena liberdade no desenvolvimento das discussões, o debate das ideias no campo da liberdade e da democracia não deve ser obstaculizado com a imputação de rótulos. Mesmo porque, a divisão social do trabalho, os modos de produção impostos pelo capitalismo fomentam a divisão da humanidade à enésima potência. São os burgueses quem lucram com essa fragmentação, por isso a caracterização da sociedade dividida em classes e mesmo a identificação do motor da história com a luta de classes são elementos caros a materialismo histórico e dialético, ao passo que são conceitos combatidos pelo senso comum, ou seja, são fomentados pela ideologia da classe dominante.

Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. (MARX, 2001, p. 18)

Objetivamente, a base da existência do sistema capitalista é o lucro, que se materializa pela expropriação do trabalho excedente vendido pelos trabalhadores, a mais valia. Os trabalhadores vendem a sua força de trabalho para adquirirem os meios

de reprodução da vida. Inegavelmente, esse é o traço mais comum a qualquer trabalhador em todo o mundo, pois não há paraísos isolados na realidade objetiva. Mesmo os povos originários de qualquer nação enfrentam essas tensões entre modos de produção e da organização social do trabalho no sistema capitalista, que pesam sobre o modo de vida das suas culturas tradicionais. Notadamente, os burgueses não temem as transformações que beneficiam a permanência do sistema de exploração, os processos de destruição das forças produtivas em prol da reação (guerras, epidemias, revoluções, bloqueios econômicos, saques de nações, tráfico de armas, envenenamento da produção de alimentos etc) estão em franca expansão. As crises econômicas, longe das avaliações que as remetem a uma eventualidade, a eventos não planejados e fatalidades, são intencionalmente provocadas e deliberadas pelo alto escalão do poder econômico organizado, haja visto os vultosos lucros obtidos pelos executivos dos grandes bancos estadunidenses com a injeção de grandes somas para sanar os “prejuízos” dos rentistas desde a crise de 2008. Portanto, a ideia de respeito à diversidade não é um fator de transformação da sociedade temido pelos capitalistas, pois mesmo que lucrem com as discriminações que fomentam, são capazes de incorporar as demandas identitárias a processos de exploração ainda mais lucrativos. O fim da servidão e da escravidão são exemplares, assim como a derrocada do Apartheid na África do Sul, em que pese a luta dos povos contra a opressão, ao sistema capitalista a ampliação do mercado de consumo e de mão de obra, mesmo com a manutenção do racismo, tensiona para baixo os custos de produção com todo tipo de mão de obra. Ou seja, em determinado momento da história, foi considerado mais plausível ao lucro o fim da segregação e da escravidão.

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação, sem alterações, do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que era dos estados [ou ordens sociais — stündisch] e estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é profano, e os homens são por fim obrigados a encarar com os olhos bem abertos a sua posição na vida e as suas relações recíprocas. (MARX, 1986, p. 84-85)

Diversos traços das teorias multiculturalistas se desdobram em propostas pedagógicas marcadas pelo individualismo. Saviani traz à baila as contribuições de Suchodolski, com o livro “Teoría marxista de la educación”, publicado em 1961. Suchodolski evidencia a origem de classe da pedagogia individualista, analisando a produção de Max Stirner, precursor de Nietzsche, filósofos do século XIX. Segundo Suchodolski, Stirner se esmera, em seu livro “O único e sua propriedade”, publicado em 1844, na crítica à “grande narrativa” e implode qualquer noção de Ser, Substância, Ideia, Razão, Bem. Antecipa-se assim a autores caros da pós-modernidade que se instrumentalizam na “linha evolutiva” Stirner-Nietzsche-Foucault, por exemplo. Não é por acaso que Marx tenha refutado detalhadamente os escritos de Stirner em 1845, com a publicação de “A ideologia alemã”. Concretamente, as acusações dos pós-modernos contra os teóricos marxistas, que repousam sobre a pecha de ultrapassados da séc. XIX, não se sustentam. E, como demonstra Saviani, a produção filosófica dos últimos 150 não vai além da retomada das três críticas kantianas: a crítica da razão pura, a crítica da razão prática e a crítica do juízo (2015, p. 71-72).

Recorramos à história e aos escritos de Marx para ilustrarmos como as questões identitárias, descoladas de uma visão de totalidade, há tempos tendem a cindir o movimento operário em sua luta coletiva para superar a opressão e alcançar a emancipação da humanidade frente ao sistema capitalista.

Vós, judeus, sois egoístas, quando exigis uma emancipação especial só para vós como judeus. Como alemães, teríeis de trabalhar pela emancipação política da Alemanha, como homens, pela emancipação humana, percebendo o tipo especial de pressão que sofreis e o vexame por que passais não como exceção à regra, mas como confirmação da regra.

Ou os judeus estariam querendo equiparação com os súditos cristãos? Eles reconhecem desse modo o Estado cristão como de direito, reconhecem assim o regimento da subjugação universal. Por que lhes desagrada seu jugo específico se lhes agrada o jugo universal! Por que o alemão deveria se interessar pela libertação do judeu, se o judeu não se interessa pela libertação do alemão? (2010, p. 20)

Embora a questão judaica tenha sido incorporada à elaboração política do movimento operário, reconhecendo-se na unidade pelo combate contra a exploração capitalista, os elementos contidos na caracterização cultural da própria nacionalidade

judaica e o direito à existência no seio das nações europeias, essa posição não impediu que o imperialismo fomentasse o crescimento do, antes minoritário, movimento sionista, combinando-se ao apoio velado de práticas antissemitas. Essa política foi executada ao longo da primeira metade do século XX como forma de dividir o movimento operário, até chegar ao extremo de implantar o Estado de Israel à força das armas na Palestina e sustentar todas as mazelas contra o povo palestino, hoje refém em seu território cada vez mais reduzido à gueto e fornecedor de mão de obra barata para Israel. Notadamente, à revelia dos setores influenciados pelo multiculturalismo que reivindicam a coexistência de dois Estados, Israel e Palestina, há no movimento operário organizações que reatam com as posições internacionalistas, reivindicando um único Estado, a Palestina, abrigando todos os seus componentes culturais e religiosos, sem abrir mão do direito ao retorno dos milhões de refugiados palestinos ao seu território.

Os desdobramentos das teorias multiculturalistas são fartos, a relativização da ideia de totalidade tem esvaziado os conteúdos curriculares, o trabalho docente, a formação de professores, repercutindo, inclusive, na incorporação dos seus pressupostos, laureados como “pedagogias modernizantes”, em programas e reformas oficiais, chanceladas pelas agências internacionais como o Banco Mundial. Emanam dessas assimilações do multiculturalismo as pedagogias do “aprender a aprender”, as quais partem do pressuposto de que o conhecimento está disponível na sociedade, sobretudo por meio das tecnologias da informação. Dessa constatação se desdobram novas propostas para a vinculação do trabalho docente ao auxílio da aprendizagem, desprendendo-se do ensino que garanta o aprendizado, igualando informação ao conhecimento, modificando atribuições com outras prerrogativas como as do professor reflexivo ou a pedagogia de projetos, que na organização atualmente limitada da educação escolar, concorrem com a implementação dos conteúdos curriculares e uma pedagogia que favoreça a apreensão objetiva da realidade.

Acreditamos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como trabalho e formação e conceitos como “conhecimento, aprendizagem, informação” e “saber” a se transformarem em lugar comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas no âmbito do ensino médio. Disseminado, de forma ampliada, por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990 o clamor pelo “conhecimento” foi alçado à condição de meio para resolver problemas os mais diversos,

notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de “reestruturação produtiva”. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais. Alçado à condição de força produtiva o debate acerca do “conhecimento” passa a ser feito tendo em vista dupla questão: sua disseminação e acesso. No discurso educacional a centralidade passa a ser a necessidade de possibilitar aos estudantes o acesso às condições que lhes permitam apropriar desse conhecimento, disponível a todos e a todo o momento. Em síntese, o discurso dominante enfatiza que, na chamada “sociedade do conhecimento”, o importante passa a ser “aprender a aprender”, pois o que deve ser aprendido está a todos disponíveis. (CARVALHO, 2010, p. 292-293)

Na mesma perspectiva, busca-se a mudança, para além da forma, atingindo os conteúdos, exemplarmente defendidos pelos descolonizadores do currículo que defendem a abolição das produções ditas eurocêntricas em prol de autores cuja origem periférica, territorial e/ou cultural (em âmbito mundial ou local) já os credenciaria para figurar como objetos de estudos puros de significação e capazes, além de promoverem a autonomia dos estudantes, de fomentarem atitudes para um empoderamento com vistas à emancipação frente à colonialidade, ou seja, contra a preponderância da dominação cultural eurocêntrica. Na perspectiva de Stuart Hall, que proclama findado o colonialismo nos anos 1970, autores como Quijano orientam o “enfrentamento à colonialidade”, que se dá no âmbito da disputa cultural, pois

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 19).

Há uma diversidade de autores em sintonia com as proposições multiculturalistas que têm influenciado o campo do currículo nos últimos anos, tais

como: Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Homi Bhabha. Além dos autores brasileiros que trabalham a questão curricular nessa mesma perspectiva, como: Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antônio Flávio Moreira.

Dessa proposição se denota, que a substituição de autores de origem europeia por autores latino americanos, por exemplo, comprometidos com a edificação da identidade dos setores oprimidos culturalmente pelo imaginário imposto pela colonização bastaria à educação escolar para alcançar a emancipação das consciências nas periferias da América Latina. O acento empregado sobre a cultura, claramente, sobrepõe a essência à existência, o que acaba por eclipsar as bases materiais da exploração dos países, se não mais colônias dos impérios, certamente países cujas economias são dependentes do imperialismo, portanto, semicoloniais. Ao mesmo tempo, a ênfase empregada na dita descolonização cultural se opõe à apropriação dos clássicos, ao priorizar a produção de autores cuja origem cultural basta para serem içados à relevância para a educação escolar. Em consequência, dispensa-se a apreensão da evolução produtiva da literatura universal, das escolas estéticas do mundo todo, sobretudo a de origem europeia, em prol de autores que reafirmem a identidade do “território”; elimina-se o ensino da história e a geografia, pautadas pelas questões econômicas e sociais e se foca nas questões indenitárias. Portanto, as práticas sociais fundamentais que regulam o funcionamento do capital passam ao largo dessas propostas que impregnam diversas propostas pedagógicas, opondo-se a qualquer pedagogia concreta.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético. Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às

condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana (SAVIANI, 2015, p. 79).

A Pedagogia Histórico-Crítica se pauta pela humanização do indivíduo por meio de uma prática que considera as relações sociais em sua totalidade, pois a “educação pautada na fragmentação de ‘culturas’ impede os indivíduos de ascenderem aos conhecimentos universais”, (MARSIGLIA, 2012, p. 119). A fragmentação alimenta o capital na medida da obstaculização da compreensão da totalidade, que beneficia a relativização e idealização da realidade. Por isso a escola, espaço onde ocorre o ensino sistematizado e intencional empreendido pelo papel destacado do professor, profissional cujo acúmulo de conhecimentos acerca da realidade e que é o responsável pela transmissão de saberes aos estudantes, deve ser para todos, de modo a, tanto promover a aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade, bem como para, na medida da apropriação dos instrumentos sociais acumulados, fomentar a incidência dos estudantes sobre a realidade opressiva enfrentada pelo conjunto da classe trabalhadora, de modo a transformá-la.

Não se trata, portanto, de negar as especificidades das opressões enfrentadas pelos estudantes sobre as suas origens culturais, étnicas, de gênero etc, mas sim da defesa de uma escola que garanta o ensino e a obtenção das ferramentas necessária para uma análise de totalidade, cuja percepção mais avançada, na perspectiva de superação do capital, encontra-se na formação da consciência de classe, cujos conteúdos curriculares representam uma contribuição fundamental, à condição de se compor com a práxis, ou seja, pela ação combinada entre teoria e prática, entre o aprendizado e a participação na luta de classes.

É importante ressaltar que a incorporação das questões identitárias nas pautas do currículo escolar, estas não se asseguram com o esvaziamento dos conteúdos, pois a negação do efetivo ensino das ferramentas culturais constituídas socialmente, bloqueiam a aquisição do saber em qualquer dimensão que se exceda às pretensões

de lucro do sistema capitalista. Assim sendo, por mais que se reproduzam as recomendações das agências internacionais, que não vão além do ensino do bom convívio e o respeito à diversidade, constam também os interesses por avaliações em larga escala, pela precarização do trabalho docente, pela flexibilização da educação e pela privatização. Notadamente, não sem pretensões, as preocupações com as particularidades dos territórios desaparecem das avaliações em larga escala e os resultados duvidosos retroalimentam os discursos pela ampliação do esvaziamento da educação escolar.

E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutir o que entendemos por uma "boa educação para a juventude", assumindo-se as demandas do status quo vinculadas às novas necessidades de preparação de mão de obra, na forma de competências e habilidades (para o século XXI) — matéria-prima das bases nacionais curriculares.

Por esta via, cria-se uma identidade entre boa educação e elevação das notas da escola nas "disciplinas básicas" de Leitura, Matemática e Ciências, em avaliações de larga escala censitárias baseadas testes (Ravitch, 2010). Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) — como referência para a avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional (Libâneo & Freitas, 2018). (FREITAS, 2018, p. 82)

A reorganização produtiva em meio à crise do capital, que se estende desde 2008, tem demandas próprias e a educação pública é um dos principais alvos. Ao mesmo tempo em que se absorvem as questões identitárias, visa-se a formação de trabalhadores flexíveis, com habilidades adaptáveis e aptos a comporem equipes as mais variadas nas diversas profissionais que virão a exercer no mercado de trabalho, desloca-se uma grande parcela de jovens (mormente negros, periféricos, filhos de trabalhadores) para o Ensino Médio profissionalizante e para o início precoce da venda da força de trabalho. Ao passo que a uma fração minoritária (não por acaso composta por brancos oriundos de famílias de trabalhadores especializados e profissionais liberais, com alta escolarização e melhores condições de vida) se reserva as carreiras providas pelo Ensino Superior. Tais alterações realizadas pela Reforma do Ensino Médio ainda acompanham o ensino à distância, a implementação da

militarização das escolas públicas, a implantação de vouchers (repasse de verba pública para a compra de vagas em escolas privadas), a intensificação das avaliações em larga escala, o fornecimento de material didático e treinamento técnico aplicado por empresas, a transferência de gestões para redes privadas etc.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de "alinhamento" (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as "exigências do século XXI" tudo o mais está descartado e se transforma em algo "opcional", já que não é chancelado pelas avaliações nacionais.

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo. (FREITAS, 2018, p. 81-82)

Por fim, ainda que não nos aprofundemos nesse elemento, a reação ainda se utiliza do chamado Movimento Escola Sem Partido, escamoteando os interesses do mercado em discursos moralistas contra o que chamam de ideologia de gênero e em favor da proteção da família, para aprofundar o controle político sobre o trabalho docente, sobre as organizações estudantis e sindicais, além de esvaziar o currículo de conteúdos que são básicos para a construção democrática da sociedade.

Segundo Taffarel, Santos Júnior, Carvalho, Beltrão, in *Escola sem Partido: a necessidade do controle ideológico dos professores para se manter a exploração de classe e o imperialismo*, a Escola sem Partido deve ser entendida na "perspectiva de disputa pelos rumos da formação dos sujeitos". Segue abaixo uma síntese organizada pelos autores do artigo, pautada na contribuição de Saviani para a discussão:

- (1) Escola Sem Partido é um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino que se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país, em uma conjuntura onde o atual governo, através de um golpe parlamentar,

vem tomando várias iniciativas na direção do abastardamento da educação. Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaça”, estabelece restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino.

- (2) A Escola Sem Partido visa sustentar a sociedade de classes colocando a educação a serviço da classe dominante. Com a propaganda de retirar da escola as “ideologias de esquerda”, as influências dos partidos de esquerda, colocam a escola sob a influência da ideologia e dos partidos da direita. Proclamam a neutralidade da educação e se colocam à serviço dos interesses dominantes.
- (3) A Escola Sem Partido quer que os professores acreditem na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.
- (4) A Escola Sem Partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM (Democratas), PP (Partido Popular), PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro) e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), os quais visam manter o estado de coisas atual, com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.
- (5) Escola Sem Partido é uma ofensiva do conservadorismo de direita e tem dois componentes principais: (a) O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação; (b) O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social Brasileira marcada pela persistência de sua classe dominante na resistência em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas (2019, p. 165-166).

3.2 A POLITECNIA: CONTRIBUIÇÕES DA PRIMEIRA DÉCADA DA REVOLUÇÃO RUSSA

As reflexões teóricas para a educação brasileira pouco se debruçaram sobre a produção teórica construída no calor das experiências dos primeiros dez anos da Revolução Russa. Em nossa produção acadêmica há poucas análises sobre as formulações acerca da politecnia, pautadas pela contribuição dos educadores

soviéticos, marxistas que, tanto elaboraram teoricamente e disputaram posições, como experimentaram práticas tendo em vista a construção da Pedagogia Socialista numa rede educacional em âmbito nacional. Na elaboração da concepção educacional desse período figuraram educadores revolucionários, tais como Moisey Pistrak³², Nadezhda Konstantinovna Krupskaya³³, Viktor Nikholaevich Shulgin³⁴, Anatoli Vassilievitch Lunatcharski³⁵. Consideramos relevante trazer à tona a produção desses autores nesse ponto da nossa investigação, ainda que de modo limitado, para contribuímos para com a perspectiva de construção da educação integral, entendendo-a como formação omnilateral.

Antes de nos dedicarmos a tratar da Pedagogia Socialista, faz-se necessário contextualizarmos, sinteticamente, o momento histórico em que tal experiência se deu na Rússia.

Em 1917, a Rússia ainda era um país semifeudal, o fim oficial do sistema de servidão³⁶ se dera em 1861; embora tenha ocorrido um grande deslocamento populacional para as zonas urbanas, a população era majoritariamente rural. Com uma indústria insipiente o proletariado era minoritário e as suas organizações eram

³² Pistrak se formou na Faculdade de físico- Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914. Era doutor em Ciências Pedagógicas, militante do Partido Comunista desde 1924. Entre 1918 e 1931 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação e dirigiu a Escola-Comuna do NarKomPros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, também em 1936 foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia. Em 1937, caluniado e perseguido pelo stalinismo, foi preso e fuzilado.

³³ Krupskaya nasceu em Pertersburgo, Rússia, no ano de 1869, faleceu em 1939. Militante do Partido Social Democrata Russo e do Partido Bolchevique, pedagoga, foi uma figura de destaque ao lado de Vladimir Ilyich Ulianov, Lenin, seu companheiro de vida e de partido e principal líder da Revolução de Outubro de 1917. Ao lado de A. Lunacharsky, Krupskaya foi responsável por desenvolver a política pública para a Rússia Soviética no seio do Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros) entre 1917 e 1929.

³⁴ Shulgin foi historiador e educador, formou-se em 1917 na Universidade de Moscou, integrou o Comitê Executivo do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan, foi Comissário Provincial das Finanças e Comissário Provincial da Educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Entre 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931 do Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista) e trabalhou na Seção Científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS). Após 1931, as ideias de Shulgin e seus companheiros foram consideradas antileninistas, passou então a trabalhar como funcionário científico do Museu da Revolução em Moscou, permanecendo em silêncio obrigatório, faleceu em 1965. (FREITAS, 2015, p. 9-10)

³⁵ Lunatcharski foi crítico literário, dramaturgo e poeta. Integrante da Partido Bolchevique foi dirigente do Comissariado do Povo para a Educação entre 1917 e 1929. Faleceu em 1933, enquanto ocupava funções diplomáticas na Europa.

³⁶ Sistema em que as pessoas eram submetidas, geração após geração, à condição de servos, obrigando-as a permanecerem fixadas na terra, sem terem o direito à propriedade, enquanto aos proprietários cabia o direito de vender as terras, desmembrando-as ou não, juntamente com os servos conscritos.

proibidas pelo czarismo, forçando a atuação clandestina de seus militantes, mormente, atuantes sob o programa do Partido Operário Social Democrata Russo³⁷, de tradição marxista, integrante da Segunda Internacional.

Sob o governo czarista a população russa enfrentava a penúria sistematicamente, entre 1904 e 1905 se implementara a Guerra russo-nipônica, com a derrota do exército russo ficou evidente a debilidade e o atraso do sistema político. Não por acaso, em 1905 ocorre o ensaio da revolução que eclode com uma sublevação em Petrogrado, sob o impacto do massacre da marcha de mulheres reivindicando o fornecimento de pão. Em artigo escrito em 1899 e publicado em 1901, no jornal *Iskra*³⁸ (a centelha), Krupskaya descreve a situação das mulheres e das crianças russas, seja do campo ou da cidade: as famílias viviam em casas sufocantes que abrigavam as famílias e animais como porcos, galinha, carneiros, vacas; as mulheres eram levadas jovens ao trabalho e deixavam seus rebentos aos cuidados de crianças de seis a oito anos de idade; eram raras as escolas, assim como eram raras as meninas que eram autorizadas a frequentar (para que uma criança fosse admitida, toda a família – idosos, adultos e crianças – deveria trabalhar sem descanso para compensar a perda na produção); as operárias eram recrutadas entre 5 e 8 anos e trabalhavam como adultas; as mulheres grávidas não tinham direito a cuidados médicos e trabalhavam até as vésperas do parto; a ausência de creches obrigava as operárias a quase não terem contato com os filhos, os quais se emancipavam antes da adolescência; os filhos tidos como bastardos, cujo sustento era de responsabilidade exclusiva da mãe, eram deixados em orfanatos, os quais, em alguns casos, eram conhecidos como fábricas de anjos, pois a fome, o ópio, a ausência de cuidados davam cabo do trabalho contratado, o infanticídio.

Entre 1914 e 1917 a Rússia czarista combate pelos seus interesses imperialistas, compondo a Tríplice Entente com o Reino Unido, França, em oposição aos Impérios Centrais, à Alemanha e à Áustria-Hungria. As condições de vida da

³⁷ Em 1903, depois da divisão entre mencheviques (minoridade) e bolcheviques (maioria), os mencheviques adotam a nomenclatura Partido Social Democrata Russo. Em 1918, o Partido Bolchevique muda o nome para Partido Comunista de toda Rússia, conhecido depois por Partido Comunista da União Soviética.

³⁸ Fundado em 1901, era o órgão de imprensa do Partido Operário Social Democrata Russo, escrito por emigrados e exilados na Alemanha, sendo Lenin um dos principais redatores. Com a cisão dessa organização entre bolcheviques e mencheviques, ocorrida em 1903, o *Iskra* passou ao controle dos mencheviques e é publicado até 1905 com tiragens de 8000 exemplares, circulando de forma clandestina por toda Rússia.

população são ainda mais rebaixadas, levando à deposição do czar Nicolau II, em fevereiro de 1917 e a composição de um governo provisório, integrando Cadetes³⁹, socialistas revolucionários⁴⁰ e mencheviques. Com a recusa do governo provisório em retirar a Rússia, unilateralmente, da Primeira Guerra Mundial os operários, camponeses e soldados, antes dirigidos pelos mencheviques, passam o controle dos Sovietes aos bolcheviques, abrindo o caminho para a tomada do poder por estes, em outubro de 1917.

Entre 1918 e 1921, ocorre a guerra civil, marcada pela organização do Exército Branco, pró czarista e financiado pelas grandes potências como a Inglaterra, a França, o Japão e os EUA. O desabastecimento intensifica a fome, provocando até casos de canibalismo. Nesse quadro de guerras entre 1914 e 1921, milhares de crianças sobrevivem sem o respaldo familiar, é comum a organização em grupos, que praticam furtos para se manterem. É sobre esses escombros econômicos e sociais que a Nação dos Sovietes tem o desafio de erigir a escola pública russa e a Pedagogia Socialista.

Com a insurreição de 25 de outubro de 1917, quatro dias após, por meio de uma proclamação do Congresso dos Sovietes, é criado o Comissariado do Povo para a Educação. Com essa ação se estabeleceu as atribuições do comissário do povo para a educação e as tarefas da direção geral da educação, tendo Lunatcharski à frente. Segue abaixo a síntese desse documento estruturante da educação estatal:

- O primeiro ponto levantado traz o combate ao analfabetismo, a criação de uma rede educacional vinculada à implementação de uma pedagogia moderna, com ensino universal, laico, obrigatório e gratuito. Defendia-se a passagem dos estudantes pelos níveis de educação não condicionada, considerando-se inclusive para o nível superior, unicamente, o talento dos estudantes, sem a dependência das posses ou origem.

³⁹ Principal partido da burguesia monárquica-liberal, também denominado por Partido da Liberdade Popular.

⁴⁰ Herdeiros políticos dos narodniks, organização pautada na prática terrorista durante a segunda metade do século XIX. Então, membros do Partido Socialista Revolucionário, com forte influência sobre o campesinato. Por ocasião da eleição de deputados para a Assembleia Constituinte, em novembro de 1917, a ala esquerda, que apoiou os bolcheviques na revolução de outubro, rompe e, em dezembro de 1917, funda o Partido Socialista Revolucionário de Esquerda. Enquanto os partidários do primeiro mantêm o apoio a Kerensky, o novo partido compõe um governo de coalisção com os bolcheviques. Após a conclusão do tratado de paz de Brest Litovski, no início de março de 1918, os socialistas revolucionários de esquerda rompem com o governo soviético e impulsionam uma sublevação fracassada em julho de 1918, passando, assim, a sofrer perseguição, prisão e banimento .

- O segundo ponto parte da diferença entre instrução e educação, trazendo à baila que enquanto a instrução deve dar conta de transmitir os conhecimentos, o que se dá pela relação entre os professores e os estudantes, a educação deve se dar de forma mais ampla, incluindo a cultura universal representada nos museus, teatros, bibliotecas, mas também a cultura elaborada por trabalhadores da cidade e do campo, com todas as suas peculiaridades, de modo a enriquecer a formação de forma democrática.
- O terceiro ponto trata da descentralização da administração da educação pública, dá autonomia aos órgãos de auto direção das escolas frente aos poderes estatais locais e centrais, ao mesmo tempo em que estabelece a tarefa para a comissão estatal de organizar fontes materiais, ideológicas e morais para o funcionamento das escolas, nacionalmente.
- O quarto ponto dá conta da organização administrativa e a reformação do Comitê Estatal para a Educação Nacional de modo a ter uma composição democrática e garantir a execução dos projetos de lei sem a lentidão burocrática de outrora.
- O quarto ponto compromete a Comissão Estatal com a consulta atenta aos professores para colocar em prática as medidas adotadas para a educação, ao passo que dá voz também a outros setores da sociedade, para além dos especialistas. A primeira tarefa adotada para com os professores é a melhoria das condições de vida dessa categoria.
- O quinto ponto chama a Assembleia Constituinte a referendar o trabalho da Comissão Estatal e do Comitê estatal para a Educação Nacional nas leis que resultarão dos debates realizados pelos deputados constituintes.
- O sexto e último ponto trata do Ministério da Educação, definindo-o como órgão central e transitório, tendo no comando da elaboração e da execução das tarefas a Comissão Estatal, escolhida pelo Comitê Executivo dos Sovietes e pelo Comitê Estatal, até o estabelecimento das determinações organizativas advindas da Assembleia Constituinte (LUNATCHARSKI, 2017, p. 267-273).

[...] A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época tsarista está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional uma nova escola. Como dirá N. C. Krupskaya (Pistrak, 1924) tudo o que sabiam é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada.

[...]O Comissariado é criado em substituição ao antigo "Ministério da Educação" da época tsarista e passa a cuidar de toda a vida cultural, e não apenas da educação. Para sua presidência é indicado A. V. Lunacharskiy (1875-1933) que atuará nesta posição até 1929 — quando se tornam mais fortes as pressões para se azerar o rumo da educação na União Soviética. Como membros do Comissariado figuram N. C. Krupskaya (1868-1939), M. N. Pokrovskiy (1868-1932) nomeado adjunto do presidente, e P. N. Lzpesinskiy (1868-1944), entre outros. Em 1929 Lunacharskiy é substituído por A. S. Bubnov (1884-1938) dentro do realinhamento que Stalin faz na educação soviética e que pode ser considerada a primeira reforma da educação no período pós-revolucionário. (FREITAS, 2013, p. 11)

A defesa da construção de uma rede estatal, baseada na implementação de uma prática pedagógica moderna, era um esforço para universalizar as experiências em curso desde o início do século XX, democratizando o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola e intervindo na sociedade, desde as aldeias até os grandes centros urbanos, do campo às fabricas, no sentido de coletivizar com teoria e prática as conquistas proporcionadas pela aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade. Ao longo dos dez primeiros anos da Revolução de Outubro, o debate se intensifica em torno da educação e da cultura, em meio às disputas sobre os rumos da sociedade ora em construção. Tratava-se de edificar os pilares da base social que se desejava construir, direcionando os trabalhadores do campo e da cidade para o acesso à ciência e à tecnologia, para a arte, para uma consciência coletivista e, conseqüentemente toda sorte de saberes (DUARTE, 2013, p. 13).

Ainda em 1918, é publicada a Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia sobre a Escola Única do Trabalho da República Socialista Federativa Soviética com o caráter de regulamento para o funcionamento da rede.

Entre as medidas adotadas destacamos as seguintes:

- a unificação da educação escolar desde o jardim de infância (crianças de 6 a 8 anos), passando pelo primeiro grau (crianças entre 8 e 13 anos), chegando ao segundo grau (jovens entre 13 e 17 anos);

- poder ao Conselho de Escola para permitir a aceitação ou não de crianças e jovens fora da faixa etária estabelecida; a gratuidade da oferta do ensino;
- a obrigatoriedade da frequência nas escolas de primeiro e segundo graus;
- a implementação de um censo para levantar os recursos necessários de modo a construir as escolas necessárias e prover os estudantes de alimentação, roupas, sapatos e materiais obrigatórios;
- a organização de atividades especiais para reverter o analfabetismo; a introdução da educação mista;
- a proibição de qualquer ensino ou manifestação religiosa; as remunerações dos profissionais das escolas passam a ser equiparadas e os professores são pagos por mês, não por horas;
- todos os funcionários são eleitos pelo soviete local;
- define-se a proporção máxima de 25 estudantes por trabalhador da escola, estabelecendo-se por essa ordem o número de trabalhadores por escola;
- tal regulamento também se aplica a escolas da iniciativa privada;
- o trabalho produtivo socialmente necessário é adotado como elemento formativo, desenvolvido coletivamente, passando das formas básicas da reprodução da vida aos modos de produção mais complexos;
- os planos de estudos são flexíveis às condições locais sem prejuízo da integridade do curso;
- a escola é aberta aos estudantes nos 7 dias da semana, sendo que em dois dias se prevê atividades externas e atividades de laboratório e assembleias de estudantes;
- cada trabalhador tem direito a uma folga por semana; os programas de trabalhos estudantis duram de 4 a 6h máximos por semana, correspondendo às etapas de formação;
- não se permite lições obrigatórias e trabalhos para casa, bem como punições na escola;
- os exames periódicos são cancelados;

- a divisão por turmas fica substituída por grupos de interesse nos trabalhos desenvolvidos;
- a alimentação escolar gratuita é instituída; introduz-se a supervisão médica regular em todas as escolas;
- todas as crianças passam por avaliações médicas minuciosas da saúde mental e física ao iniciarem a vida escolar;
- todas as escolas rurais devem ter 1 hectare de terra livre e as urbanas, no mínimo 500 metros quadrados;
- dota-se toda escola de auto direção por meio do Conselho Escolar, constituído por todos os trabalhadores da escola, por representantes da população do bairro com um número correspondente aos trabalhadores da escola, igual proporção de estudantes a partir de 12 anos e um representante do Departamento de Educação Nacional;
- o órgão executivo do Conselho Escolar é composto pela Mesa Diretora, que reúne a Comissão Executiva e é organizado pelo Conselho e Coletivo Escolar;
- o Conselho Escolar é subordinado às diretrizes da Escola Única e aos regulamentos do Departamento de Educação Nacional do Conselho de Deputados de Trabalhadores Camponeses;
- cabe ao Conselho de Escola distribuir os estudantes em grupos de saídas das escolas, solicitar a liberação de estudantes de uma dada escola;
- aprovar planos e programas dentro das diretrizes do Comissariado do Povo para a Educação e do Departamento de Educação Nacional local, aprovação de planos de trabalho educacionais e regulamentos, elaboração de orçamentos anuais e relatórios, análise e aprovação do projeto de educação escolar;
- baseia-se sobre o princípio da livre organização (KRUPSKAYA, 2017, p. 275-284).

Tratava-se de transformar a escola numa instituição viva, com plena relação com a população de onde estivesse inserida, de modo a tanto ensinar, quanto aplicar os conhecimentos, na busca coletiva pelas conquistas nos processos de reprodução da vida por meio do trabalho. Assim sendo, caberia aos novos dirigentes promover a

formação dos professores, livrando-se de toda prática que não propiciasse avanços nesse sentido, além de romper com os obstáculos encastelados nas influências burguesas, ainda que, diante do período czarista, tenham sido consideradas progressistas.

Ressalte-se ainda a relação intrínseca entre a educação, o trabalho e a cultura em geral. Não é por acaso que o principal dirigente do Comissariado do Povo para a Educação Nacional, Lunatcharski, é também um dos principais intelectuais russos dedicado à crítica literária e às artes. Um dos principais incentivadores do Proletkult, implementaria na educação pública uma prática dedicada à apreensão de técnicas, de criação e de fruição, com a ocupação de espaços antes reservados à burguesia e à aristocracia russa, por meio de visitas aos museus, aos teatros, aos ateliers, a fim de elevar a cultura dos estudantes e promover a formação criativa. Para além da educação escolar Lunatcharski impulsionou a criação de diversos espaços dedicados às artes, abertos ao povo trabalhador, seja para fruição e/ou para a produção artística.

Camaradas, gostaria muito de ter a possibilidade de expor, aqui, perante vós, estas ideias, sintetizando-as na imagem da casa do povo que, no fim de contas, é a base e a ideia do trabalho extraescolar. Este pode, claro, ser levado a efeito em círculos de autodidatas, nos clubes operários e camponeses, nos cursos, nas bibliotecas, nos teatros, mas tudo isso se funde, adquire um caráter de conjunto, orgânico, no conceito de “casa do povo”. O conceito de casa do povo é mesmo mais lato que o de instrução extraescolar. Há que imaginar a casa do povo não só como um centro de animação cultural, mas também como um centro de animação de vida política, profissional e cooperativa. Mas gostaria de desenvolver mais em pormenor perante vós esta ideia da casa do povo “integral” se tiver a ocasião de apresentar no Congresso um relatório sobre este tema e, caso contrário, farei um complemento aos artigos que dizem respeito a este tema, que escrevi e poderão provavelmente ser reunidos e editados em brochura. Entretanto, de momento, acho mais importante salientar alguns traços da organização da instrução extraescolar, do aparelho extraescolar em geral. Sem dúvida alguma que aquilo a que faz alusão no seu discurso a camarada N. K. Krupskaja é indiscutivelmente muito importante na organização da instrução extraescolar. Ao se entender a instrução extraescolar do modo que acabo de expor, é óbvio que esta deve dizer respeito, numa ou noutra medida, a várias outras seções do Comissariado. Seria, todavia, injusto e paradoxal alargar esta noção até o ponto de dizer: como o teatro, a biblioteca, o museu, a galeria de pintura, a exposição, o cinematógrafo — como tudo isso e mesmo como o próprio livro são órgãos da instrução, e da instrução fora da escola, tudo isso deve relevar da competência da seção extraescolar. (LUNATCHARSKI, 1918, p. 30)

A cultura da sociedade soviética deveria ser construída para atingir o mais alto grau de instrução, de modo que, ao se apropriar criticamente do conhecimento acumulado pela humanidade, nos mais diversos campos, tal feito propiciasse também a emancipação por meio da elaboração de uma cultura proletária, incidindo nas ciências, nas artes e nos modos de vida sem opressores.

Em seu discurso no III Congresso do Komsomol⁴¹, Ilitch apontou um caminho para sair da influência da mentalidade pequeno-burguesa, da mesquinhez. Ele ensinou a geração mais jovem a lutar, ensinou a viver de acordo com o interesse público. Lenin dava grande valor à questão do trabalho social da mulher-operária, da mulher-camponesa, sobre a participação dela na direção do país. Ele levantou a questão do trabalho social das crianças, trabalho que não se fecha dentro das paredes da escola, mas que ajuda os adultos — operários e camponeses.

No campo da emancipação das mulheres, nós temos um grande sucesso, especialmente com o grande papel aqui desempenhado pela coletivização da agricultura.

A Juventude Comunista, organizando as crianças a partir de 12 anos em destacamentos, ensina aos jovens as regras de comportamento decorrentes da moralidade comunista. A Juventude Comunista ensina as crianças a ajudar os adultos em seu trabalho social, a lutar contra todos os tipos de ultrajes, muitos dos quais ainda estão ao nosso redor, contra a embriaguez, brigas, injúrias, ensina os pioneiros a não ofender as meninas. Os meninos em casa lutam para que as meninas possam ir à escola, para que as meninas não sejam cobradas por tarefas de casa excessivas, eles mesmos ajudam as mães. Os pioneiros ensinam as mães e donas de casa analfabetas a ler, não permitem bater nas crianças. A Juventude Comunista ensina os pioneiros a ser ativistas sociais, a lutar no cotidiano contra os vestígios de pontos de vista antigos, a explicar o dano de crenças religiosas e a defender seus pontos de vista. (KRUPSKAYA, 2017, p. 243)

3.2.1 DA CRÍTICA AOS REFORMISTAS À ESCOLA DO TRABALHO

Em meio ao processo de elaboração da Pedagogia Socialista não foram poucos os esforços para fazerem frente às influências de teóricos liberais sobre o professorado, que para além de reagirem contra as novas propostas se apoiando na escola conservadora do período czarista, ainda acolhiam teóricos como Sharrelman,

⁴¹ União da Juventude Comunista.

Gansberg, Kerschensteiner, Lai e Dewey. O texto de abertura da coletânea “Rumo ao politecnissismo”, publicada por Shulgin em 1930, é uma demonstração desse esforço teórico calcado na prática empreendida nas experiências dos anos anteriores.

Shulgin se esmera em apontar as incompatibilidades entre as propostas marxistas e as apresentadas pelos autores acima acerca da escola do trabalho. Sendo um dos precursores da escola-comuna, Shulgin foi responsável, juntamente com Pistrak, pela implementação das ações que deram concretude prática ao conceito de politecnia, o qual é a base da Pedagogia Socialista e se constitui na adoção do trabalho como princípio educativo.

Em sua análise Shulgin trata das propostas reformistas de Sharrelman, limitadas nos marcos da sociedade capitalista; denuncia as incongruências proferidas em nome de uma “verdade científica” a ser difundida numa escola do trabalho. Nessas propostas reformistas podemos identificar a negligência às informações sobre em qual realidade objetiva se implementa essa escola; o acobertamento do papel nefasto da religião; a proibição de se tratar da libertação do homem; a defesa da propaganda exclusiva a favor da burguesia; a adoção do trabalho na escola como uma atividade subordinada aos processos de produção do capitalismo (SHULGIN, 2013, p. 13-16).

Já Gansberg, um entusiasta da mecânica das máquinas, é revelado um teórico que se coloca no mesmo campo de Sharrelman, mas que o supera ao desconectar a compreensão sobre os processos mecânicos dos processos de produção que explora o trabalho, o qual só se enfrenta na medida em que os trabalhadores incidem sobre a realidade por meio da luta de classes. Gansberg defende uma escola do trabalho que seja capaz de suplantiar as lacunas improdutivas dentro do sistema capitalista, uma escola do trabalho aos moldes de uma fábrica e voltada para formar os filhos dos trabalhadores que melhor treinados, tornam-se uma força de trabalho mais apta à produção, como forma de manter a burguesia provedora (SHULGIN, 2013, p. 17-19).

Diferente dos oscilantes Sharrelman e Gansberg, Kerschensteiner é apresentado como defensor de uma escola do trabalho contundentemente voltada ao aprimoramento dos modos de produção do capitalismo, apregoa com sua elaboração pedagógica uma formação cívica elevada à inculcadora de uma conduta conciliatória e colaboracionista, visando a neutralização da ideologia dos trabalhadores e as suas ações coletivas em defesa dos seus interesses. Lai defende uma escola da ação, onde o trabalho é presente como instrumento de ensino pleno da vida. No entanto,

estão ausentes dessa “plenitude” as noções do desenvolvimento humano e da sociedade, novamente a luta de classes é ofuscada, mas há lugar para se reatar as relações entre o Estado e a Igreja na gestão escolar (SHULGIN, 2013, p. 19-27).

Imbuída do mesmo esforço Krupskaya contribui em diversas oportunidades, seja para o processo de discussão, elaboração e execução do Comissariado da Educação, seja para a orientação e discussão com os profissionais da rede pública estatal em formação. Nos textos *"Ao Congresso dos professores públicos"* (1913) e *"Educação pública e democracia"* (1915), apresenta linhas gerais para a educação socialista e compara as iniciativas, mesmo as mais avançadas, experimentadas pela burguesia da época.

A disputa ideológica é apontada como parte significativa da luta de classes, Krupskaya desvela que não há educação neutra ao afirmar:

Os marxistas sabem que a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizativamente a visão de mundo, os sentimentos da juventude. E aquele que tem em mãos a condução da escola, certamente, vai influenciá-la na direção desejada. Portanto, o determinante é em mãos de quem fica a escola para quem determina o programa, a natureza do ensino, quem escolhe os professores, quem os fiscaliza etc. (2017, p. 32)

O termo ideologia é empregado na concepção leninista, ou seja, define-se como um conjunto de concepções de mundo ligados a uma classe, assumindo que a ideologia do proletariado é antagônica à da burguesia. Por isso, numa sociedade dividida em classes, a disputa pelo poder se dá também no combate ideológico, onde os trabalhadores buscam superar a cultura burguesa, a antiga ideologia burguesa. Esse embate se dá nas ciências exatas ou humanas, na educação e nas artes. Para obter êxito o proletariado deve se apropriar de todo conhecimento produzido pela humanidade, passar por seu pensamento crítico e criar o seu caminho próprio com base nas necessidades da nova sociedade que se deseja edificar, sem opressores e oprimidos (KRUPSKAYA, 2017, p. 98-99).

A explicitação de interesses próprios é fundamental para a construção da independência da classe trabalhadora, coube aos quadros dirigentes do Comissariado da Povo para a Educação, portanto, ressaltar as exigências da classe operária dentro de um regime democrático, fruto do acúmulo das experiências históricas e sociais realizadas até então, as quais são bandeiras levantadas desde a Associação

Internacional dos Trabalhadores, a I^a Internacional e da implementação realizada pela Comuna de Paris (1871):

1. educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos;
2. escola laica;
3. organização democrática e não burocrática do trabalho escolar;
4. garantia de plena liberdade de opinião e direito de associação dos professores; e,
5. direito da população de receber educação em sua língua nativa, sem qualquer tipo de privilégio para qualquer língua.

Em a *"Educação pública e democracia"*, Krupskaya (2017) inicia a sua defesa de uma educação geral, o que se configurará adiante na defesa da educação politécnica, em oposição às proposições de *"escola de ensino"* e *"escola do trabalho"*, oriundas da organização escolar estadunidense e alemã. A experiência estadunidense, que influenciará a Europa, sobretudo a Alemanha, em meio à industrialização. A necessidade de formar mão de obra qualificada para o progresso técnico favoreceu a criação de uma escola que desde cedo promove o trabalho ligado à formação intelectual, valoriza a escolha de profissões, impulsionando a iniciativa dos estudantes. No entanto, a autora alerta para não se apostar no exagero da escolha da ocupação, posto que para a maioria da população, no quadro da democracia burguesa, a escolha é limitada ao emprego disponível, independentemente de gostos estabelecidos durante a formação. Daí a necessidade de uma formação flexível e geral, de modo que a educação possibilite a adaptação sem a hierarquização da divisão social do trabalho entre trabalho físico (para os pobres) e trabalho intelectual (para os ricos).

Na Alemanha do final de século XIX, surgem escolas "novas", instituições privadas, cuja proposição da junção da formação intelectual com o trabalho, se dá num ambiente isolado dos grandes centros, em regime de internato, idealizada como educação integral.

Krupskaya denuncia esse formato de escola como um ambiente artificial de aprendizagem, onde o estudante é isolado da vida real, restringindo as suas experiências e as vivências sociais. Esse modelo, absolutamente, não serve à educação que a classe operária almeja, já que na educação para o trabalho o

estudante não vivencia a realidade de produção do operário e do camponês na execução do seu ofício, configura-se uma escola "nova" adequada ao modo de vida burguês, segregando e individualizando os processos históricos/sociais (Krupskaya, 2017, p. 35-60).

As propostas teóricas da Escola Nova atravessam os continentes, afinal a busca pelo aperfeiçoamento dos modos de produção capitalista não é um fenômeno isolado no quadro nacional e, muito menos restrita às particularidades culturais presentes nas localidades em que as escolas estão, antes, é uma questão internacional. Dewey, merece destaque, pois é o representante maior da Escola Nova, proposta que se propaga, inclusive pela Rússia czarista, entre educadores progressistas. A exigência do capital por mudanças nas formas de produção exige que a escola deixe de ser artesanal para ser a escola "industrial". Esse é o apontamento para o futuro feito pela Escola Nova que, nos marcos da democracia burguesa, insere a ideia de educação escolar para todos os indivíduos, propõe-se a formar indivíduos flexíveis, potencializar e aproveitar os talentos, independentemente, da origem de classe, tem em vista o abrandamento das contradições vigentes e pauta-se por uma ação pedagógica que tem por base o trabalho subordinado a uma concepção de ciência apropriada à reprodução do capital e à vida na sociedade capitalista.

Dewey reconhece as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista, no entanto, aponta para a manutenção da ordem de uma democracia burguesa em construção. Tendo esse horizonte à frente, a função principal da escola, entre outros inúmeros objetivos a perseguir com a mesma intenção, passa a ser a formação para a democracia burguesa. Demanda-se daí que as tarefas docentes devem contribuir para obscurecer as incongruências provocados pela acumulação, isolando o estudante da realidade objetiva e da luta de classes que emana da exploração fabril.

Dewey exige outra coisa do professor: "eliminar as características de classe", obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a "democracia"; ele exige a adaptação das escolas à sociedade existente, ou seja, à sociedade burguesa, pondo-a a serviço da democracia em desenvolvimento, inculcando no professor e nas crianças que a chamada democracia procura alcançar uma sociedade sem classes, e a melhor forma de alcançar este ideal não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a "eliminação das particularidades de classe", no que consiste a tarefa da escola. Ele ludibria

adolescentes-trabalhadores, procura isolá-los da classe a que pertencem para substituir a filosofia da sua classe pela filosofia da burguesia decadente. Ele entende perfeitamente que, "para a realização deste ideal (desenvolvimento multilateral da personalidade), deve superar não só a inércia da nossa ordem escolar, mas a oposição (destaque meu, V. Shulgin) das classes possuidoras, e não apenas se abstém de organizar essa luta, não sugere as suas formas, como também não convida para ela. Ele bem sabe que a escola atual é uma escola de classe. (SHULGIN, 2013, p. 35-36)

Os dirigentes da Revolução de Outubro tinham consciência de que não se constrói uma nova sociedade a partir do nada. A gestação do novo regime se dá no interior da sociedade capitalista, esgarçando as contradições do antigo, aproveitando o que se elaborou de melhor, tendo em vista a apropriação democrática, dialética e revolucionária de um patrimônio da humanidade que fora utilizado para impor a exploração capitalista. Para tanto, faz-se necessária a reorganização, a ressignificação, a apropriação com base nas necessidades da classe dos produtores, que passam a tomar para si a gestão da sociedade coletivizada. Dessa forma a escola do trabalho nos moldes soviéticos não prescinde do que for identificado como ponto de apoio para a construção da nova sociedade, mas sim, tende a absorver e aperfeiçoar de modo a criar novas propostas sob a perspectiva do novo regime, em que o trabalho vai além da produção de mercadorias, passando ao trabalho socialmente útil.

Algumas concepções, terminologia, formas exteriores particulares podem ser herdadas e passar para a nova escola, mas o conteúdo, a forma organizativa e as finalidades da escola devem ser novas, pois, pensar a nova escola a partir das ideias e métodos da pedagogia burguesa (por exemplo, a questão do trabalho, da auto-organização) exige um novo colorido, uma nova interpretação e, portanto, estas ideias e métodos devem partir de novas finalidades educativas, e tais finalidades, em essência, resultam inteiramente das tarefas e finalidades da própria construção revolucionária. Finalidades estas que conduzem, fundamentalmente, à formação de uma pessoa que se reconheça a si mesma como membro de um coletivo internacional, isto é, a classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por uma nova ordem social na qual não haverá divisão de classes sociais.

Concretamente, o trabalho consiste em que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, em que está a essência do processo de luta que se apodera da humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, qual o lugar que deve ser ocupado por cada adolescente nesta luta; e em quarto, saber conduzir esta luta no seu próprio espaço e, ao desembaraçar-se dela, saber ocupar seu lugar na construção do novo edifício. (PISTRAK, 2018, p. 41)

Assim, a escola do trabalho na educação comunista se orienta com base em dois aspectos: uma relação direta com a atualidade, o que implica adquirir instrumentos para a compreensão histórica e econômica que permitam aos estudantes se apropriarem da situação política tanto local, quanto mundial; a auto-organização-estudantil, de modo que a obtenção organizada, consciente, proposital dos saberes, resultem numa práxis, que incida, coletivamente, sobre a realidade objetiva e reflita uma tomada de posição diante das tarefas pela transformação da sociedade.

Pistrak defende que se jogue fora do currículo tudo o que obscureça a compreensão da realidade. O objetivo da educação escolar é conhecer e dominar a realidade, com esse pressuposto a escola não deve se abster de levar os estudantes a compreenderem as finalidades da aquisição dos conhecimentos ensinados. Por isso, uma educação livresca, estéril de nexos facilitadores da leitura da atualidade, separada da conjuntura política não serve aos intentos da educação para produção da vida. Dessa forma os estudantes são chamados a tomar posição frente à luta de classes.

O trabalho educativo da escola do trabalho na sociedade coletivizada tem por conteúdo a luta e a iniciativa criadora; o seu método de organização do conhecimento considera a aplicação prática dos saberes diante das necessidades sociais; a sua tarefa é a transformação dos conhecimentos em convicção ativa. Tal prática educativa se fundamenta na compreensão do mundo por meio do materialismo histórico dialético, no ensino pelo trabalho, tendo a práxis como cerne da formação e orientação dos interesses das crianças, ou seja, a “organização do domínio da vida” (PISTRAK, 2018, p. 47-48).

Reconhecendo os limites do ensino do marxismo na escola, Pistrak propõe o ensino de uma determinada “atitude frente ao mundo, um enfoque para a vida”. Por sua vez, a presença do trabalho no seio da escola deve estar associada à sua dimensão social, sendo real, para uma produção real, socialmente útil, oposto à simples aquisição de técnicas ou de um conhecimento venal individualizado.

A questão sobre o trabalho na escola, como base da educação, deve ser colocada em ligação com o trabalho social, com a produção real, com a atividade concreta socialmente útil, sem o que o trabalho perderá seu próprio

valor, a saber, o seu aspecto social e se converterá, por um lado, na obtenção de algumas técnicas ou mesmo hábitos artesanais, e por outro, somente em instrumento metodológico com a ajuda do qual esta ou aquela parte de um "curso sistemático" pode ser ilustrada ou ainda, passada por meio do laboratório. O trabalho será debilitado, esquartejado, perdendo sua ideia unificadora e sua essência. Muito facilmente impregnada no vocabulário do professor, mas em alto grau falha, a expressão "processo de trabalho" já contém o conceito de uma colcha de retalhos de trabalho, subordinando suas partes individuais a alguns objetivos educacionais superiores.

A busca da ligação entre esta estufa artificial suportada pelo processo de trabalho e o ensino da "disciplina", anda à procura deste ou daquele "processo de trabalho" para uma ou outra parte de um curso, e rapidamente conduz a escola a um beco sem saída. Rapidamente a escola se desaponta com a salvação dos chamados "processos de trabalho". Mas isso não aconteceria se o trabalho não perdesse seu chão, isto é, sua essência social. (PISTRAK, 2018, p. 49)

Do mesmo modo, Krupskaya defende uma escola que realmente integre o ensino com o trabalho socialmente produtivo, levando crianças e jovens dos diversos níveis de aprendizagem a terem contato com a economia, o sistema produtivo nos diversos ramos da indústria, agricultura e pecuária, ligando-se os métodos de aprendizagem do trabalho ao conhecimento de física, química, matemática, artes etc, de modo a destruir o caráter burguês presente na escola moderna, como defende Marx no "Manifesto do Partido Comunista" ao tratar do ensino politécnico.

3.2.2 A ESCOLA-COMUNA

A necessidade urgente da revolução em formular a teoria e a prática que dotariam a educação dos meios para auxiliar na construção da sociedade coletivizada está na base da criação da Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa P. N. Lepeshinsky pelo NarKomPros⁴². À frente dessa iniciativa se colocaram os principais profissionais da pedagogia teórica e prática, como Pistrak, R. M. Mikelson⁴³, A. I. Strazhev⁴⁴, E. A. Berezanskaia⁴⁵ entre outros, em 1920 (FREITAS, 2013, p. 17-18).

⁴² Abreviação russa para Comissariado Nacional de Educação.

⁴³ Professor de Ciências naturais e de Economia rural, futuramente, foi membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia, diretor do Instituto de Pesquisa Científica de Pedagogia da Latvia.

⁴⁴ Professor de história, metodólogo, posteriormente, foi membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia.

⁴⁵ Professora de Matemática, autora de materiais didáticos.

A escola é instalada em meio à miséria provocada pelos seguidos anos de guerra⁴⁶. A intervenção institucionalizada em defesa da educação escolar tanto estava comprometida com as demandas da formação, quanto com a sobrevivência própria das crianças e jovens. Tais experiências pedagógicas serão fundamentais no processo de elaboração e aperfeiçoamento da Pedagogia Socialista, de modo a se generalizar na rede estatal russa. A centralidade de categorias como a atualidade, a autogestão e o trabalho, bases do ensino e das práticas pedagógicas, tem os primeiros passos e reflexões cunhadas na observação do cotidiano e do aprendizado produzido, inicialmente, na Escola-Comuna.

Os métodos organizativos da Escola-Comuna, tomados como modelo, modificaram-se desde a sua instalação em 1918, é a capacidade de implementação de uma prática pedagógica que, sob a base da análise sistemática apoiada no materialismo histórico dialético, instrumento metodológico fundamental para avaliar avanços e limites da elaboração teórica e da execução de ações voltadas para a construção da educação escolar comprometida com a edificação da sociedade, que favorecerá a adoção dessa práxis para a generalização em unidades educacionais para além da aldeia de Litvinovich.

A Escola-Comuna apareceu no outono de 1918 na pequena aldeia de Litvinovich, evidentemente pouco parecida com a Escola-Comuna experimental do Comissariado Nacional da Educação, na qual ela se transformou no outono de 1923 e cuja aparência atual não esteve ante os olhos dos primeiros organizadores. O método de construção que assimilou para si a escola experimental demonstrativa do Comissariado Nacional da Educação é igual ao método de construção revolucionário do poder Soviético em geral: avaliação atenta de todas as condições, todo o meio ambiente, sondagem dos germes do futuro mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para eles das condições favoráveis. Nossa revolução tentou evitar a doutrinação e, exatamente por isso, ela tornou-se tão vital. Não há doutrinação também no trabalho da Escola-Comuna experimental demonstrativa do Comissariado Nacional da Educação.

O método de trabalho dela é muito valioso e é extremamente necessário até que amplas massas de professores familiarizem-se com ele. (KRUPSKAYA, 2013, p. 105)

⁴⁶ A Alemanha retoma as ações bélicas contra a Rússia em abril de 1918. O tratado Brest Litovisk, firmado entre a Alemanha e a Rússia, estabelece a paz em 3 de março de 1918. Em abril de 1918, contando com forças intervencionistas estrangeiras, o Exército Branco inicia abertamente a Guerra Civil, só encerrada no início de 1921.

Chama-nos atenção a preocupação dos bolcheviques responsáveis pela educação nacional, uma vez no poder, em não se utilizarem de métodos doutrinários, impositivos, ainda que a implementação da nova concepção pedagógica e a organização da rede educacional sob bases coletivistas enfrente a reação dos professores contrários ao processo revolucionário.

Krupsкая destaca: “a maioria [dos pedagogos] sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga”. A reprodução dos métodos organizativos, considerando a democracia soviética, ou seja, a democracia dos conselhos implantada em cada setor da sociedade, implementando-os nas escolas e nas fábricas, nas aldeias e nos centros urbanos, ampliando a participação política de amplos setores sociais, antes alijados do poder de decisão sobre as suas vidas, é o que galvanizará a prática pedagógica da escola-comuna, contemplando, portanto, o meio em que se dá a formação, em conformidade com a faixa etária das crianças e jovens estudantes.

Claro que é preciso habituar a criança ao trabalho real, verdadeiramente útil; não inventar para a escola um trabalho inútil, artificial, do gênero do recorte de molduras em madeira — um trabalho desses não vale nada. Mas é preciso inventar para as crianças, justamente, um trabalho cujos resultados sejam educativos. E o trabalho na escola deve ser pedagógico, isto é, feito segundo normas tais que a criança aprenda, e se a criança trabalhando nada adquire, então é um crime da escola. (LUNATCHARSKI, 1918, p. 40)

Os pressupostos para a construção de um Estado Socialista, considerando as etapas da transição, oposto ao Estado Burguês, partiam das experiências absorvidas da Comuna de Paris. Ou seja, cabia aos Soviéticos a construção da república dos conselhos, ocupando os espaços demolidos pela guerra imperialista, autodirigindo com criatividade e unidade cada rincão da Rússia, com a ação determinada de homens e mulheres do povo trabalhador, em substituição à burocracia, à polícia, à máquina estatal da velha ordem. Tal determinação já figurava no projeto de plataforma do Partido Proletário (Bolchevique), apresentado por Lenin em abril de 1917.

A revolução russa começou a criar, primeiro em 1905, e logo em 1917, um Estado precisamente deste tipo. Uma República de Sovietes de Deputados Operários, Soldados, Camponeses etc., reunidos na Assembleia Constituinte dos representantes do povo de toda a Rússia, ou no Conselho dos Sovietes etc. é o que já está sendo realizado na vida de nosso país, agora, neste momento, por iniciativa de um povo de bilhões de homens, que cria a democracia sem autorização prévia, a sua maneira, sem esperar que os senhores professores democratas-constitucionalistas escrevam seus projetos de lei para criar uma república parlamentar burguesa, e sem esperar, tampouco, que os pedantes e rotineiros da "social-democracia" pequeno-burguesa, como os senhores Plekhanov⁴⁷ ou Kautsky⁴⁸, renunciem a suas tergiversações com a teoria marxista do Estado.[...]

[...]As diferenças fundamentais entre esse último tipo de Estado e o antigo residem no seguinte: é muito fácil (como demonstra a história) o retorno da república parlamentar para a monarquia, já que toda a máquina de opressão fica intacta: o exército, a polícia e a burocracia. A comuna e os Sovietes de Deputados Operários, Soldados, Camponeses etc., destroem e eliminam essa máquina.

A república parlamentar burguesa dificulta e sufoca a vida política independente das massas, sua participação direta na edificação democrática de todo o Estado, da base ao topo. Os Sovietes de Deputados Operários e Soldados fazem o contrário. Os Sovietes reproduzem o tipo de Estado que a Comuna de Paris estava formando, qualificado por Marx como a "forma política finalmente descoberta com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho". [...]

[...] E inútil falar não só de socialismo, mas até mesmo de uma democracia completa e estável sem incorporar a mulher na participação independente tanto na vida política em geral quanto no serviço social permanente que todos os cidadãos devem prestar. [...] (LENIN, 2017, p. 196-199)

Com efeito, a ocupação da escola com as características específicas do meio em que se dá a formação implicava não a reprodução estéril de um apontado de receitas pré-estabelecidas, mas sim a apropriação da capacidade de elaboração teórica por parte dos professores, de modo que estes se colocassem coletivamente a

⁴⁷ Precursor da introdução da teoria marxista na Rússia, menchevique, fundador do Partido Socialdemocrata Russo. Apoiou a participação da Rússia na 1ª. Guerra Mundial. Opositor à Revolução de Outubro e ao regime implantado sob a direção do Partido Comunista Russo.

⁴⁸ Um dos principais teóricos e dirigentes do Partido Social Democrata Alemão. No início do século XX passou a defender a disputa política no marco parlamentar burguês, combinada com as lutas economicistas para alcançar o socialismo. Defendeu o voto dos parlamentares do Partido Socialdemocrata Alemão em coalisão com a burguesia nacional alemã para o financiamento dos esforços da 1ª. Guerra, iniciando a crise política que colocaria fim na unidade internacionalista em torno da 2ª Internacional.

tarefa de criar os caminhos pelos quais a escola prepararia os estudantes para incidirem sobre a realidade objetiva, seja na dimensão local e/ou geral da luta de classes.

É evidente que na discussão também devem ser dadas indicações práticas, pois é preciso familiarizar-se com a experiência já acumulada, é preciso fazer uso do que já foi conquistado no campo da nova pedagogia. Mas se elas não são iluminadas com o aspecto teórico, em verdade, se o professor por si mesmo não as ilumina com um ponto de vista geral, então, tais indicações práticas transformam-se em coletânea de receitas de diferentes casos da vida.

A tarefa fundamental da requalificação ou simplesmente da preparação do magistério, não é de modo algum fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, uma espécie de "Martin Zadek"⁴⁹ pedagógico, mas ensinar o próprio magistério a criar uma boa prática, com fundamento e com a ajuda de uma sólida teoria sociopedagógica, e em fazê-lo avançar pelo caminho de tal criatividade.

Isto é especialmente claro pelo fato de que nossa escola é, principalmente, uma escola viva, ativa e não acadêmica, escolástica. Não podemos regulamentar e nivelar todas as escolas sem considerar a dependência delas de suas condições, isso contrariaria a própria essência da nossa escola. E se é assim, então uma boa prática em um lugar pode ser, em algum outro lugar, imprestável. E neste caso, significa que é preciso desenvolver ao máximo a criatividade pedagógica do professor, sem o que não criamos a nova escola. (PISTRAK, 2018, p. 34)

Tais proposições se formularam no afã de superar os privilégios instituídos pela escola antiga em que o regime czarista não só oferecia as melhores escolas à classe dominante, como reservava ao povo a negligência ou a escola de adestramento de capatazes de escravos.

Na escola antiga, as camadas inferiores sofreram extremo abandono, ou até mesmo foram diferenciadas por traços negativos artificialmente dados a elas, porque eram traços da escola do "povo": em relação a estas escolas foi visível não apenas a indiferença, mas a hostilidade direta e, ao final, o desejo de torná-las, na medida de suas forças, um instrumento de envenenamento da consciência popular, um instrumento de difusão de uma fidelidade detestável. Nos níveis mais altos, a escola não foi apenas a escola da classe alta, como

⁴⁹ Referência ao texto de ficção científica "O Manuscrito de Martin Zadek", escrito por Alexander Fomich Veltman (1800-1870), precursor russo nesse gênero, cujo personagem central faz previsões como Nostradamus.

na Inglaterra, por exemplo, mas também uma escola-treinamento para adestrar capatazes de escravos ainda mais detestáveis. (LUNACHARSKY, 2017, p. 286- 287)

A Escola Única do Trabalho, mesmo em meio à todas as dificuldades materiais existentes e aos obstáculos a serem vencidos nos anos iniciais da Revolução de Outubro, tais como a inexistência da quantidade de prédios para o atendimento da demanda de vagas, as sabotagens recorrentes e a hostilidade dos docentes da antiga rede, guiava-se sobre princípios orientados pelo Comitê Central sobre a Escola Única do Trabalho, os quais se aplicariam de imediato com a implantação da Escola-Comuna. A Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho, editada juntamente com a Deliberação do Comitê Central sobre a Escola Única do Trabalho, cumpria a função de diretriz normativa e prontamente foi colocada em prática pela Escola-Comuna, bem como em toda a rede que se instalara.

A concepção de Escola Única padronizava o ensino de modo a dar conta de que todas as crianças entrassem no mesmo tipo de escola, ainda que não se garantissem as condições de todos alcançarem a universidade de imediato, assegurava-se a passagem dos estudantes de um nível a outro, sobretudo aos mais talentosos e com preferência para os filhos dos trabalhadores do campos e da cidade. Ainda que o conceito de escola única se impusesse, previa-se a heterogeneidade dos programas, a criatividade pedagógica tendo por base o programa mínimo estabelecido pelo Comissariado. Desse modo, previa-se a implantação de caminhos e agrupamentos educativos, pautados pelos interesses dos estudantes acima de 14 anos, mas com a preservação de algumas matérias básicas no currículo. Tal medida visava a formação de especialistas, em relação permanente entre os diversos agrupamentos a se formarem. O trabalho é introduzido obrigatoriamente como fundamento do ensino. Para tanto, observam-se as necessidades psicológicas de assimilação dos conteúdos por meio do estímulo provocado por jogos e trabalhos; ao mesmo tempo, sobretudo para os jovens, estimula-se a familiarização com o que o estudante mais precisa na vida, que atrai o seu interesse por diversos processos que se depreendem do trabalho fabril ou agrícola. Enquanto no primeiro nível o trabalho tem caráter artesanal, respeitando os limites das idades até 14 anos, no segundo nível se estabelece o trabalho agrícola e empresarial, de modo a favorecer o contato dos estudantes com os mais variados processos de produção, do mais simples ao mais

complexos e avançados. Observa-se a orientação para uma educação politécnica, evitando o adestramento e o ensino limitado aos ofícios, ao oferecer aos estudantes os conhecimentos dos métodos de todas as formas mais importantes de trabalho (LUNACHARSKY, 2017, p. 287- 290).

Passemos a analisar os desdobramentos dessas propostas no trabalho pedagógico e nas demandas colocadas para a nova formação docente.

3.2.3 O TRABALHO DOCENTE

Os primeiros anos da Revolução de Outubro são marcados por um ativismo pedagógico, a educação escolar é encarada como um dos pilares para a construção da sociedade coletivizada e, por consequência, a atividade docente é central para se avançar por esse caminho.

Não se dão por acaso as diversas intervenções de Lenin na área educacional, sendo o principal dirigente do processo revolucionário, um agitador e propagandista reconhecido pelas massas de trabalhadores, camponeses e soldados, tem responsabilidade em reforçar as ações empreendidas pelo Comissariado do Povo para a Educação Nacional, convencendo o povo sobre a importância da educação como instrumento de construção da sociedade socialista. Em suas contribuições não são incomuns, portanto, a atenção à escola primária de massa, a conexão entre o ensino e o trabalho produtivo, à defesa do ensino politécnico e à apropriação da moral comunista.

Desde a tomada do poder, Lenin insistiu para que o Comissariado da Educação Pública começasse a pôr em prática a escola politécnica. Ele teve que fazer isso sem qualquer experiência, nas condições de uma grande devastação econômica. O trabalho foi inicialmente realizado principalmente nas escolas com educadores mais experientes. Em seus primeiros passos, a educação politécnica" pareceu muito mutilada e se manifestou principalmente no autosserviço, no trabalho de carpintaria, costura, encadernação. Lenin queria que o ensino da eletrificação fosse introduzido de forma séria em todas as instituições educacionais, e ele até esboçou todo um plano para este trabalho. Isso aconteceu em dezembro de 1920. (KRUPSKAYA, 2017, p. 175-176)

As aspirações para a implantação da escola da sociedade coletivizada, pautada na democracia soviética, demandava um novo tipo de trabalho docente. Krupskaya prescreve de forma sucinta os pré-requisitos para o trabalho docente no texto “O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético”, publicado em 1933. Mesmo que essa contribuição tenha sido apresentada após a primeira reforma educacional da Rússia soviética, que se deu em 1931, é considerável que tais premissas tenham se imposto desde as primeiras experiências de implantação da rede estatal de educação. Em linhas gerais, “o professor, antes de tudo, deve conhecer a sua matéria, a ciência que ele ensina e sua fundamentação”. Em síntese, o bom educador soviético deveria dominar o fundamento dialético da ciência e ter a capacidade de transmitir os seus conhecimentos aos outros, dessas prerrogativas se desdobram os predicados listados abaixo.

- Entender a essência da ciência: a sua incompatibilidade com o dogmatismo, com as abordagens idealistas e falsificadoras, tomar a dúvida como motor investigativo;
- Entender as principais etapas do seu desenvolvimento: compreender a história da sua área de conhecimento;
- Compreender a relação da sua área com as outras ciências;
- Entender as relações sociais, o peso específico da sua área na construção social e a sua ligação com a vida, com a prática.
- Ser capaz de explicar o fenômeno, conduzindo do particular para o geral, com um método de análise e síntese, que demonstre e favoreça a assimilação e a aplicação;
- Dominar uma pedagogia, conhecendo as etapas de desenvolvimento etário, quanto à percepção, volume e natureza de experiência de vida (origem socioeconômica, condições de vida);
- Conhecer os métodos próprios da sua área que ligam a teoria com a prática.
- Estudar toda a experiência humana no âmbito do ensino, reelaborando-a em benefício dos interesses da classe trabalhadora.

Das tarefas demandadas pela escola do trabalho emana a necessidade de uma nova metodologia, a qual se liga às exigências requeridas aos docentes. Em 1924 é publicada a Primeira Carta sobre o ensino por complexo, uma carta metodológica. A apresentação ressalta o uso do termo “sistema de complexos”, em contraposição ao “sistema de ensino por disciplinas”. O ensino sobre a base do sistema dos complexos ultrapassa o estudo dos fenômenos de forma isolada, confinados na divisão curricular dada por disciplinas. Com o auxílio do método materialista histórico dialético o objeto estudado é analisado em diversas dimensões, levando os estudantes a uma apreensão mais aprofundada do conhecimento.

O método de complexos é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Nós podemos colocar a noção de "método por complexo" ao lado da noção de "método dialético", mas não ao lado, por exemplo, de "observação", "excursão", "métodos formais de ensino". O método dos complexos é um método de estudo, não um método de instrução, não um método de dar aulas. Nós não colocamos o método dos complexos entre as chamadas técnicas didáticas, mas exatamente o vemos como um método científico (um método da ciência, método que se usa na ciência com as pesquisas). (KRUPSKAYA, 2017, p. 310)

Em se tratando de método, o sistema de aprendizagem por complexos não só não se opõe aos diversos métodos de aprendizado, como se utiliza do arcabouço educacional. Antes de tudo, o sistema de complexos apresenta um ordenamento do ensino, intersectando as áreas de conhecimento em três dimensões: natureza – trabalho – sociedade. Tais dimensões deveriam abarcar o objeto de estudo em seu desenvolvimento enquanto elemento da natureza, seu percurso histórico e social e relação com o trabalho produtivo (tomado como atividade humana intencional na transformação da natureza para a reprodução da vida) (FREITAS, 2013, p. 35).

Para a implementação do sistema de complexos havia algumas exigências metodológicas, a saber: os temas não poderiam ser arbitrários; a interrelação entre os conteúdos deveria ser natural; o tema deveria ser amplo. Desse modo, os programas de estudos obedeciam, com flexibilidade, uma planificação que contemplava o seguinte ordenamento: tema geral do complexo; material da produção sobre o tema, pesquisa, excursões, trabalhos práticos; material teórico do tema; conclusões e êxitos (resultados).

A seguir reproduzimos uma tabela demonstrativa, exemplo apresentado na primeira carta metodológica sobre o ensino por complexo, elaborado pela seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal, presidida por Krupskaya, em 1924.

COMPLEXO “NOSSA REGIÃO” Trabalhado na escola Zagryadchinskoy de primeiro grau, terceira estação experimental-demonstrativa de Gaginsky do Narkompros com os estudantes do 3º e 4º grupos, no período de setembro a dezembro de 1923			
Condições naturais da região	Atividade de trabalho da população local	Sociedade	Trabalho realizado pelos estudantes no estudo deste complexo
Ocupação do espaço. Limites. Características da superfície. Composição do solo. Rios, córregos, lagoas. Tempo. Clima. Vegetação natural local (flores, grama, floresta, árvores frutíferas). Cultivos de cereais e legumes da região. Animais úteis e prejudiciais. Pássaros.	Distribuição das terras. Trabalho agrícola como base para a população da região. Instrumentos agrícolas. Trabalho empregado na nossa região. Condição do gado em nossa região. Processamento de lã. Linho e seu tratamento. Ofícios e artesanato comuns entre as pessoas da nossa região. O orçamento da economia camponesa de médio porte. A divisão do trabalho na família de camponeses por sexo e idade. Calendário de trabalho da família camponesa.	A distribuição da terra na região por possessão antes e agora. A população da região. A história da região: 1) desde os primeiros assentamentos até o florescimento da servidão. 2) o período da dominação dos senhores da terra – florescimento da servidão, a vida camponesa com os proprietários. Desenvolvimento do capitalismo. O impacto deste último na aldeia. A revolução de 1905, a guerra imperialista de 1914-1918 e seu reflexo na região. As revoluções de fevereiro e outubro de 1917. O movimento contrarrevolucionário. A fome. A forma moderna de vida e costumes. A moral da família camponesa moderna, rituais, festas, folclore etc.	Participação no planejamento dos trabalhos e em sua organização (divisão do trabalho, a fim de estabelecer uma ordem no trabalho etc.). Observações sobre os fenômenos locais da natureza, sobre a ocupação dos habitantes e dos fenômenos da vida social. Pesquisa (por exemplo: a composição do solo, a construção e operação dos instrumentos agrícolas, fontes da história primitiva da região). A coleta de dados estatísticos, históricos e outros (dos cidadãos locais, dos órgãos do governo, de prontuários etc.). Anotações e coleta de canções locais, rimas, provérbios, crenças, lendas etc. Compilação de toda espécie de descrições (natureza, trabalho, vida e outras). Cálculos com limites de qualquer grandeza (com decimais); elaboração de tabelas e gráficos; determinar percentagens (em relação à elaboração de partes específicas do complexo). Configuração e resolução de problemas que tocam em outras questões do complexo. Recuperação em extratos de leitura de manuais e fontes históricas, jornais, artigos de revistas, artigos sobre artes e poemas de antologias e outros livros. Esboços. Moldagem. Modelagem. Organização de exposição sobre o tema do complexo.

(KRUPSKAYA, 2017, p. 340)

A excussão do ensino por complexos demandava a flexibilização de horários das disciplinas e dos períodos previstos de estudos para a sua implementação. Tais programas tinham caráter orientativo, sem a fixação de uma grade horária, o Conselho Estatal Científico orientava a adoção destes como base para a elaboração de programas locais.

Os programas de 1925 afirmam que não é completamente necessário seguir a tradição estabelecida de dar a cada matéria a mesma quantidade de horas, imutavelmente. Ao contrário, acredita ser melhor que, na dependência de cada estação do ano ou de um dado tema do complexo, se varia o número de horas semanais em cada matéria. Considera ainda que tal orientação partiu do desejo de ligar as matérias entre si ao redor de cada tema do complexo "durante um mês, durante uma semana". (FREITAS, 2013, p. 46)

Após seguidos anos da implementação do sistema de ensino por complexos Pistrak realizará, em 1934, uma avaliação crítica dos resultados obtidos na educação estatal russa. Em sua análise condena o sistema apontando as deformações que provocara: havia limitações na formação docente o que impedia a identificação de erros nos processos de aprendizado e a correção imediata; houve uma adaptação à pedagogia de projetos de origem burguesa estadunidense; não se envolveu os estudantes na elaboração de tarefas dos complexos, impossibilitando a realização de um trabalho socialmente útil; utilizou-se os antigos métodos verbalistas, sem qualquer flexibilização dos horários e grades; não se ligou o trabalho produtivo da escola ao processo de aprendizado dos estudantes; esvaziou-se o conteúdo científico do aprendizado.

Ainda que em 1930 se opere uma pequena alteração nos programas, instituindo os complexos-projetos em dois componentes, sendo uma parte reguladora com tempo variável e outra, tomada por lista de projetos com espaço variável para aplicação, Pistrak avaliava que os erros anteriores foram acentuados, condenando uma geração de estudantes a uma educação não leninista.

Em outro extremo, a essa altura, Shulgin propunha a radicalização do ensino por complexo, defendendo a figura do professor como secundária, um mero administrador do aprendizado, cabendo-lhe orientar leituras, organizando e acompanhando excursões, determinando tarefas e pesquisas fora do espaço escolar. Ao defender que os estudantes aprenderiam mais com os contatos cotidianos com os operários e com o desenvolvimento da vida na sociedade soviética, considerava que os conteúdos curriculares, divididos em disciplinas, atrapalhavam o aprendizado por complexo, chegou à conclusão, esquerdista segundo Pistrak, sobre a possível eliminação da escola.

Em 1931, já sob o início da era stalinista, a educação estatal russa passa pela primeira reforma educacional desde a Revolução de Outubro, retomando o ensino por disciplinas.

3.2.4 A AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL

Em relação à gestão democrática da escola pública, que emerge na construção da nação soviética, Krupskaya defende que o autogoverno local se responsabilize, eliminando a centralização burocrática, passando à comunidade o poder de selecionar e contratar profissionais, estabelecer programas educacionais, bem como de se retirar professores indesejáveis. Nesse ponto há a previsão da auto-organização estudantil, autônoma, capaz de elaborar e executar iniciativas de seu interesse, contribuindo para o trabalho comunitário, o que não se confunde com o trabalho assalariado infantil (proibido para os menores de 16 anos), gérmen dos novos operários inteligentes e propositivos que influenciarão a construção do estado soviético.

No texto "Sobre a questão da escola socialista", publicado por Krupskaya em 1918, encontramos comparações pertinentes entre os pressupostos para a construção da escola socialista (sendo esta concebida como democrática, politécnica e auto gestada pela comunidade local) e as prerrogativas da escola burguesa dita progressista, que esbarra nos limites da democracia formal. Demonstra-se que as escolas burguesas, que por ventura adotam os pressupostos da escola socialista, são casos isoláveis, pois estaria cercada pelas incongruências impostas pela sociedade burguesa, as quais repousam nos objetivos ditados pelos modos de produção e na concepção acerca da democracia, resultando numa formação cheia de benefícios, mas facilmente neutralizada pela realidade objetiva.

A escola socialista só é concebível em determinadas condições sociais, pois o que a torna socialista não é o fato de ser liderada pelos socialistas, mas sim que suas metas correspondam às necessidades da sociedade socialista. Também na sociedade capitalista podem aparecer, em determinados casos, escolas que tenham como objetivos e como metas educativas formar pessoas multilateralmente desenvolvidas, com um claro desenvolvimento da individualidade, com claro desenvolvimento das predisposições sociais, igualmente capazes tanto para o trabalho físico como para o trabalho intelectual. Mas sob o sistema capitalista, tais escolas poderiam ser apenas fenômenos isolados, pouco vitais. Formado nessa escola o jovem cai, saindo da escola, em uma atmosfera que minimaliza muito rapidamente todos os

benefícios dessa educação. Numa sociedade baseada na divisão do povo em "ossos brancos" e "ossos pretos", ou seja, em pessoas "inteligentes", por um lado, e operários braçais, por outro, o estudante deverá escolher a um ou a outro tipo de trabalho, e sua capacidade de trabalhar "multilateralmente" ficará atrofiada. (KRUPSKAYA, 2017, p. 76)

Portanto, um jovem que passe por uma escola progressista instalada na sociedade capitalista, uma excrescência privada, posto que a educação estatal é alinhada com a classe dominante, só pode impingir sofrimento, exceção aos estudantes que já são lutadores por natureza, desvios do padrão, haja vista que é na lição dura da luta de classes, não na escola, que estes são verdadeiramente forjados.

[...] a escola socialista embutida no sistema burguês não poderia ser nada mais que uma planta exótica, uma instituição separada da vida. E como a escola socialista não pode ser, sob o sistema capitalista, uma instituição da vida, no melhor dos casos, ela seria apenas uma experiência educacional interessante. (KRUPSKAYA, 2017, p. 77)

Parte-se, assim, da constatação de que a escola socialista só é plenamente possível numa sociedade coletivizada e, numa fase de transição ou de manutenção dos modos de produção sob o poder da classe produtora, a educação escolar é primordial na construção de indivíduos cujos saberes devem impulsionar a transformação da sociedade pela ação coletiva, democrática, auto gestada e permeadas por uma presteza resoluta sobre os interesses comuns, sejam locais ou na dimensão da luta de classes internacional.

Considerando que a elevação da consciência se dá pela práxis, ou seja, por meio da relação dialógica entre teoria e prática, a formação de estudantes capacitados a intervirem na realidade objetiva se potencializa na medida em que se impulsionem iniciativas de auto-organização da juventude. Parte-se da premissa da livre organização, cujo direito de sindicalização dos professores e a apropriação da gestão escolar pelos Conselhos Escolares fornecem exemplos a serem adotados pelos discentes, dentro e fora da escola. Desse modo se impulsionam a formação de grupos de estudos de jovens auto organizados nas escolas, nas aldeias e nos bairros.

Tomando a educação também por formação em outras estruturas institucionais, devemos ressaltar a atuação de grupos associados à escola, incidindo na realização do trabalho socialmente útil, interno e/ou no seu entorno, na auto-

organização para os estudos, bem como na formação cultural e intervenção na realidade objetiva das comunidades, cuja atuação se configurava independente da escola, mas interativa em seu cotidiano, como o Movimento dos Pioneiros e a União da Juventude Comunista. Os primeiros agrupavam crianças e jovens, além do trabalho produtivo, dedicavam-se a realizar atividades lúdicas, esportivas e culturais, uma forma organizativa similar aos escoteiros, obviamente antagônica a estes no objetivo e na formação ideológica, pois se constituíam em etapa transitória à atuação militante dos jovens no KomSomol. Esta organização, por sua vez, atuava na formação política dos estudantes mais destacados, preparando as novas gerações para a militância organizada no Partido Comunista Russo.

O caráter educativo da auto-organização nas escolas passava pela formação de hábitos culturais junto às crianças que abordavam desde a higiene até a organização de materiais didáticos e estudos. Ao professor cabia influenciar e promover, direta ou indiretamente, formas corretas e eficazes de auto-organização, sem, no entanto, impor às crianças a sua autoridade, propiciando-lhes decisões autônomas e a sedimentação de uma apreensão consciente sobre uma atitude ou ação necessária.

É importante nunca perder de vista que a auto-organização, para ter efeito educativo, influenciar a disciplina das crianças, deve ser compreendida por elas como algo necessário, que decorre de uma dada necessidade. Somente assim elas vão se relacionar com a auto-organização com seriedade. A auto-organização, para seu próprio bem, é assimilada pelas crianças como um jogo no qual elas podem se interessar, mas ao qual a maior parte rapidamente é indiferente. (KRUPSKAYA, 2017, p. 122)

Ao processo de construção da sociedade soviética se coligava à necessidade de formar a cultura comunista, bem como de dotar amplas massas da capacidade de agir sobre o trabalho emanado dessa empreitada histórica. Tal demanda convocaria diversas gerações ao trabalho coletivo, necessariamente convencidas e municiadas dos métodos organizativos e de análise para ajudar o povo trabalhador a se livrar da cultura burguesa. O Movimento dos Pioneiros, por seu caráter transitório à organização partidária, cumpria um papel inicial nessa direção, assim como o KomSomol na formação da juventude pela teoria e prática do Partido Comunista.

O comunista é, antes de tudo, uma pessoa pública, com predisposições sociais fortemente desenvolvidas, que deseja que todas as pessoas vivam bem, que todas as pessoas sejam felizes.

Os comunistas podem ser procedentes de todas as classes sociais, mas a maioria dos comunistas vem do meio operário.

Por quê?

Porque as condições de vida dos operários são tais que formam neles predisposições sociais: o trabalho coletivo, cujo sucesso depende do esforço de todos, a situação geral do trabalho, as experiências comuns, a luta comum por condições humanas de existência — tudo isso aproxima os operários entre si, une-os por laços de solidariedade de classe. (KRUPSKAYA, 2017, p. 89)

Longe de ser uma condição inata, o comunista deve adquirir determinadas capacidades que elevam a sua percepção e possibilidades de auxiliar os trabalhadores em sua luta emancipatória.

Assim, para ser um comunista: 1) precisa saber o que está errado no sistema capitalista, para onde o desenvolvimento social está caminhando e como contribuir para antecipar o início do sistema comunista; 2) deve ser capaz de aplicar seus conhecimentos para a causa; 3) precisa ter alma e corpo fiéis aos interesses das massas operária e do comunismo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 94)

O volume das tarefas de construção da sociedade socialista se impôs à educação escolar, uma carga de trabalho (contendo nova elaboração teórica, apropriação das novas abordagens e execução de novas práticas) sem precedentes históricos, a qual demandava a disputa ideológica, a formação e o engajamento do corpo docente.

3.2.5 DISPUTAS POLÍTICAS, BASES ECONÔMICAS E CULTURAIS FRENTE AO DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Apresentamos aqui alguns apontamentos relevantes, base para uma breve análise das circunstâncias políticas e econômicas que influenciaram na construção da rede educacional soviética em seus primeiros anos e pautaram descrições das formulações teóricas e práticas na construção da pedagogia socialista. Longe de

pretendermos esgotar o assunto, posto que a nossa contribuição é parcial, esforçamo-nos em expor questões que apontem as contradições e as disputas que auxiliam na compreensão dos caminhos adotados no calor do curso histórico de então.

O processo de construção do sistema educacional socialista nos primeiros anos após a Revolução de 1917 se deu sobre fortes tensões de ordem política e econômica. As bases materiais são determinantes para a efetivação exitosa, ou não, de qualquer política educacional, por mais assertivas que sejam as formulações teóricas.

A educação e a cultura foram áreas assumidas como fundamentais para enfrentar o desafio da constituição da nova sociedade socialista e na ampliação da consciência coletivista em meio aos escombros de uma Rússia dilacerada pelas guerras, impregnada pelos séculos de servidão e por uma cultura burguesa que condenava a massa de trabalhadores das cidades e do campo à ignorância, ao analfabetismo e à mistificação da realidade.

A apropriação do Estado se apoiara na generalização da experiência dos soviets, uma forma histórica de gestão democrática, advinda do acúmulo das contribuições da comuna de Paris e do ensaio da Revolução de 1905. Os soviets, a princípio, eram compostos por delegados eleitos, com mandatos revogáveis, cujo mandato estava submetido à prestação de contas à base de representação. A gestão democrática impusera desafios aos bolcheviques, pois que, como dirigentes da Revolução de Outubro de 1917, estiveram à frente dos organismos de organização popular, compondo, organizando e liderando soviets de operários, camponeses e soldados, das cidades mais populosas aos rincões mais remotos da Rússia. Havia uma alta demanda para o engajamento dos trabalhadores na gestão do Estado, que implicavam em responder em tempo, em quantidade e em qualidade às necessidades das mais diversas áreas. Nas condições de então, impunha-se para a aproximação das Massas do aparelho de Estado, a transposição dos obstáculos de forma urgente, das seguintes e principais questões: a substituição das instituições burocráticas do Estado burguês; a baixa escolaridade; as deserções de técnicos de diversas áreas contrários à revolução; a resistência do professorado às políticas adotadas; a lentidão do processo de formação nas universidades (LEHER, 2017, p. 61-62).

Sobre a apropriação das massas do aparato estatal Lenin destaca o papel do desenvolvimento das organizações soviéticas:

O caráter socialista do democratismo soviético — isto é, *proletário*, na sua aplicação concreta, presente — consiste, primeiro, em que os eleitores são as massas trabalhadoras e exploradas, ficando excluída a burguesia; segundo, em que desaparecem todas as formalidades e restrições burocráticas das eleições, as próprias massas determinam a ordem e o prazo das eleições, com plena liberdade de revogar os eleitos; terceiro, em que se cria a melhor organização de massas da vanguarda dos trabalhadores, do proletariado da grande indústria, que lhe permite dirigir as mais amplas massas de explorados, atraí-las a uma vida política independente e educá-las politicamente na base da sua própria experiência, em que, deste modo, se aborda pela primeira vez a tarefa de que verdadeiramente toda a população aprenda a administrar e comece a administrar. (2017, p. 349)

Krupskaya aponta em ensaio de 1927 os avanços empreendidos nesse sentido, demarcando a acessão da participação nos conselhos, destacando inclusive a presença ascendente das mulheres em dez anos, progressivamente, no campo e na cidade.

Os dados recolhidos mostram que nos Conselhos rurais aproximadamente apenas cerca de um décimo dos membros são mulheres, e em Conselhos da cidade, só um quinto. Ainda é muito pouco, mas nós já caminhamos firmemente na direção da realização do slogan de Outubro, no sentido de que a mulher ocupe a mesma posição dos homens nos Conselhos.

O Congresso servirá para um balanço do que foi feito.

Mas não será apenas uma avaliação. Ele deve ajudar às operárias e camponesas a organizar melhor e mais profundamente o seu trabalho. No Congresso, deve ser discutido como este trabalho deve ser estruturado da melhor forma, como conseguir que tenha melhor resultado. Este Congresso deve ajudar as operárias do centro a entender onde exatamente e como é melhor ajudar as camponesas e operárias dos Conselhos. Este congresso irá revelar a experiência ganha. Desejamos que ele ajude as operárias e camponesas no futuro a organizar ainda melhor o seu trabalho e, melhor ainda, em seguida, a introduzi-lo na vida de forma consistente, a concretizar na prática os slogans da Revolução de Outubro.

Se contarmos quantas pessoas participam conosco na direção do governo, começando com os Conselhos de aldeias, cujos membros somam 1.348.007 pessoas, terminando no comitê executivo central, que inclui apenas 847 pessoas, nós temos um enorme exército de 1.539.458 pessoas. Um exército que dirige um grande trabalho pela construção da nova ordem.

Neste vasto número, a quantidade de mulheres é de apenas 10%. Isto nos círculos. Nas áreas centrais, a participação das mulheres é maior, é claro, do que no Turcomenistão, Uzbequistão e outros.

A participação das camponesas nos Conselhos de aldeias começa a subir apenas no final da guerra civil. Assim, na Federação Russa, em 1922, as mulheres nos Conselhos de aldeias representavam 1% dos participantes, em 1923, 2,2%, em 1924-1925, 9%, em 1925-1926, 10,1%, e em 1927,

11,8%. Vemos o crescimento contínuo da participação das mulheres nos Conselhos de aldeias.

Este crescimento está ficando para trás do crescimento da participação das mulheres nos Conselhos de cidades. Já em 1922 o número de mulheres membros dos Conselhos de cidades era igual a 9,8%, em 1923, 13,1%, em 1924-1925, 18%, em 1925-1926, 20%, e em 1927, 21,4%. Uma camponesa vive em condições muito mais difíceis, ela é muito mais envolvida na economia, é menos atraída pela vida social, mas tanto as camponesas como as operárias, como se observa, têm uma porcentagem cada vez maior de participação nos trabalhos dos Conselhos. (KRUPSKAYA, 2017, p.144-146)

Embora os resultados possam parecer poucos, são frutos diretos da liberação do trabalho doméstico, da reelaboração da divisão social do trabalho, da política educacionais, liberação do jugo religioso e da ampliação do nível de consciência da classe trabalhadora russa. Comparativamente às condições das mulheres nas democracias burguesas de então, na maioria dos países, o voto sequer era um direito, o mandato parlamentar e executivo ainda estaria a décadas de sua concretização.

No entanto, a urgência para a reconstrução da Rússia após as guerras impunha mais engajamento, numérico e de qualidade técnica. Lenin considerara a necessidade de, transitoriamente, utilizar a mão de obra dos especialistas burgueses nas mais diversas áreas, sob o comando soviético, afim de suprir as demandas imediatas e urgentes da revolução.

Sem a direção dos especialistas dos diferentes ramos do conhecimento, da técnica, da experiência, é impossível a transição para o socialismo, porque o socialismo exige um movimento de avanço consciente e massivo para uma produtividade do trabalho superior em comparação com o capitalismo e na base do que foi alcançado pelo capitalismo. O socialismo deve realizar este movimento de avanço à sua maneira, com os seus próprios métodos, mais concretamente, por métodos *soviéticos*. Mas os especialistas, em virtude de todas as condições da vida social que fez deles especialistas, são inevitavelmente burgueses na sua massa. Se, tendo conquistado o poder, o nosso proletariado resolvesse rapidamente a tarefa do registo, do controle e da organização à escala nacional (isto era irrealizável por causa da guerra e do atraso da Rússia), então, tendo esmagado a sabotagem, por meio do registo e do controle gerais também submeteríamos por completo os especialistas burgueses. Devido a um considerável “atraso” na introdução do registo e do controle em geral, apesar de termos conseguido vencer a sabotagem, ainda não criámos as condições que ponham à nossa disposição os especialistas burgueses. A massa dos sabotadores “aceita o emprego”, mas os melhores organizadores e os maiores especialistas podem ser utilizados pelo Estado, seja à maneira antiga, à maneira burguesa (isto é, por um salário elevado), seja à maneira nova, à maneira proletária (isto é, por meio da criação das condições do registo e do controle nacionais a partir de

baixo, condições que, por si mesmas, submeteriam e atrairiam inevitavelmente os especialistas). (2017, p. 318-319)

Ao mesmo tempo, em que pese o caráter burguês atrelado ao corpo de especialistas e seus métodos de pesquisa, na divisão social do trabalho e mesmo nas formas de produção disponíveis para a época, Lenin defendera a assimilação dos métodos tayloristas de modo a elevar a produtividade do trabalho.

Em comparação com as nações avançadas, o russo é um mau trabalhador. E não podia ser de outro modo sob o regime tsarista e com a vitalidade dos restos do regime de servidão. Aprender a trabalhar — esta é a tarefa que o Poder Soviético deve colocar em toda a sua envergadura perante o povo. A última palavra do capitalismo neste aspecto, o sistema de Taylor — tal como todos os progressos do capitalismo —, reúne em si toda a refinada crueldade da exploração burguesa e uma série de riquíssimas conquistas científicas no campo da análise dos movimentos mecânicos no trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e inúteis, a elaboração dos métodos de trabalho mais corretos, a introdução dos melhores sistemas de registo e controlo, etc. A República Soviética deve adoptar a todo o custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. A possibilidade de realizar o socialismo é determinada precisamente pelos nossos êxitos na combinação do Poder Soviético e da organização soviética da administração com os últimos progressos do capitalismo. Tem de se criar na Rússia o estudo e o ensino do sistema de Taylor, a sua experimentação e adaptação sistemáticas. Ao mesmo tempo, caminhando para a elevação da produtividade do trabalho, é preciso ter em conta as particularidades do período de transição do capitalismo para o socialismo, que exigem, por um lado, que sejam lançadas as bases da organização socialista da emulação e, por outro lado, exigem a aplicação da coação para que a palavra de ordem de ditadura do proletariado não seja maculada por uma prática de brandura excessiva do Poder Soviético. (LENIN, 2017, p. 332-333)

Tais medidas precederam a implementação da Nova Política Económica (NEP), aprovada em março de 1921. Entre outras medidas, a NEP instituiria a cobrança de impostos em espécie, reconhecendo um nível de circulação de mercadorias agrícolas, substituindo a expropriação compulsória imposta anteriormente aos camponeses.

O período é marcado por uma ampliação da ação coercitiva centrada no partido, impondo-se a proibição de frações e das oposições organizadas, fábricas foram fechadas para combater a inserção crescente da Oposição de Esquerda e

Anarquistas contra a burocratização e os descontentamentos com a situação precária enfrentada pela população. Lançou-se mão de uma lei marcial para conter os ânimos, a Revolta de Kronstadt, liderada por anarquistas e derrotada militarmente por Trotsky e Tukhachevsky, é um fato demonstrativo da perda de apoio da direção do PCR de então, ainda que a essa altura a base contasse com cerca de um milhão de membros, aproximadamente (LEHER, 2017, p. 80-81).

Lenin reconhecia os riscos da adoção da NEP e do taylorismo, ainda que sob a hegemonia garantida pela ditadura do proletariado, a democracia operária, que impunha a elevação do nível cultural das massas para responder também aos problemas políticos, às demandas sociais e econômicas. Porém, a instrução e a cultura não passaram incólumes às diretivas econômicas e políticas adotadas pela direção do PCR e às tensões das disputas internas e externas.

Outra condição da elevação da produtividade do trabalho é, em primeiro lugar, o ascenso cultural e educativo da massa da população. Este ascenso realiza-se agora com uma rapidez enorme, coisa que não vêem as pessoas cegas pela rotina burguesa, incapazes de compreender quão grande é o impulso para a luz e o espírito de iniciativa que se desenvolve agora entre as «camadas inferiores» do povo, graças à organização soviética. Em segundo lugar, também é uma condição do ascenso económico a elevação da disciplina dos trabalhadores, a habilidade no trabalho, a eficácia, a intensidade do trabalho, a sua melhor organização (LENIN, 2017, p. 330-331).

Deveras, a apropriação dos meios de reprodução da vida, sob a perspectiva da construção de uma sociedade socialista demanda que amplas massas ocupem todas as esferas, da produção cultural, passando pela produção material, pela gestão do Estado e suas instituições coletivizadas a bem do interesse plenamente público, portanto, oposto aos interesses privados. Porém, a implantação do ideal socialista não é fruto de decretos e de vontade política, reconhecidamente, o processo revolucionário dava conta de etapas burguesas, em atraso, para o avanço progressista da Russa de então. Ou seja, os primeiros anos da Revolução de Outubro foram dedicados a resolver reivindicações das questões agrária, das nacionalidades não russas, da falta de direitos das mulheres, de combate aos ditames religiosos, da educação pública para todos, do desenvolvimento das forças produtivas.

[...] o que não se pode contestar é o facto de que os democratas pequeno-burgueses estiveram oito meses a «entender-se» com os latifundiários, que conservavam as tradições da servidão, enquanto nós, em algumas semanas, varremos por completo da face da terra russa esses latifundiários e todas as suas tradições.

Tomai a religião, ou a falta de direitos da mulher, ou a opressão e a desigualdade de direitos das nacionalidades não russas. Tudo isso são questões da revolução democrático-burguesa. Os democratas pequeno-burgueses vulgares passaram oito meses a falar disso; não há nem um dos Países mais avançados do mundo onde estas questões tenham sido resolvidas até ao fim no sentido democrático-burguês. No nosso país, a legislação da Revolução de Outubro resolveu-os até ao fim. Lutámos e continuamos a lutar seriamente contra a religião. Demos a todas as nacionalidades não russas as suas próprias repúblicas ou regiões autónomas. Na Rússia não existe já essa vileza, essa infâmia e ignomínia que é a falta de direitos ou a restrição dos direitos da mulher, sobrevivência indigna da servidão e do medievalismo, renovada em todos os países do globo terrestre, sem uma só excepção, pela burguesia egoísta e pela pequena-burguesia obtusa e assustada (LENIN, 2017, p. 533-534).

É com base no entendimento de que a construção de uma nova sociedade não prescindiria do acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade, realizando processos inacabados, livrando-se de resquícios do atraso e estabelecendo percursos inéditos sob a bandeira do socialismo, que a direção do PCR, majoritariamente, atuava. Essa diretriz, sob a liderança de Lenin e Krupskaya, permeou também a produção artística e o movimento Proletkult foi pivô das tensões entre as frações que defendiam a criação de uma cultura proletária independente da cultura burguesa e aristocrática e aqueles que propunham a apropriação das formulações passadas para consolidar novas proposições culturais.

O Proletkult possuía duas vertentes principais, uma liderada por Bogdanov, que defendia uma cultura proletária independente da cultura burguesa, intrinsicamente ligada a Comitês de fábrica, que em 1920 era um movimento nacional com 400 mil membros, espalhados em 300 oficinas com 84 mil participantes produzindo nas áreas musical, teatral, nas artes plásticas e na literatura (LEHER, 2017, p. 67). A outra vertente concentrava futuristas e estruturalistas, artistas e intelectuais aderentes ao processo revolucionário na primeira hora, como Maiakovsk, Eisenstein, Rodchenko, Meyerhold, que defendiam uma ruptura estética experimental, aos moldes das vanguardas históricas europeias, ainda que fossem pouco compreendidos por amplas massas.

Lunatcharsky fora favorável ao Proletkult, mas logo se alinharia com Lenin e Krupskaya. Embora o 2º Congresso do Proletkult, em 1921, tenha deliberado pela independência da arte frente ao Estado, o movimento existirá como um departamento do Comissariado para a Instrução Pública, com certa autonomia a princípio, mas com os resultados contrários ao direito de tendência advindos do X Congresso do PCR, logo se imporão o contingenciamento de verbas, a defenestração da ala vanguardista e o consequente esvaziamento do Movimento que, como a Oposição Operária, fora crítica à NEP (LEHER, 2017, p. 72).

Concretamente as tensões sociais entre a velha ordem e a nova nos primeiros anos da Revolução Russa pesaram sobre os resultados da política educacional politécnica que se pretendia implantar. A NEP, o taylorismo, o sufocamento do Proletkult nascente (e a sua deformação para o que veio a se configurar como Realismo Socialista sob a era Stalinista), são fatores determinantes para o balanço negativo realizado por Shulgin, em 1927, acerca dos resultados educacionais até então alcançados.

E importante sublinhar que no período dos Planos Quinquenais, Shulgin (2013, p. 191-228) constatou que a politecnia, de fato, ainda era residual nas escolas e, em polêmica com Pistrak, que prevalecia uma concepção artesanal — por meio de oficinas — desvinculando a politecnia da vida produtiva real. Possivelmente, a dificuldade de revolucionar as bases produtivas — a ciência e a tecnologia, bem como as relações sociais de produção — concorreram para as dificuldades de aprofundamento da politecnia: afinal, como o princípio educativo do trabalho (não revolucionado) poderia ser um elemento capaz de radicalizar a experiência politécnica? Shulgin estava interessado em revolucionar a formação com a moderna tecnologia industrial (grandes fábricas-escolas técnicas superiores), mas até que ponto o taylorismo poderia formar politecnicamente os jovens? Shulgin argumentava, com plena razão, que essas grandes fábricas modernas (e, complemento, não revolucionadas tecno-organizativamente) podiam ser maravilhosos espaços de aprendizagem. E certo que sim. E certo que isso permitiria compreender as entranhas científicas das máquinas. Mas é preciso ponderar que elas também ensinam um certo modo de produzir, e de estruturar tecnologicamente as máquinas, carregado de valores presentes na sociedade burguesa. (LEHER, 2017, p. 84-85)

Lenin tinha clareza do desafio dado pela edificação da nova sociedade. No balanço de aniversário dos quatro anos da revolução avaliava os erros e acertos cometidos, mas prezara a capacidade do povo de se lançar a algo inédito com plena possibilidade de identificar e corrigir os rumos da revolução.

A última tarefa — e a mais importante, e a mais difícil e a menos acabada — é a construção econômica, o lançamento dos alicerces econômicos do edifício novo, socialista, em lugar do edifício feudal destruído e do edifício capitalista semidestruído. E nessa tarefa, a mais importante e a mais difícil, que temos sofrido mais insucessos e cometido mais erros. Como se poderia começar sem insucessos e sem erros uma obra tão nova para todo o mundo? Mas começamo-la. E continuamo-la. Precisamente agora, com a nossa nova política econômica corrigimos toda uma série dos nossos erros e aprendemos a prosseguir sem esses erros a construção do edifício socialista num país de pequenos camponeses. (LENIN, 2017, p. 539)

Com a morte de Lenin burocratização do Estado se consolida, o sufocamento da democracia operária é a cristalização do Stalinismo, facilitando os acordos de Stalin com o imperialismo, a adoção da política de socialismo em um único país (posição falsificadora do Marxismo, que tem no internacionalismo um dos princípios fundantes), e os processos/expurgos que eliminariam a maioria dos antigos quadros do PCR durante a década de 1930. É notório que os primeiros passos dos dez primeiros anos da Revolução Russa na perspectiva de construir a Pedagogia Socialista tenham sido obscurecidos e eliminados, juntamente com retrocessos impostos às mulheres, às artes e à liberdade coletivista almejada nos primórdios da revolução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação produtiva nos marcos da fase imperialista do capitalismo dita as transformações implementadas pelo Estado Brasileiro. Sobretudo após o Golpe de 2016, com reforço significativo obtido com a eleição fraudulenta do Governo Bolsonaro, o programa de dilapidação do que constitui minimamente a democracia, seja na composição institucional ou na sua tradução em direitos, ainda que nos marcos burgueses, acelera em ritmo e se aprofunda na desfiguração. A educação pública é evidenciada como um alvo duplo, cujo alcance das políticas implementadas pelos governos, tanto visam atender aos interesses dos modos de produção capitalista, como tende a ampliar o controle ideológico, pretendendo não deixar qualquer espaço para a resistência da classe produtora, incluindo a formação das novas gerações e a produção científica. Para tal programa, tanto é necessário ampliar o lucro com os processos de privatização e flexibilização das leis trabalhistas, com é

necessário esvaziar os currículos, segmentar a formação entre os setores da sociedade, sendo a maioria alijada do acesso aos conhecimentos do Ensino Básico ao Ensino Superior.

É com essa dupla função que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC se inserem no quadro atual e, por consequência, também a proposta de Educação Integral. De forma pernóstica, a Educação Integral é apresentada pelo Governo Federal como um adendo qualitativo e quantitativo, um componente positivo diante da reformulação da Educação Básica. A ampliação do tempo da criança na escola e a “formação” dos estudantes em sua integralidade são os elementos que se apresentam como contemplação de uma reivindicação secular.

No entanto, é forçoso afirmar que não há na Reforma do Ensino Médio os traços da reivindicação histórica da classe trabalhadora por uma educação politécnica, tampouco integral nos moldes da Escola Nova. Os contingenciamentos nos orçamentos dos investimentos de diversas Ministérios, as desvinculações orçamentárias, os efeitos do congelamento dos investimentos públicos dados pela EC 95, inclusive incidindo sobre o orçamento da Educação Básica e, consequentemente, sobre as verbas para a implantação da Educação Integral, demonstram que outro projeto se impõe, distinto das espiroações da população por melhorias na educação pública. Ocorre que, ainda que o desmonte dos serviços públicos seja notável, proporcionalmente, as verbas da educação pública ainda são consideráveis. Desse modo, está em curso um desmonte acompanhado pela priorização do repasse de verbas públicas da Educação Básica para setores privados atuantes em diversas atividades em prol da Reforma do Ensino Médio.

Assim fundações privadas como a Lemann, a Ayrton Senna, a Sociedade de Maria, a Itaú, entre outras, bem como Organizações Sociais de toda ordem, além das editoras especializadas, dividem o espólio da Educação Básica, vendendo formação para gestores e professores, vendendo novas coleções de materiais didáticos (livros, apostilas, videoaulas), assumindo a administração de redes municipais e estaduais, elaborando avaliações de larga escala. Notoriamente, a organização chamada de Centro de Referências em Educação Integral é “parceira” de diversas outras empresas interessadas nesse veio, tais como: a Fundação Itaú Social, a Fundação SM, o Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado

de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), a Comunidade Educativa CEDAC, a Avante – Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. Assim como conta com o apoio da agência multilateral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco).

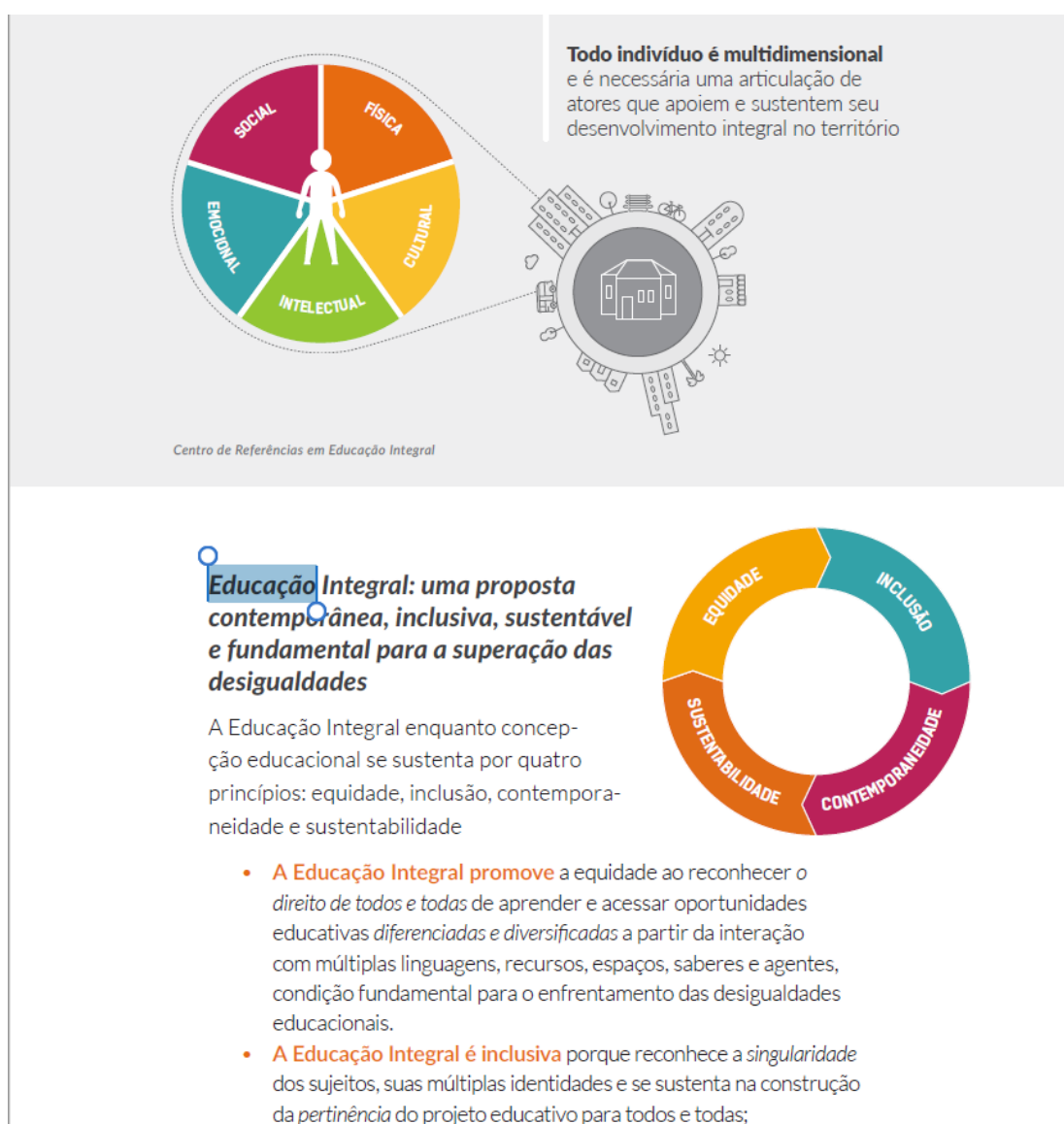
Os esforços se concentram na perspectiva de apropriação e desnaturação das concepções originárias da Educação Integral. Mesmo com a ampliação do tempo das crianças e jovens na escola, acoberta-se o latente esvaziamento dos conteúdos curriculares que se dá por diversas vias.

A primeira, de ordem material, se concentra no desmantelamento da rede de proteção social. Como consequência, a escola terá ampliada a sua demanda na medida da negação de direitos de atendimento nas áreas de assistência social, esporte e cultura. A sobrecarga dessa demanda, sobretudo se consideramos os desdobramentos da crise econômica sobre a população, proporcionalmente não será acompanhada da ampliação do número de profissionais em educação, tampouco com a redução do número de estudantes por turma, nem mesmo da construção de novas Unidades Escolares. A superlotação, acompanhada de mais alunos nos mesmos espaços e tempos da Educação Regular, tende a impedir o desenvolvimento consequente do ensino organizado em disciplinas.

A segunda questão que se apresenta é a introdução do ensino à distância, a militarização das escolas e/ou contratação de militares para a vaga de professores e o advento dos professores de notório saber. A precarização do trabalho docente é flagrante, o controle ideológico, somado aos disparates que embalam as pedagogias do aprender a aprender, tendem a ser fatores de cerceamento da liberdade de cátedra e acirramento do obscurantismo ensejado por projetos como o “Escola sem Partido”.

O terceiro artifício utilizado para o esvaziamento dos currículos é a concepção fraudulenta de educação integral. Desde a BNCC até os materiais utilizados por empresas como o Centro de Referências em Educação Integral, passando pelas agências internacionais, todos os materiais apregoam a formação dos indivíduos em todas as suas dimensões, reafirmando o compromisso com o respeito à diversidade, com os princípios democráticos e com as responsabilidades e direitos humanos dos cidadãos. Ocorre que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC se concretizam em lei após o Golpe de 2016, portanto em meio à instalação de um Estado de Exceção,

flagrantemente aprofundado por uma eleição presidencial realizada com o principal candidato encarcerado por um setor do Poder Judiciário que age à revelia da lei e da democracia. Ao mesmo tempo, coerentemente reificando a contradição anterior, está ausente dessa concepção uma apreciação da realidade objetiva, determinante para uma apreensão integral do mundo em que o estudante vive, que é a concepção da sociedade dividida em classes e da divisão social do trabalho nos modos de produção capitalista. Distanciando-se da realidade, os “formadores” da Educação Integral defendem uma ideia de equidade diluída na falácia ideológica da cidadania, ou seja, cidadão favelado é fraudulentamente considerado um ser humano de igual valor ao cidadão banqueiro no sistema capitalista.



Reproduzimos a página do Caderno 1 do Centro de Referências em Educação Integral, destinado à formação de profissionais em educação, referência para a Implantação da Educação Integral nos estados e municípios. Tal ilustração concentra o grau de apropriação e desnaturação do ideário fundante da Educação Integral. A superação das desigualdades, questão central, se daria pela ação inclusiva, observando “a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades”, sem reconhecer a sua origem de classe explorada, sem identificar a perversa divisão social do trabalho, a qual reserva graus acentuados de opressão para negros, mulheres e comunidades cuja sexualidade não se coadunam com a prática social heteronormativa, preservando-se a educação nos limites da sustentabilidade, ou seja, sem qualquer traço de ensino que aspire a superação do sistema capitalista.

Considerando a situação política e econômica atual, com o avançado processo de destruição das forças produtivas (há milhões de subempregados, desempregados e desalentados, 16% de desempregados na grande São Paulo, 24% subutilizados no Brasil), considerando as exigências da reestruturação produtiva que impõe a formação de uma mão de obra flexível, com conhecimentos superficiais, ampla capacidade adaptativa às diversas atividades profissionais e às características variáveis das equipes de trabalho, podemos afirmar que a aposta para a Educação Integral é antes um artifício de contenção social dos choques provocados pela miséria e retirada de direitos em larga escala, além de um treinamento para o “respeito à diversidade” e fomento ao bom convívio nas equipes temporárias das empresas.

Em que pese o ostracismo da Pedagogia Histórico–Crítica e das conquistas da Pedagogia Socialista na formação de professores e nos espaços de discussão das organizações dos trabalhadores em educação, estas há muito tempo, em certa medida, ludibriadas pelo canto da sereia entoado pelo multiculturalismo, o que justifica certa condescendência, mesmo com programas curriculares anteriores à BNCC que também desfocavam a centralidade da classe trabalhadora, a luta de classes é mais dinâmica que a aparente falta de horizonte. Tendo em vista que as reivindicações dos trabalhadores seguem nas lutas em curso e as demandas para a educação escolar não são uma exceção, cabe-nos apontar para um devir em que se apoia, no mínimo, na luta pela redemocratização do Brasil, com a reconquista dos direitos dos trabalhadores e o reestabelecimento da soberania da nação.

Nesse sentido, constatamos que há possibilidades de subversão da Educação Integral contida na BNCC, na medida do combate contra a sua implementação, abre-se todo um leque de discussões, seja em defesa do direito à plena apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, seja pela manutenção da capacidade dos estudantes elevarem sua consciência, de modo a incidirem na realidade objetiva, ou seja, tomando parte na luta de classes com as suas organizações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Julia Pinheiro. COSTA, Natacha Gonçalves da. WEFFORT, Helena Freire. **Caderno 1 - Currículo e Educação Integral na Prática - Uma referência para Estados e Municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APPLE, Michel W. **Currículo e Ideologia**. 3.ed. Rio Grande do Sul: Artmed. 2006.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Orientador: Newton Duarte. 2014.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Acessado em 31 de outubro de 2017. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor**. Dissertação (Mestrado). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen. 2015.

BEZERRA, José Eudes Baima. **Direito à educação e progressão continuada**. São Paulo: Serpente, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC. 1996. Acessado em 31 de outubro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

_____. **Anísio em movimento - a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Brasília: Senado. 2002. Acessado em 17 de julho de 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4>

_____. **Decreto 7083/2010**. Brasília: 2010. Acessado em 11 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

_____. **Decreto 9057/2017**. Brasília: 2017. Acessado em 11 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm

_____. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. Acessado em 11 de outubro de 2019. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2013. Acessado em 02 de junho de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

_____. **Documento orientador do Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Fundamental. 2016. Acessado em 02 de junho de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>.

_____. **Reforma do Ensino Médio**, Lei 13.415/2017. Brasília: MEC. 2017. Acessado em 02 de junho de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

_____. **Bases Nacionais Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Acessado em 02 de junho de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Bueno, Juliane Zacharias. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Oliveira, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Acessado em 16 de agosto de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>

CARVALHO, Celso. **Conhecimento e profissionalização no Ensino Médio: a lógica da naturalização e da adaptação social**. EccoS - Rev. Cient. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 289-306, jul./dez., 2010.

CHAGAS, E. F. **O pensamento de Marx sobre a subjetividade**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013. Acessado em 16 de junho de 2019.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000200005

CNTE. **Avaliação sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio**. 2018. Acessado em 02 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistemica%20reforma%20ensino%20medio.pdf>.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio: atalho para o passado**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Acessado em 07/08/2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>

DEWEY, J. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo soviético**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2016. Tradução: Carlos Lucena. Acessado em 26 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/impressoes-sobre-a-russia>

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” - Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** São Paulo: Ed. Autores Associados, 2016.

_____. **A liberdade como princípio estruturante.** In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A escola de tempo integral no Estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares.** Dissertação (Mestrado). Campinas-SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orientadora: Profa. Dra. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: Pistrak, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma BNCC à procura do magistério.** Avaliação Educacional-Blog do Freitas. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>.

_____. **A reforma empresarial da educação, Nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRUTUOSO, Claudinei. MACIEL, Antônio Carlos. TEIXEIRA, Eliane de Araújo. **Princípios e concepções de educação integral no Brasil**. Campinas: X Seminário HISTEDBR. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil - Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009- (Educação Cidadã; 4).

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **Prefácio da edição russa**. In PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **A escola-comuna**. Tradução: FREITAS, Luiz Carlos. MARENICH, Alexandra. 2ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. / Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Lenin e a Revolução de Outubro, textos no calor da hora (1917-1923)**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2002 - 18º ed.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira**. Curitiba: Editora UFPR. Educar em Revista, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstom. Prefácio. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

LUNACHARSKY, Anatoli Vassilievitch. **A educação na Rússia revolucionária - Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública**.

Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-na-russia-revolucionaria.pdf/at_download/file

_____. **Proclamação do Comissariado do Povo para a Educação**. *In* KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. FREITAS, Luiz Carlos de. CALDART, Roseli Salete (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. BATISTA, Eraldo Leme. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica, desafios e, perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Ed. Novos Rumos, 1986.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. In. Antunes, Ricardo (org.). In: **A dialética do trabalho I**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (p. 125 – 138)

_____. **Obras Escolhidas em três tomos. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões**. Lisboa/Moscou, Editoria "Avante!"/Edições Progresso. ([1866] 1982). Acessado em 26/05/2019. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>

MELO, Wanderson Fabio de. **A Comuna de Paris e a educação: a luta pela escola pública, gratuita, laica e universal, e a recuperação de um debate para a historiografia**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos Leite. SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

MUSTO, Marcelo. **Trabalhadores, Uni-vos! Antologia política da I Internacional**. São Paulo. Boitempo. 2014.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, (1) 77-87, jun. 2007

PATTARO, Rita de Cássia Ventura. MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis**. Revista Educação, Santa Maria, vol. 39, n. 1, p. 117-128. jan./abr. 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **A escola-comuna**. Tradução: FREITAS, Luiz Carlos. MARENICH, Alexandra. 2ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

POSSER, Juliana. ALMEIDA, Lia Heberlê de. MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira**. Revista de Ciências Humanas – Educação, v. 17, n. 28, p. 112-126. julho 2016. Consultado em 17 de julho de 2018. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177/2063>.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Taylorismo, fordismo e toyotismo**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Consultado em 20 de março de 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/lis/article/view/26678>

RODRIGUES, Vívian Aparecida de Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP. Orientador: Prof. Dr. Antônio Chizzotti. 2016.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral?** Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP. Orientador: Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo. 2014.

SANTOS, Wilson da Silva. **O Liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública**. Tese (Doutorado). São Paulo: Unicamp. Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. e DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

_____. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP. Editores Associados, 2013.

SILVA, Camila Ap. da. **O ensino de arte no contexto da proposta curricular paulista**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Orientador: Prof. Dr. Celso Prado Ferraz de Carvalho. 2013.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Orientadora: Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernardo. Co Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Souza Martins. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional bahiano**. *Revista de Educação*, Salvador, ano 11, n. 3, Nov. 1930b.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. *Revista Brasileira de Estudos*