



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

AS INFLUÊNCIAS DA CRISE DO CAPITALISMO SOBRE A FALÊNCIA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUÊS

Hildo Cezar Freire Montysuma¹

1. Introdução

No estudo sobre da educação contemporânea, há uma rica polêmica sobre a crise educacional em sua forma escolar. Sob a perspectiva marxiana, a controvérsia se apresenta ao menos em três questões, quais sejam: 1) em que medida as contradições fundamentais da sociedade capitalista incidem sobre a forma e o conteúdo da educação escolar? 2) qual a gênese da crise do modelo de educação escolar liberal? 3) que elementos estão postos hoje, para a superação dos impasses, insuficiências e limites da proposta de educação escolar burguesa?

O presente artigo aborda as questões acima levantadas a partir do legado teórico de Marx, Engels, Lênin e outros autores desse campo de pensamento, procurando a luz da teoria, apresentar contribuições ao debate.

2. Em que medida as contradições fundamentais da sociedade capitalista incidem sobre a forma e o conteúdo da educação escolar?

Quanto a essa questão, ao analisar o capitalismo, Lenin destaca que “[...]A produção em si torna-se cada vez mais social – centenas de milhares e milhões de operários reúnem-se num organismo econômico coordenado, enquanto um punhado de capitalistas se apropria do trabalho comum.” (1988, p. 76)

A consequência direta desta situação é a polarização da sociedade em classes distintas e em luta, ainda que, intrinsecamente articuladas. Pois sem os produtores, os interesses da burguesia não se materializam, por sua

¹ Acadêmico do Programa de Mestrado em Educação do Centro de Letras e Artes – CELA/UFAC, hildocezar65@gmail.com



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

vez, o proletariado só se constitui enquanto classe, por sua posição de subalternidade e de exploração na relação com os capitalistas no processo de produção e distribuição das riquezas no âmbito deste sistema.

Dessa relação resulta uma gama de contradições sintetizadas em projetos de mundo que se negam mutuamente. Numa palavra: em luta de classes.

Como diria Marx:

“[...]O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.” (S.d., p. 300).

Essa é uma vigorosa indicação para respondermos a primeira questão por nós aqui levantada, quanto as influências do sistema capitalista sobre a forma e conteúdo da educação escolar. Senão vejamos: qual a matéria com a qual lida a escola em particular, e as formas de educação em geral, se não com as diversas manifestações de consciências?

Essas formas de consciências consubstanciadas na cultura produzida pela humanidade ao longo da sua existência, têm na escola, o *locus* privilegiado de sua reprodução às novas gerações. A educação em seu conteúdo e formas variadas é a expressão da consciência dos homens em cada época e está subordinada as contradições da produção e reprodução vida material de seu tempo. As análises que desvinculam a escola de seus condicionamentos históricos, sociais e econômicos constituem-se em pura metafísica.

Nessa perspectiva, a luta de classes - resultante da contradição entre o caráter social da produção realizada pelo proletariado, e a apropriação privada dos frutos do trabalho pela burguesia –se materializa no ambiente escola em toda a sua plenitude, expressa na forma de luta ideias.

A partir dessa ótica e considerando os interesses do proletariado, Saviani e Duarte (2012) vão mais fundo na análise e afirmam o que segue:

“[...] a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.” (p. 2).

Essa afirmação tem particular importância para a interpretação do capitalismo como “contradição em processo pelo [fato que] procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza”. (MARX, 2001, p. 589). O recurso utilizado para resolver essa equação é o investimento em ciência e tecnologia para que se produza mais, em menos tempo e com mais efetividade. Com isso, se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário e aumenta-se o tempo de trabalho socialmente desnecessário, produzindo mais-valor relativo. Esse movimento é por um lado, cada vez mais constante impulsionado pela concorrência entre os capitalistas, mas por outro, leva a crises sistêmicas de superprodução, cada vez mais agudas.

O capitalismo é um sistema que necessita se revolucionar constantemente, o que demanda o desenvolvimento de ciência e tecnologia e dá a escola dimensão estratégica. Por sua vez, a contradição entre o caráter social da produção *versus* apropriação privada, apresenta-se para a educação em forma de dilema, pois a necessita do avanço e popularização da ciência como elemento central dinamizador da produção, reprodução e acumulação de capitais, se choca com o fato do conhecimento ter se convertido neste sistema em meio de produção fundamental (assim como as terras, minas e fábricas), como tal, deve ser controlado pela burguesia, portanto, concentrado e acessível a poucos.

A solução liberal para essa questão no âmbito da educação, obedece a mesma lógica da repartição das demais riquezas produzidas no capitalismo, (*i. e.*), deve ser oferecido ao proletariado o mínimo necessário para que estes cumpram seu papel ativo e subalterno na produção.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

O que se consubstancia numa proposta educacional dual, de formação humanística para preparar os intelectuais dirigentes das funções estatais, destinado aos filhos da burguesia e outra destinada ao proletariado, de formação básica, para que estes possam exercer suas funções produtivas minimamente qualificados. Esse projeto reflete de forma sintética a divisão social do trabalho no capitalismo, uma vez que, “A divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual” (MARX e ENGELS, 2007, p. 35), ou seja., a partir da divisão social do trabalho entre os que pensam e os que executam. Esse é o fundamento da proposta de escola liberal.

A. Gramsci (2004) fez uma caracterização precisa no que se refere ao conteúdo e forma dessa escola:

[...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual). (pp. 32 – 33)

Ou seja, assim como a repartição das riquezas materiais no capitalismo são feitas de forma desigual, as riquezas culturais também o são.

3. Qual a gênese da crise do modelo de educação escolar liberal?

Para compreender os impasses e insuficiências da proposta burguesa de organização da educação escolar, é mister passar em revista ao referencial metodológico que preenche o conteúdo da proposta educativa das classes dominantes.

As revoluções liberais da Europa assentaram-se no fortalecimento econômico da burguesia por meio dos processos de acumulação primitiva de capitais, que nas palavras de Marx foram “[...] tudo menos idílicos” (1988, p.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

conhecimento ou, como na arte de Lully, a tecer considerações ineptas daquilo que não se sabe ao invés de estudá-lo’ (KOPNIN. 1978, P. 70)

Saviani (2014, p.3) considera que “A época moderna foi inaugurada com o ‘Discurso do método’ de Descartes e com o ‘*Novum Organon*’ de Francis Bacon”. Bacon parte de bases materiais empíricas e “[...] se orientou nas ciências naturais experimentais, razão por que seu método tem como elementos componentes a indução, análise, comparação, observação e o experimento [...]”. (KOPNIN. 1978, pp. 101 – 102). Descartes, por seu lado, procurou trilhar outro percurso, mesmo partindo da crítica comum aos empiristas direcionadas ao silogismo, ainda que, assim como Bacon, considerasse que a dúvida deveria ser o ponto de partida para a investigação, ele resguardou uma única certeza, a fundamental, a da própria existência e é daí que surge a célebre frase “penso, logo existo” e mais que isso, “existo como ‘coisa pensante’ – do pensamento ao ser pensante é que decorre o salto da subjetividade para a objetividade e é nesse aspecto que a razão fundamenta a existência”. (KAHHALE, Edna M. S. P. *et aliae*. 2002, p. 09). Essa conclusão só foi possível, porque para Descartes, a razão tem ideias inatas, universais e claras e elas são as fontes de todas as evidências.

Na busca da verdade, empiristas e racionalistas abordam o sujeito e objeto de forma unilateral, como realidades apartadas e dicotômicas, dependendo da perspectiva que se investiga a realidade, o polo epistemológico pode está centrado, hora exclusivamente no sujeito, hora exclusivamente no objeto.

Contudo, pode-se dizer que nessa disputa não houve e nem pode haver vencedor, uma vez que, tanto por um caminho, como pelo outro, a humanidade chegou a grandes descobertas científicas.

Foi por meio da experimentação que Laurent Lavoisier (1743 – 1794) descobriu o princípio da conservação da massa, o elemento oxigênio, bem como sua participação nas reações da combustão, além de ter realizado a



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

relacionadas ao sistema Hegel, ao mesmo tempo em que tecem severas críticas ao “... materialismo de Feuerbach [que] ainda tinha caráter metafísico uma vez que correspondia a uma visão abstrata de homem não o compreendendo como um ser histórico”. (Idem.)

Tanto Saviani quanto Koptin convergem quanto à ideia de que a lógica formal é elemento constitutivo da lógica dialética o primeiro afirma que “... a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética)” (idem), e o segundo que “[...] A filosofia marxista mantém com a lógica formal a mesma relação que mantém com outros campos do conhecimento científico [...] Negar a alógica formal seria tão absurdo quanto negar a matemática, a linguística, etc”. (KOPNIN. 1978, p. 80)

Todavia, a lógica dialética é concreta e a barra conteúdo e forma do objeto, por sua vez, a lógica formal, como a própria designação indica, esgota-se na forma, enquanto a primeira é concreta, a segunda é abstrata.

A lógica formal, não possibilita penetrar a essência do fenômeno, decompor suas partes e descobrir suas múltiplas concatenações, por isso,

“[...] as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” ... Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade [...]” (KOSIK. 1978, P.14)

Trata-se do universo das verdades aparentes, parciais e fragmentárias que Kossik chama de “pseudoconcreticidade”, a ele pertencem “[...] O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências [...] (idem.)

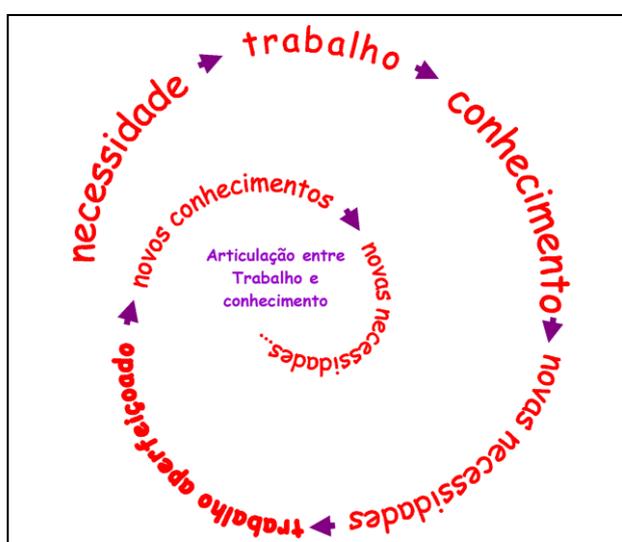
Para superar a consciência ingênua, construída a partir da reflexão sobre a realidade aparente resultante da práxis fetichizada, é necessário desenvolver uma reflexão dialética radical, que consiga atingir a essência da



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

realidade. Só o materialismo histórico-dialético possibilita articular metodologicamente todas as dimensões do real, essência e aparência, realidade material e pensamento, prática e teoria, como realidades distintas da mesma totalidade.

A análise materialista - histórica e dialética compreende que o lócus da produção de conhecimento é o trabalho. Movido pelas necessidades materiais e subjetivas, o homem age socialmente sobre a realidade material e ao transformar coletivamente a natureza amplifica sua capacidade cognitiva. Trata-se do registro mental dessas experiências, da impressão em nossas mentes dos fatos vividos no processo de trabalho.



É no processo de tensão entre a necessidade humana que se afirma (tese), negada pelo trabalho (antítese), que surge o conhecimento (síntese), como possibilidade unicamente da espécie humana. Segundo Engels,

“[...]Da mesma forma que a eletricidade o magnetismo etc; se polariza e se movem em virtude de uma oposição, assim também se manifesta o pensamento. Da mesma forma que, nos primeiros, não é possível observar um processo unilateral também quanto ao segundo não o é”. (1979, – p.131).

Ancorada no materialismo histórico dialético edifica-se a pedagogia do trabalho buscando reatar os laços do homem com a natureza, a prática social e o conhecimento, que foram rompidos pela divisão da sociedade em classes e a ciência estruturada nos métodos metafísicos.

A proposta de escola unitária do trabalho é, assim como as escolas burguesas, classista, ou seja, está comprometida historicamente com os interesses do proletariado revolucionário, em oposição aos liberais e a sua



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

ideologia conservadora. Aborda as verdades científicas como históricas, considerando que só podemos conhecer de acordo com as condições de desenvolvimento das forças produtivas de nossa época.

Justamente por o conhecimento ter sua dimensão histórica, que esse projeto de educação escolar, trata sempre o saber científico em articulação com os problemas atuais, vinculando-o às realidades individual e social, materiais e históricas dos alunos e da comunidade onde eles estão inseridos.

É essa perspectiva que possibilita a articulação entre escola, trabalho, conhecimento e tecnologia, resgatando o caráter científico da instituição escolar, rompendo, por um lado, com a dicotomia entre o saber “especializado demais” fundado no método indutivo empirista, e por outro, com a ciência “desinteressada demais” fundada no racionalismo cartesiano.

Essa escola deve brotar das entranhas da velha escola, mas para isso é estratégico a formação de professores e uma gama de profissionais organicamente vinculados a essa proposta, politicamente comprometidos com a emancipação do proletariado e tecnicamente capazes de erguer uma escola “[...]que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2008. p. 34)

Porém, para a edificação desse novo modelo de escola, engajada nos problemas sociais, com um currículo que articule trabalho, tecnologia, cultura e conhecimento não basta apenas negar a escola liberal. É necessário compreender

[...] às várias mediações necessárias a cada realidade concreta, historicamente determinada. Nesse sentido o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas as suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes. (MACHADO. 1991, p.130)

Por isso, é fundamental compreender que o novo currículo da nova escola, não será edificado nas condições ideais do Estado, sob a hegemonia



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderler, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano; São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboço da crítica da economia política**/ Karl Marx; Tradução de Mário Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Hudiger Hoffman) São Paulo: Boitempo; 2001.

_____. **O Capital**. Livro I, volume II. São Paulo, Nova cultural, 1988, (Coleção Os Economistas).

_____. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política in Marx, K. e Engels, F. Obras Escolhidas**, São Paulo, Alfa-Omega, (s.d.) tomo I, p. 300.

SARDELLA, Antônio. **Química**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP, Autores Associados, 2012.

_____. Exposição, em 14 de agosto de 2014, na Mesa-Redonda “**Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações**”, do 2º congresso Internacional sobre a teoria Histórico-Cultural e 13ª jornada do Núcleo de ensino de Marília.