

ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

ESTADO, POLÍTICAS SOCIALES Y PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA

STATE, SOCIAL POLICIES AND CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY

Nayara ROTESKI¹
José Luis DERISSO²

RESUMO: O artigo objetiva refletir e intervir no debate acerca das possibilidades de os socialistas atuarem no interior da escola pública da sociedade capitalista com uma perspectiva crítica, porém propositiva. Para tanto, reflete sobre o caráter de classe do Estado e por extensão de suas políticas públicas, da natureza histórica da educação, bem como de seu caráter especificamente humano, e, por fim, do caráter contraditório da escola pública na sociedade capitalista, a qual ao mesmo tempo que reproduz a ideologia burguesa, enuncia a universalização da educação e a socialização do conhecimento. O resultado de tal reflexão é uma tomada de posição favorável à intervenção pedagógica no interior da escola pública na defesa do ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, de uma formação humana omnilateral que seja resultado da ruptura com o quadro de alienação dos indivíduos e da sociedade, e da afirmação da necessidade da superação do capitalismo e da construção do socialismo. Tais posicionamentos remetem à Pedagogia Histórico-Crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola pública. Crítica ao capitalismo.

RESUMEN: *El artículo pretende reflexionar e intervenir en el debate sobre las posibilidades de actuación de los socialistas en la escuela pública de la sociedad capitalista con una perspectiva crítica pero propositiva. Para ello, reflexiona sobre el carácter de clase del Estado y por extensión de sus políticas públicas, el carácter histórico de la educación, así como su carácter específicamente humano, y, finalmente, el carácter contradictorio de la escuela pública en la sociedad capitalista, que al mismo tiempo que reproduce la ideología burguesa, enuncia la universalización de la educación y la socialización del conocimiento. El resultado de esa reflexión es una posición a favor de la intervención pedagógica dentro de la escuela pública en defensa de la enseñanza de los conocimientos más desarrollados, de una formación humana omnilateral que sea el resultado de la ruptura con la alienación de los individuos y de la sociedad, y de la afirmación de la necesidad de superar el capitalismo y construir el socialismo. Estas posiciones remiten a la Pedagogía Histórica Crítica.*

PALABRAS CLAVE: Educación. Escuelas públicas. Crítica al capitalismo.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3599-0174>. E-mail: nayararoteski@hotmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Professor no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4044-4493>. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br

ABSTRACT: *The article aims to reflect and intervene in the debate about the possibilities for socialists to act within the public school of capitalist society with a critical but propositional perspective. To do so, it reflects on the class character of the State and, by extension, its public policies, the historical nature of education, as well as its specifically human character, and, finally, the contradictory character of the public school in capitalist society, which, at the same time that it reproduces bourgeois ideology, enunciates the universalization of education and the socialization of knowledge. The result of such reflection is a position in favor of pedagogical intervention inside the public school in defense of the teaching of the most developed knowledge, of an omnilateral human formation that is the result of the rupture with the alienation of individuals and society, and of the affirmation of the need to overcome capitalism and build socialism. Such positions refer to Critical Historical Pedagogy.*

KEYWORDS: *Education. Public school. Criticism against capitalism.*

Introdução

As contradições de classe existentes na sociedade capitalista e o evidente direcionamento que o Estado impõe à escola pública no sentido de limitar a educação dos indivíduos aos fins da reprodução ideológica capitalista e da força de trabalho dividem o pensamento crítico, sobretudo aquele que se pauta pela defesa do socialismo, quanto à possibilidade, ou não, de uma intervenção positiva, e obviamente contra hegemônica, no interior desta escola.

O objeto geral deste artigo é problematizar sobre a possibilidade de uma intervenção positiva dos educadores (professores e gestores) que vise construir no interior das escolas e dos sistemas de ensino uma alternativa pedagógica crítica, contrária à hegemonia das orientações pedagógicas de cunho reprodutor das relações sociais e da ideologia capitalista oficializadas no Brasil a partir das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado.

O estudo aqui exposto emerge de inquietações acerca de uma certa tendência, não obrigatoriamente proposital, à separação quase estanque entre diferentes objetos de estudo. A existência das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, com diferentes pesquisadores, apesar de inegável importância, tem reforçado esta tendência de fragmentação. Nesse sentido, o referencial teórico adotado por este artigo é dado pelo método do materialismo histórico e dialético, que perpassa toda a obra de Marx e de autores marxistas que o sucedem, e que permite associar dialeticamente diferentes fenômenos sociais a partir da concepção de totalidade social, considerando suas estruturas e a dinâmica do movimento histórico que os embasa. Tal método “não se reduz a técnicas e procedimentos de pesquisa, embora não prescindia de seu uso e desenvolvimento” (DUARTE, 2020, p. 17).

O caminho metodológico é o de articular estudos sobre a relação entre classes sociais, Estado e políticas públicas na sociedade capitalista – expressos em Shiroma, Morais e Evangelista (2004), Deitos (2010; 2012) e Xavier e Deitos (2006) – com a questão pedagógica, a partir dos estudos de Dermeval Saviani (2005; 2012; 2013; 2015; 2019) e de Duarte N. (2014).

A fim de aprofundar o debate, aborda-se, num primeiro tópico, o caráter contraditório do Estado e de suas políticas públicas e, num segundo momento, o caráter contraditório da Escola, bem como a possibilidade de intervenção positiva em seu interior a partir da exploração deste caráter.

Estado e políticas sociais em relação com o capital

O Estado diz respeito a todo o aparato que envolve as estruturas de governo, de administração e de forças de defesa e de repressão a serviço da ordem estabelecida. Este, na visão contratualista³ que fundamenta o liberalismo contemporâneo, constitui o resultado de um contrato social no qual os indivíduos renunciam à prerrogativa de defender seus interesses pessoais numa perspectiva estritamente individual para fazê-lo a partir de uma ótica supostamente coletiva, passando-se de um estado de natureza para um estado de sociedade. Nesse sentido, o Estado torna-se uma instituição primordial para a harmonia social. Já para o marxismo, aqui concebido como a teoria social fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, o Estado surge no processo de consolidação da sociedade de classes que se fundamenta na divisão entre proprietários e não-proprietários e serve de instrumento de domínio dos primeiros sobre o conjunto da sociedade, num processo que constitui, grosso modo, em desarmar a população e impor sobre esta uma instituição que regulamenta as formas de dominação e se dá os meios de exercê-las por meio do governo, da burocracia e de homens armados.

O presente artigo filia-se à segunda concepção de Estado aqui exposta, segundo a qual, no contexto da sociedade capitalista, o governo que se encontra à frente do Estado “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2014, p. 44).

A classe burguesa encontra-se à frente do Estado independente do regime de governo, se democracia representativa, monarquia constitucional ou ditadura, o que faz com que as

³ O Contratualismo se desenvolveu entre os séculos XVI e XVIII a partir das teses de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que apesar das diferenças, sustentam que o Estado surge de forma pactuada da vontade dos indivíduos.

políticas de Estado sejam, via de regra, definidas conforme os interesses desta mesma classe. Porém, nem sempre tais interesses se manifestam diretamente, uma vez que esta classe é numericamente minoritária e, de certo modo, heterogênea.

Com o fim de constituir uma sociedade civil “pacificada”, a burguesia, por meio de suas representações políticas, confere ao Estado o papel de produzir mediações, ou seja, instrumentos indiretos de exercício do domínio que se traduzem em políticas sociais, sem alterar, porém, seu caráter de classe, pois “o Estado é a expressão de relações de poder e de classe” e as mediações por ele produzidas “culminam com a solidificação dos interesses das classes dominantes” (DEITOS, 2012, p. 205).

Na medida que “a mediação realizada pelo Estado é central para o processo de acumulação de capital e de manutenção de determinada política, de determinado poder político e dos próprios mercados” (DEITOS, 2012, p. 215), este mesmo Estado assume caráter contraditório, pois ao mesmo tempo que atende aos interesses do capital se vê obrigado a fazer concessões no sentido de suprir carências da parcela da população ou de responder a pressões advindas dos setores organizados, principalmente dos sindicatos.

As contradições do Estado expressam contradições do sistema capitalista que, por sua vez, está voltado, essencialmente, para a acumulação de capital, e que necessita garantir e controlar a reprodução da força de trabalho pelo menor preço possível. Nesse sentido, necessita da existência de um exército de reserva, de uma camada de desempregados que nunca pode desaparecer, que por si só, já seria o suficiente para justificar a existência da assistência estatal.

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2004, p. 8, grifo dos autores).

Se por um lado a pobreza produzida pelo capitalismo desempenha o papel de reguladora do preço da força de trabalho, por outro, pode colocar à prova o próprio sistema quando atinge um nível muito elevado, porque pode estimular tanto o aumento da criminalidade como das revoltas sociais. Adicionalmente, desde que atingiu certa força numérica, no contexto da Revolução Industrial, o proletariado, por meio de suas organizações, tem conquistado direitos sociais que criam demandas crescentes ao Estado. E este mesmo Estado, “como característico de uma instituição social e político-militar estratégica da sociedade de classes” tende a aparecer

“como mediador-chave do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas” (DEITOS, 2010, p. 211). Assim, as políticas sociais viabilizam a reprodução da força de trabalho ao mesmo passo que equilibram, ou evitam, tensões oriundas das demandas populares, particularmente do proletariado.

Reforça-se, então, a compreensão de que o Estado não pode ser desvinculado e visto como algo a parte do contexto histórico, ou seja, do conjunto das relações existentes na sociedade, e muito menos tornar-se “neutro” ideologicamente. E, se por acaso, ocorre de um governo buscar romper de forma mais ou menos radical com as finalidades burguesas historicamente atribuídas ao Estado, e passar a implementar políticas de satisfação dos trabalhadores com as quais o núcleo político da classe burguesa não concorda, certamente, não seria o caso da democratização do capitalismo, mas da crise do Estado e da dominação do capital. Porque o Estado, enquanto instrumento de dominação de classe, encontra-se “impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade”, negando-se a si próprio, e passa então a administrar tais contradições, “suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2004, p. 8).

O Estado, então, administra as contradições sociais, torna-se um mediador de recursos mínimos para proceder a um controle mesmo que limitado da pobreza, utilizando-se das políticas sociais. Porém, como a classe burguesa não é homogênea e depende de um núcleo político para orientar as ações do Estado no sentido de que este não se desencaminhe, ocorrem, frequentemente, oposições em seu próprio seio contra este núcleo. Oposições que, se conquistarem a hegemonia nas representações burguesas, podem levar o Estado a assumir formas políticas e militares extremas que tendem a questionar partes ou até mesmo o conjunto das políticas sociais. Neste caso, o Estado adquire uma forma mais policial que tende a se sustentar juridicamente em leis de exceção.

As políticas sociais também podem ser questionadas e até negadas sem que se necessite da imposição do Estado-policial, bastando que o núcleo político da burguesia avalie que o capitalismo não corre riscos se os mecanismos de administração das contradições, as políticas sociais, retrocederem a ponto de impor níveis abaixo da linha de pobreza para milhares ou milhões de pessoas, pelo fato dos trabalhadores não se encontrarem em condições políticas e morais de produzirem resistência a tal retrocesso. Este é o caso das reformas neoliberais que visam criar condições para o aumento da taxa de acumulação do capital sem elevar o custo da reprodução da força de trabalho, se possível até as rebaixando.

As reformas neoliberais iniciaram-se nos governos de Margaret Thatcher, que exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, e de Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos da América entre 1981 e 1989, e passaram a constituir o receituário de organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, aos países designados como emergentes. No Brasil, as orientações neoliberais materializam-se na reforma do Estado de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Tal orientação foi ensejada pela dependência do país para com estes organismos em função do elevado endividamento externo, sendo que os principais resultados esperados deste ajuste – ou reforma do Estado, conforme se convencionou chamar – tem sido a redução dos gastos públicos e a abertura do mercado interno. O primeiro por meio de cortes nos programas sociais e privatizações de empresas estatais e o segundo por meio da eliminação de subsídios e redução de tarifas protecionistas. Tal reforma foi apresentada pelo discurso oficial como uma modernização necessária para ajustar-se aos novos tempos, modernização esta pautada em princípios de racionalização de recursos e otimização das condições do país para concorrer no mercado mundial (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 133).

No cenário da reforma do Estado, vislumbra-se a reforma da educação, e a conseqüente adequação desta aos ditames neoliberais dos organismos internacionais, aprofundando o fim utilitário que a classe dominante sempre se esforçou por impor a esta política, que juntamente com a saúde pública constituem as maiores políticas sociais da atualidade. E como uma política social, a educação constitui um mecanismo de administração das contradições da sociedade capitalista, ou seja, uma expressão das relações de força resultantes da luta de classes.

Para Xavier e Deitos (2006, p. 80),

[...] o exame das relações externas e internas que se pautaram, nas últimas quatro décadas, pelos mecanismos operacionais, políticos e financeiros ancorados em empréstimos internacionais, realizados especialmente com os organismos multilaterais como o Banco Mundial, o BID e FMI, fortalecem as proposições que movem a política estatal e econômica e, conseqüentemente, a educacional, na direção dos objetivos da acumulação e reprodução de capital, subordinando a eles a estrutura da política educacional nacional adotada.

Na perspectiva dos organismos internacionais, a prioridade é a resolução de problemas que interferem no desenvolvimento econômico do país, com vistas a fortalecer o sistema capitalista no plano internacional e, nesse sentido, reforça-se uma orientação antiga da burguesia, que é a de atribuir à educação escolar o fim, quase exclusivo, de reprodução da força de trabalho, associada à reprodução ideológica do sistema. Este objetivo, atualmente, assemelha-se à orientação adotada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, que atribuía à

educação a finalidade de desenvolvimento de capital humano para o desenvolvimento nacional, sob influência da chamada pedagogia tecnicista, desenvolvida, principalmente, nos Estados Unidos da América.

Após décadas de pragmatismo na política educacional brasileira, a recente Reforma do Ensino Médio retoma o projeto malsucedido expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que pretendia dar uma finalidade profissionalizante a este nível de ensino (na época denominado segundo grau) e bem expressa a orientação pragmática, ou utilitária, dos organismos internacionais, pois complementa, ou aprofunda, a orientação pedagógica embasada na chamada pedagogia das competências adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A pedagogia histórico-crítica e o caráter contraditório da escola

O cenário exposto no tópico anterior pode trazer à tona um certo pessimismo quanto às possibilidades de atuação, quer na escola quer na sociedade, a partir de uma perspectiva crítica e de transformação da realidade existente. Porém, a perspectiva de transformação da escola ou da sociedade – ou de ambas – deve embasar-se na análise das condições históricas e das contradições existentes em cada uma destas instituições. Um projeto de transformação radical da sociedade deve tomar como ponto de partida as contradições de classe existentes nessa mesma sociedade, e a partir daí as condições de existência de cada uma das classes, suas tendências para a conservação ou para transformação da ordem social vigente, os modos pelos quais tais tendências se expressam no plano organizativo (partidos, sindicatos, movimentos sociais, organizações culturais ou religiosas, etc.) e as relações de força entre as classes potencialmente protagonistas dos embates decisivos. Um projeto de transformação da escola contemporânea, por sua vez, na medida em que se insere no projeto mais amplo de transformação social, deve fundar-se em premissas tais como: concepção de formação do indivíduo, concepção e abordagem histórica da educação, concepção de mundo que embasa a crítica social contida no projeto, uma vez que a educação e a escola são sempre condicionadas pela sociedade na qual se inserem. Sendo assim, a crítica da escola não se dissocia da crítica da sociedade que a condiciona. Tais premissas acompanham a elaboração teórica de Dermeval Saviani (2005; 2012; 2013; 2015), conforme veremos nas próximas linhas.

A visão pragmática e utilitária do Estado relativa à educação escolar remete à formação de um indivíduo devotado, quase que exclusivamente, a responder às expectativas do sistema capitalista. Porém, os usuários da escola pública, assim como seus pais, vislumbram a

possibilidade de acessar um conhecimento de forma mais abrangente, mesmo que não tenham ampla clareza de qual seria esta abrangência. Este traço contraditório da escola pública está presente no conjunto das políticas sociais desenvolvidas pelo Estado capitalista, que, por um lado, são mediadoras dos interesses do capital e, por outro, resultam das pressões das reivindicações e expectativas populares.

É nesse espaço de contradição que se vislumbra a possibilidade de construção de uma alternativa pedagógica contra hegemônica, que se assenta na perspectiva de uma formação humana omnilateral em contraposição à unilateralidade de uma formação escolar para o mercado – ou “para a vida”, conforme um slogan difundido com o fim de justificar a Reforma do Ensino Médio (DUARTE; DERISSO, 2017) –, considerando que toda pedagogia pressupõe uma determinada concepção de formação do indivíduo.

Na perspectiva de construir uma intervenção positiva no plano pedagógico, em contraposição às orientações pedagógicas hegemônicas, e oficiais, na escola pública, Dermeval Saviani lança as bases para uma pedagogia histórico-crítica, e para tanto, se embasa teoricamente nas contribuições de autores como Marx, Engels e Gramsci, entre outros, que a partir do materialismo histórico e dialético, sustentam a tese da formação humana omnilateral, criticam o capitalismo e vislumbram a possibilidade de tomar a escola como arena da luta de classes do proletariado.

Conforme Saviani (2013), quando este avança suas reflexões teóricas em busca de uma proposição pedagógica para a educação escolar, a escola pública brasileira vinha de um trajeto de hegemonia da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013), que fundamentou as reformas educacionais no contexto da Ditadura Militar (1964-1985).

Uma expressão desse tecnicismo foi a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que previa para o ensino de 2º grau, além do núcleo comum, o estabelecimento de disciplinas devotadas a algumas habilitações profissionais, com a previsão de certificação profissional para os formandos, dando assim um caráter de terminalidade a este nível de ensino que, até então, era tido como preparatório para o nível superior.

Outra expressão do tecnicismo foi a pós-graduação, instalada por iniciativa do “regime militar segundo as coordenadas da visão tecnocrática no mesmo espírito, portanto, da pedagogia tecnicista”, cujo objetivo era “a formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 2019, p. 468).

No Brasil, desenvolve-se uma primeira resposta crítica ao tecnicismo sobretudo no interior dos programas de pós-graduação em educação, a partir de estudos que fazem a crítica da instituição escolar. Segundo Saviani (2019, p. 470, grifos do autor), “As principais

referências desses estudos são a ‘teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica’, ‘teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado’ e ‘teoria da escola dualista’”. Estas obras foram publicadas na França entre os anos de 1970 e 1971 e, apesar de seu caráter crítico, eram pessimistas quanto às possibilidades de uma intervenção contra-hegemônica no interior da escola pública, justamente por entender que esta é essencialmente reprodutora das relações sociais e da ideologia capitalista. Por isso, Saviani (2012) as caracteriza como teorias crítico-reprodutivistas da educação.

Em 1984, Saviani (2013) apresenta uma definição de trabalho educativo que reporta ao caráter geral da educação e da escola pública contemporânea: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Apreendemos desta passagem que o ato educativo intencional diz respeito ao papel do educador no sentido amplo, mas também nos remete à reflexão da educação escolar na sociedade capitalista, cuja intencionalidade tende a ser determinada pelo projeto educacional burguês que nega a humanidade historicamente produzida e estimula a reprodução ideológica do sistema. E como ato intencional, há que se considerar os efeitos não apenas dos programas oficiais de ensino elaborados por agentes estatais, mas também a ação individual do professor ou de um grupo de professores que se orientam por construir uma alternativa contra hegemônica no âmbito da escola estatal, no sentido de fazer frente ao caráter de reprodução ideológica que esta tende a assumir por conta das pressões do capitalismo.

A definição de humanidade contida na passagem de Saviani (2013) embasa a sua definição de educação e fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Tal concepção encontramos em Marx e Engels (2007, p. 32-33):

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Apreende-se, então, que a atividade do trabalho, ou seja, a atividade consciente de produção da subsistência, encontra-se na base da formação humana, e que se constitui num fato histórico, porque desencadeia um processo de acúmulo de conhecimentos não mais

exclusivamente na memória individual, mas na memória coletiva ou social. A transmissão desses conhecimentos seria justamente a função da educação.

Tem-se, então, que a educação deva ser entendida como “um fenômeno próprio dos seres humanos”, pois a compreensão “da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2015, p. 286), que não é preexistente no ser humano no sentido estritamente biológico, mas que resulta daquele primeiro fato histórico. E tal constatação nos remete à tese segundo a qual “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

Na atividade do trabalho, os seres humanos se apropriam de conhecimentos preexistentes e também produzem novos conhecimentos que serão posteriormente apropriados por outras pessoas. Tais apropriações tendem a transformar qualitativamente tanto o indivíduo quanto a sociedade, produzir conhecimentos objetivados à disposição de outros indivíduos e de outras gerações. Essa relação entre apropriação e objetivação dos conhecimentos nos faz pensar nos seres humanos em dois planos: no estritamente biológico e no cultural. No plano biológico, o ser humano resulta do processo de evolução das espécies, de influências genéticas e das interferências do meio natural; no plano cultural, resulta do processo de apropriação e objetivação de conhecimentos. Em síntese: espécie biológica e ser social.

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2015, p. 287).

Sem o propósito de discutir, mas apenas com o fim de pontuar a questão, há que se notar que existe uma tendência a classificar o conhecimento em tipos, às vezes, autônomos, tais como: mítico, senso comum, artístico, filosófico, religioso e científico. Como se diferentes tipos de conhecimento pudessem expressar diferentes verdades ou realidades, e como se a adesão a um ou a outro tipo de conhecimento fosse um resultado de uma escolha das pessoas. Tal relativismo epistemológico conflita-se com a concepção de conhecimento e de educação que embasa o presente artigo, que é o de que o conhecimento se apresenta em graus distintos de elaboração, via de regra, inacessível para a maioria da população. A existência de diferentes tipos de conhecimento não passa de uma percepção produzida pelos diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos e das influências exercidas por supostos conhecimentos produzidos sob influência de preconceitos e de ideologias.

Nesse sentido, os conhecimentos poderiam ser classificados em diferentes níveis, não em tipos, desde aqueles que não foram devidamente elaborados e que resultam no chamado senso comum, que tendem a ocorrer nos limites da chamada vida cotidiana, até aqueles que passaram por um rigoroso processo de elaboração a ponto de se constituírem em campos de conhecimento especializados, como a biologia, a química, a física etc. Conhecimentos estes que mesclam saberes experimentados e elaborados com crenças derivadas da religião e de preconceitos.

Os conhecimentos científicos fundamentam o desenvolvimento tecnológico que, por sua vez, impulsionam a produção e acumulação de capital. Nesse sentido, o Currículo de Cascavel alerta para o fato de que:

[...] quanto mais a difusão do conhecimento for regida por leis econômicas, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo assim a derrota do saber e contribuindo para o esvaziamento intelectual (CASCAVEL, 2008, p. 17).

Em contraposição a este direcionamento do conhecimento socialmente produzido para o desenvolvimento de uma ciência quase que exclusivamente instrumental, este deve ser abordado no interior da escola com a finalidade de formar indivíduos portadores dos saberes mais elevados. Por isso, cumpre à escola o papel de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14), ou seja, os conhecimentos que superaram os níveis do senso comum e dos preconceitos.

Ao exaltar os conhecimentos mais elaborados, reconhecendo-os como superiores, e ao enunciar que os conhecimentos socialmente produzidos constituem patrimônio da humanidade e, que, portanto, devam ser apropriados pelo conjunto da sociedade, a Pedagogia Histórico-Crítica supera as pedagogias ingênuas que preconizam o desenvolvimento da autonomia individual e de um senso democrático e de solidariedade que deveriam, segundo estas pedagogias, constituir os alicerces de uma sociedade mais democrática e solidária, como se o problema da sociedade capitalista se restringisse à ação de pessoas gananciosas e insensíveis para com os problemas sociais e não ao monopólio do capital e, em grande medida, ao acesso ao conhecimento científico por uma única classe de indivíduos.

A defesa que a Pedagogia Histórico-Crítica faz do acesso aos saberes mais desenvolvidos deve-se, por um lado, ao direito de acesso irrestrito ao conhecimento socialmente produzido, mas, por outro, ao entendimento de que este mesmo conhecimento seja útil aos trabalhadores no sentido de que entendam os mecanismos de exploração existentes, bem como

para construir um projeto de superação da ordem social que os escraviza, conforme podemos apreender da passagem que segue:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Porém, se a escola viabiliza a apropriação do saber aos trabalhadores, esta entra em contradição com “a sociedade capitalista” que “se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção”. Este posicionamento não deposita qualquer ilusão na escola da sociedade capitalista, mas se apoia justamente nas contradições tanto da escola quanto da própria sociedade, que “ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação” (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Frente ao exposto, a questão passa a ser, então, a de exigir a real universalização da educação escolar por meio de uma escola unitária que garanta indistintamente às crianças e aos jovens o acesso aos níveis mais desenvolvidos do conhecimento socialmente produzido. Porém, tal exigência, por si só, torna-se estéril se não vier acompanhada de uma intervenção em duas frentes: primeiro, no âmbito da formação de professores, com o fim de desenvolver, quer no nível individual quer no coletivo, a compreensão teórica do que é a formação humana pretendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, e no interior da própria escola e dos sistemas educacionais, com o fim de fazer aflorar as contradições, e não de camuflá-las ou mesmo de amenizá-las.

Intervir nas escolas e nos sistemas educacionais equivale a intervir no próprio Estado, mas sabemos que tal proposição encontra resistências e até mesmo oposição em setores do pensamento socialista que “afirmam que nada podemos na esfera do Estado em termos de luta contra o capital” (DUARTE, 2011, p. 132). Uma afirmação que, segundo o autor, é “bem pouco dialética”, porque não considera as contradições existentes no Estado burguês. A partir de tal visão, seus defensores “costumam defender a chamada educação não formal que estaria fora da influência do Estado e do capital”, outra proposição também “pouco dialética, pois, assim como considera a educação escolar [...] portadora de todas as negatividades, considera a educação não-formal portadora de todas as positivities” (DUARTE, 2011, p. 132).

Considerações finais

Conforme enunciado na introdução do presente artigo, objetivamos problematizar a possibilidade e a viabilidade de uma intervenção positiva dos educadores (professores e gestores) no sentido de construir no interior das escolas e dos sistemas de ensino uma alternativa pedagógica crítica, contrária à hegemonia de orientações pedagógicas de cunho reprodutor das relações sociais e da ideologia capitalista oficializadas no Brasil a partir das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado. A partir de tal problematização, constata-se que o controle instrumental do Estado pela classe burguesa direciona o conjunto das políticas públicas para o atendimento dos interesses do capital, o que, obviamente, repercute na educação.

O direcionamento da política educacional para satisfação das demandas empresariais é contraditório com o caráter originário do modelo republicano de escola pública estatal – herdeiro do Iluminismo e mais particularmente da Revolução Francesa de 1789 –, que se assenta na premissa de que a promoção do desenvolvimento social se opera em consonância com o desenvolvimento do conhecimento humano, particularmente das ciências, e sua disseminação pela instituição escolar.

Na medida em que existe a contradição, coloca-se a possibilidade de sua superação. Nesse sentido, o caráter contraditório da escola pública – acentuado pela existência do modelo pragmático e produtivista que se expressa sobretudo na pedagogia tecnicista – possibilita que o pensamento crítico ao capitalismo se devote ao resgate daquela orientação originariamente proposta pelo modelo republicano de escola pública estatal.

Na medida em que avançam as políticas neoliberais, que questionam as políticas sociais mais sensíveis à população trabalhadora, e que a escola pública padece com pedagogias imediatistas, pragmáticas e produtivistas (a exemplo da pedagogia tecnicista), ganha destaque a reivindicação sempre democrática de uma escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade.

A questão da qualidade, porém, para além dos recursos materiais necessários para o funcionamento da escola, deve ser equacionada por meio de uma pedagogia que tenha como foco a elaboração de currículos e planos de ensino baseados nos conhecimentos mais desenvolvidos (como os da ciência, filosofia e arte). Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a assimilação de tais conhecimentos deve instrumentalizar a crítica ao capitalismo e a ruptura com o quadro de alienação vigente nesta organização societária.

REFERÊNCIAS

- CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.
- DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá (PR), v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.
- DEITOS, R. A. O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002). **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 30, n. 1, p. 199-229, jan./abr. 2012.
- DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador (BA), v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.
- DUARTE, R. C. **Gestão escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital**: contribuições da pedagogia histórico – crítica. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2020.
- DUARTE, R. C.; DERISSO, J. L. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador (BA), v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo, SP: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo, SP: Boitempo, 2014.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador (BA), v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)
- SHIROMA, E. O.; MORAIS, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

XAVIER, E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. *In:* DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. p. 67-88.

Como referenciar este artigo

ROTESKI, N.; DERISSO, J. L. Estado, políticas sociais e pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1192-1206, maio/ago. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15327>

Submetido em: 10/05/2021

Revisões requeridas em: 25/06/2021

Aprovado em: 25/06/2021

Publicado em: 01/08/2021