

Educação escolar e transformação social

MOREIRA, Adriano

Resumo

O objetivo do presente estudo é discutir a relação entre educação escolar e transformação social. As análises foram realizadas a partir das categorias trabalho, alienação e superação. Adotamos como referencial a teoria marxista, com base em textos de Marx (2001); Saviani (1997); Duarte (1993; 2006; 2008); Mészáros (1981; 2005); e Bahro (1980). Foram analisados ainda documentos governamentais e não-governamentais. Tomando como pressuposto que a transformação da realidade exige antes sua compreensão e interpretação, e sendo o conhecimento essencial para a realização destas atividades, conclui-se que a educação escolar pode contribuir para a transformação social na medida em que permite que as camadas populares se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem, de modo que possam não apenas compreender e interpretar a realidade, mas expressar seus interesses de forma elaborada, sistematizada.

Palavras-chave: Educação Escolar – Transformação Social – Trabalho – Trabalho Educativo – Alienação.

Abstract

The objective of the present study is to argue the relation between pertaining to school education and social transformation. The analyses had been carried through from the categories work, alienation and overcoming. We adopt as referencial the marxist theory, on the basis of texts of Marx (2001); Saviani (1997); Duarte (1993; 2006; 2008); Mészáros (1981; 2005); e Bahro (1980). Governmental and not governmental documents had been analyzed still. Taking as estimated that the transformation of the reality before demands its understanding and interpretation, being knowledge essential for accomplishment of this activities, we consider, to end of work, that education pertaining to school can to contribute for transformation social in measure where it allows that the popular layers if appropriate historically of the knowledge produced for the man, in way that can not only understand and interpret the reality, but to express its interests of elaborated form, systemize.

Keywords: School Education – Social Transformation – Work – Educative Work – Alienation.

Trabalho e educação

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (Saviani, 1997), razão pela qual compreender sua essência exige, antes de tudo, a compreensão da própria essência humana.

No que consiste a essência humana? O que diferencia o homem dos outros animais? De acordo com Marx (2001, p.116), os animais buscam incessantemente manter sua existência física, o que requer a satisfação de suas necessidades corporais: comer, beber, dormir, procriar etc. Essa é sua atividade vital e através delas eles não se diferenciam. Ao contrário, identificam-se prontamente, fazendo dela sua própria atividade. Os homens fazem de sua atividade vital objeto da própria vontade e consciência. Encontra-se aqui a diferença essencial entre o homem e os animais: diferentemente da atividade destes, a atividade vital humana é lúcida e, portanto, livre.

A natureza, por sua vez, é entendida como o corpo inorgânico do homem, ou seja, é o próprio corpo inorgânico do homem, na medida em que ela própria não é corpo humano. Assim, ao mesmo tempo em que o homem é parte da natureza, ele necessita estabelecer com ela um intercâmbio permanente, sem o qual morrerá. Nesta perspectiva, o homem aparece como o corpo inorgânico de outro homem e deve reconhecer neste, enquanto membros da mesma espécie, seu próprio ser (Marx, 2001, p.116).

A atividade vital humana, ou seja, o meio pelo qual o homem se relaciona com a natureza e, por conseguinte, com os outros homens e consigo mesmo, é o trabalho, que compreende dois aspectos constitutivos: o ato do trabalho (a mediação do homem com seu corpo inorgânico) e o produto do trabalho, aquilo que foi fixado num objeto, que assumiu uma forma física (objetivação do trabalho). É no tipo dessa atividade que reside todo caráter de uma espécie, o “seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (Marx, 2001, p.116). Em outras palavras, a vida genérica do homem corresponde à sua vida produtiva livre, em que tanto o ato do trabalho como o produto desta ação são determinados conforme sua consciência e vontade.

Duarte (1993, p. 64) ressalta que o homem, portanto, não é meramente um ser natural – embora destaque que o homem é, antes de qualquer coisa, um ser vivo, um produto da natureza –, mas também um “ser natural humano”, cujo “ato de

nascimento” é a história, entendida como o processo que se inicia a partir do momento em que o homem, através do trabalho, passa a produzir os meios para satisfazer suas necessidades, ou seja, a partir do momento em que o homem passa a “apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora”.

Esse autor aponta ainda que, à medida que determinadas necessidades humanas são satisfeitas, outras, de novo tipo, são originadas, exigindo para sua satisfação objetivações mais complexas e elevadas. Tal processo desencadeia-se num movimento sem fim. Desse modo, a humanização do homem, isto é, a constituição do “gênero humano” ocorre ao longo da história pela relação entre objetivação e apropriação:

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte (Duarte, 1993, p. 40-41).

Em síntese, a essência humana é o trabalho (livre e consciente). É este que ratifica o homem como ser humano, que o torna capaz de reconhecer os outros homens como seu próprio ser e viver deliberadamente como um ser social (Marx, 2001, p.140). Não obstante, o mesmo autor aponta que, em um sistema econômico e social onde impera a propriedade privada, a relação do homem com a natureza e com sua atividade vital é deformada. Referimo-nos à relação entre trabalho e capital.

O capital é definido como trabalho acumulado, que se revela quando esta acumulação proporciona rendimento ou lucro: “recursos, *stock*, é toda acumulação de produtos da terra ou de manufatura. O *stock* só se chama capital quando traz ao proprietário rendimento ou lucro” (Marx, 2001, p.80).

Desse modo, o capitalista – o homem que se apropria do trabalho acumulado de outrem – é aquele que vive de capital e de renda. O proletário, inversamente, vive somente de seu salário. Este,

contudo, não equivale a todo o trabalho fixado num produto, e sim a uma parte mínima, somente “tanto quanto precisa para subsistir como trabalhador, não como homem, e para originar a classe aprisionada dos trabalhadores, não a humanidade” (Marx, 2001, p.70).

Numa sociedade caracterizada pelo domínio do capital, ou seja, num “sistema de comando cujo funcionamento é orientado para a acumulação” (Antunes, 1998, p. 137), o homem que não dispõe de capital e de renda fatalmente tenderá a se tornar um trabalhador assalariado e será forçado a vender seu trabalho para manter sua existência física. Neste caso, o trabalho é transformado em mercadoria e, portanto, o próprio homem é reificado e igualmente convertido em mercadoria; seu intercâmbio com a natureza deixa de ser livre e consciente, e seu trabalho deixa de lhe pertencer, passando ao controle do capitalista.

Conseqüentemente, a transformação do homem em trabalhador assalariado o aliena de sua atividade vital, da natureza, de seu ser genérico e dos outros homens (Mészáros, 1981, p.16), suprimindo sua condição humana e reduzindo-o a um ser em estado animal (Marx, 2001, p.115). O trabalho alienado representa, portanto, a negação da essência humana do homem. A propriedade privada – que abrange o trabalho objetivado e a mediação do homem com a natureza – aparece como o produto necessário do trabalho alienado, da relação estranha do trabalhador com a natureza e consigo mesmo:

[...] embora a propriedade privada apareça como o fundamento, a causa do trabalho alienado, constitui antes a conseqüência deste último, da mesma maneira que os deuses são essencialmente, não a causa, mas o produto dos absurdos da inteligência humana (Marx, 2001b, p.120).

Entretanto, embora o trabalho assalariado se apresente ao homem como uma força estranha, como um martírio, ele constitui certamente o único meio de que aqueles que vivem do salário dispõem para assegurar sua existência. É por isso que Marx (2001) afirma que o trabalhador se tornou uma mercadoria, e que terá sorte se conseguir encontrar um comprador, isto é, o capitalismo se caracteriza não apenas como um sistema econômico e social que priva o homem de sua condição humana, mas que também nega a muitos a manutenção da própria existência física (animal), haja visto que atualmente até “os requisitos mínimos para a satisfação humana [têm sido] insensivelmente

negados à esmagadora maioria da humanidade” (Mészáros, 2005, p.73).

A superação desse estado de coisas se impõe, indubitavelmente, como uma necessidade urgente, da qual depende a própria sobrevivência humana. Mas será que isso é possível?

Mészáros (2005) discute duas tentativas de superação das mazelas decorrentes do capitalismo, ao analisar propostas de duas “grandes figuras da burguesia iluminista” – o economista político Adam Smith e o reformador social e educacional utópico Robert Owen. Desse esforço resultam considerações importantes que colaborarão para respondermos a questão posta no parágrafo anterior.

Mesmo estando profundamente comprometido com a forma capitalista de organização da reprodução econômica e social, Smith condenou o impacto negativo do espírito comercial sobre a classe trabalhadora. Para ele, a divisão do trabalho, que sempre impõe ao trabalhador uma mesma operação simples a ser realizada, limita as visões do homem, pois esse tipo de atividade não exige elaboração mental:

Quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos. [...] *As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar* (Smith apud Mészáros, 2005, p.28-9, itálicos nossos).

Smith propôs corrigir esse “defeito” por meio da exploração capitalista do tempo ocioso dos trabalhadores, partindo aparentemente da ideia de que a alienação sofrida durante as horas de trabalho poderia ser amenizada durante as horas de lazer. O problema, segundo ele, era que a partir do momento em que o “rapaz se torna adulto não tem idéias de como possa se divertir, [...] devido à ignorância eles não se divertem senão na intemperança e na libertinagem” (Smith, apud Mészáros, 2005, p.29) e, conseqüentemente, a solução seria tutelá-los para além dos muros das fábricas.

Mészáros (2005) observa nessa proposta nada mais do que uma denúncia moralizadora dos efeitos degradantes do capitalismo, que culpa os trabalhadores pelos infortúnios que os atingem, e não o próprio sistema, que na verdade é o que lhes impõe essa situação infeliz. Dessa maneira, ainda segundo esse autor, seria uma proposição completamente incapaz de se dirigir às causas do problema que pretende sobrepujar, permanecendo “aprisionada no círculo vicioso dos efeitos condenados” (Mészáros, 2005, p.29).

Já Robert Owen, meio século depois de Smith, também denunciou “os erros do sistema atual”: a busca do lucro e o poder do dinheiro, que Levam o empregador ver no empregado apenas um mero instrumento de ganho. Mesmo partindo de um diagnóstico crítico, Owen não aponta a origem dos erros citados nas próprias “regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital”, substituindo-as, de forma fictícia, pela suposta prevalência da ignorância sobre a razão, ou seja, a redução do homem a instrumento de ganho não decorreria da lógica capitalista, mas da ignorância (Mészáros, 2005, p.31).

Para corrigir tais “erros”, Owen propõe revelar a “verdade” justamente àqueles “que não conseguem pensar o trabalhador em quaisquer outros termos a não ser como mero instrumento de ganho”, dotando-os de esclarecimento:

Espera-se, confiantemente, que esteja próximo o tempo em que o homem, por ignorância, não mais infligirá um sofrimento desnecessário sobre o homem; porque a maioria da humanidade se tornará esclarecida, e irá discernir claramente que ao agir assim inevitavelmente criará sofrimento a si própria (Owen apud Mészáros, 2005, p.31).

A propositura de Owen é entendida por Mészáros como circular, vaga e atemporal, e condenada ao fracasso porque abriga uma contradição insolúvel: a concepção de mudança significativa como perpetuação do que já existe. Este autor também destaca que a contradição visível entre o discurso crítico de Owen e sua solução educacional não decorre de erros presentes em sua lógica formal, mas “são descarrilamentos práticos e necessários” da incorrigível lógica do capital que, ou tem êxito em impor os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou “perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social” (Mészáros, 2005, p.27).

Em síntese, as propostas dos dois autores clássicos parecem inócuas. O primeiro, por se limitar a uma denúncia moralizadora dos efeitos degradantes do capitalismo, e Owen por propor mudanças apenas formais. Em última análise, elas não se dirigem às verdadeiras causas dos problemas que tentam resolver, e assim, por buscar corrigir algo incorrigível (a lógica do capital), conseguem apenas reafirmá-lo.

Nesse sentido, Mészáros (2005, p.62) afirma que a única alternativa à eliminação dos males do capi-

talismo, isto é, das condições de uma alienação desumanizadora (marcada por miséria, fome, violência etc.), é a superação do capitalismo como um todo, o que implica uma transformação estrutural radical.

É importante salientar que a superação do capitalismo, segundo Marx, implica no conceito de comunismo: a “superação positiva da propriedade privada, enquanto auto-alienação humana” (Marx, 2001a, p.168). Trata-se, portanto, do restabelecimento da essência humana do homem. A esse respeito, é pertinente atentarmos para o fato de que o conceito de superação, em Marx, derivado do termo alemão *Aufhebung*, significa ao mesmo tempo transcendência, supressão, preservação e substituição pela elevação a um estágio superior (Bahro, 1980, p.27).

O comunismo compreende o estágio final de um processo que se inicia com a ascensão do socialismo (Bahro, 1980), o que, por sua vez, ocorreria após a classe burguesa cumprir um papel fundamental: socializar as forças produtivas. Concretizada essa etapa de conquista burguesa (inclusive liberdade e democracia burguesas), tal conquista deveria ser superada, mas não sentido de ser recusada, negada, ou mesmo eliminada, e sim preservada e elevada a um nível superior.

O processo de socialização dos bens de produção, “sem o qual não pode haver a superação do capitalismo” (Duarte, 2006, p.97), envolve a apropriação universal da riqueza intelectual (conhecimento científico, filosófico e artístico) produzida em meio às relações sociais erigidas pela ordem capitalista. Como veremos a seguir, isto coloca em questão o importante papel que a educação formal pode desempenhar para a superação do capitalismo, ou seja, o papel de dimensão transmissora do conhecimento produzido historicamente pelo homem, propiciando às novas gerações a apropriação das objetivações necessárias para a formação do gênero humano.

Portanto, se a superação dos males do capitalismo implica a abolição desse sistema econômico e social como um todo, isto não corresponde à mera eliminação de toda a produção humana efetivada em meio à sociedade burguesa, mas sim à sua elevação a um estágio superior, no qual essa produção será desenvolvida a partir das necessidades humanas, e não mais pela lógica meramente econômica.

Natureza e especificidade da educação

A afirmação de Saviani (1997), de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, parte das seguintes premissas: a) é o trabalho que

confere humanidade ao homem, diferenciando-o dos demais seres vivos; b) para satisfazer suas necessidades, o homem, ao invés de adaptar-se à natureza, adapta-a a si mesmo, transformando-a e criando, por conseguinte, um mundo humano – entendido por Saviani como o mundo da cultura –; e c) o trabalho se inicia no momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, de modo que “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 1997, p.15). Esta constatação, segundo este autor, implica afirmar que a educação é simultaneamente “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Contudo, o mesmo autor distingue o trabalho material do trabalho não-material: enquanto o primeiro se refere ao processo de produção de bens materiais necessários à existência humana, o segundo, que se relaciona ao “conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, constitui o instrumento que permite antecipar em idéias a ação do trabalho material.

A princípio, é nessa segunda categoria que se situa a educação. Contudo, o autor afirma que o trabalho não-material possui duas modalidades: a primeira, relativa às atividades em que há separação entre o produto e o produtor, nas quais existe um intervalo entre a produção e o consumo, como por exemplo, nos casos dos livros e dos objetos artísticos; a segunda modalidade abrange as atividades em que o produto não se separa do ato de produção e não há intervalo entre produção e consumo, como é o caso da atividade docente em sala de aula:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo, a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Saviani, 1997, p. 16-17).

Assim, vê-se que a educação (sua natureza) constitui um “trabalho não-material”, no qual o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Tal fenômeno está relacionado à produção de “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Assim, [...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre

a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 1997, p.16).

Quanto à especificidade da educação, o autor aponta que: considerando que a natureza humana não é um dado inato ao homem, mas por ele produzida, 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, 1997, p.17). Nesse sentido, o autor assevera que o objeto da educação compreende, concomitantemente, a definição dos elementos culturais (que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos) e a descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo.

O primeiro aspecto do objeto educacional se refere ao ato de distinguir entre o que é essencial e o que é supérfluo para a produção do gênero humano, trata-se, pois, da definição de conteúdos. Para a efetivação deste ato, o autor chama a atenção para a idéia de “clássico”, ou seja, aquilo que resistiu ao tempo, que se afirmou como fundamental: “que não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (Saviani, 1997, p.18). O segundo aspecto refere-se à organização dos conteúdos, bem como dos espaços, tempos e procedimentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é *preciso aprender, o que implica o trabalho educativo*. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, *o saber objetivo produzido historicamente* (Saviani, 1997, p. 11, *itálicos nossos*).

A conceituação de Saviani sobre a especificidade da educação remete ao conhecimento sistematizado (o saber advindo da ciência), e à educação formal (a escola, entendida como a “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”), ou seja:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a

escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 1997, p. 19).

Neste ponto, cabe indagar: o saber que está sendo produzido na sociedade capitalista não se configura como um saber voltado apenas para a concretização dos interesses do capital? Logo, a transmissão deste saber (pela escola) às camadas populares não reafirmaria os interesses burgueses, em detrimento dos interesses populares, sendo, conseqüentemente, danoso à superação da ordem capitalista? Ao abordar estas questões, Saviani (1997, p.94) assinala, primeiramente, que a produção do saber é realizada historicamente pelo conjunto dos homens, e não apenas pelas classes dominantes. Por essa razão, mesmo sendo apropriado pela burguesia, o saber não se reduz a algo inerentemente burguês. Em outras palavras, o que se chama de “saber burguês” representa na verdade um conhecimento que foi apropriado pela burguesia e colocado por ela ao seu serviço.

Assim, a questão fundamental para o desencadeamento das transformações sociais necessárias para a superação do capitalismo não estaria em definir o saber erudito como puramente burguês, e tampouco a cultura popular como meramente popular, nem buscar ofertar às massas apenas o saber popular, negando-lhe o erudito, e sim viabilizar o acesso das camadas populares ao saber sistematizado, permitindo-lhes expressar de forma elaborada os seus interesses (Saviani, 1997).

Partindo do pressuposto de que cultura popular é a cultura que o povo domina, Saviani (1997, p.94) sustenta que, a partir do momento em que o povo passar a dominar o saber sistematizado, este deixará de ser um privilégio das elites e se tornará popular. Aqui se revela a importância da escola, pois é por meio dela que o povo poderá ter acesso ao saber sistematizado. A escola, porém, é entendida de forma dialética, isto é, não se reduz a um instrumento estritamente a serviço da burguesia contra as camadas populares. Se, por um lado, o autor reconhece que ela é uma instituição determinada pela sociedade capitalista, por outro, aponta que essa determinação é relativa e apresenta uma forma de ação recíproca, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é determinada pela sociedade, ela reage a esta ação, interferindo na sociedade e podendo impulsionar transformações. Portanto, “determinado também reage sobre

o determinante” e deste modo a escola também pode ser um instrumento dos trabalhadores na luta contra a burguesia (Saviani, 1997, p. 107).

Nessa perspectiva, a aquisição do conhecimento sistematizado pelas massas pode consistir numa ameaça à ordem estabelecida. Não é por acaso, adverte o autor, que as classes dominantes têm negado o saber sistematizado às camadas populares, como forma de perpetuar sua condição e privilégios. Outro ponto interessante dessa análise é que isto não se refere apenas ao fato de se negar ao povo o acesso à escola, mas também pela desvalorização e secundarização desta, isto é, pelo ato de alienar a escola daquilo que lhe é específico: a transmissão do conhecimento produzido historicamente pelo homem:

[...] a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender 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, 1997, p.115, *itálicos nossos*).

É forçoso abrirmos um parêntese para evidenciar que a tendência apontada por Saviani – de que a escola destinada às camadas populares pode estar negligenciando sua função social de transmitir o conhecimento sistematizado e se dedicando apenas a atenuar os problemas gerados pelo capitalismo – parece estar se concretizando de maneira acelerada. Enquanto os setores dominantes e o Estado têm insistido em afirmar que o acesso à escola pública de ensino fundamental foi universalizado no país (ou seja, que finalmente as camadas populares estão tendo acesso ao saber escolar), até mesmo avaliações realizadas por órgãos governamentais revelam que os alunos têm concluído o primeiro ciclo do ensino fundamental (até a 4ª série) sem terem assimilado conhecimentos elementares, como o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas.

Conforme o Relatório 2003 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, a

1 Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 jan. de 2008.

aferição de desempenho em leitura, realizada com os estudantes da 4ª série do ensino fundamental, é elaborada com base numa escala de desempenho entre 0 a 375 pontos², sendo que o patamar superior a 200 pontos de proficiência é considerado próximo ao adequado: “pois nesse ponto os alunos consolidaram habilidades de leitura e caminham para um desenvolvimento que lhes possibilitarão seguir em seus estudos com bom aproveitamento”. No entanto, os dados revelam (Tabela 1) que nos últimos anos esse índice jamais foi alcançado e, o que é mais preocupante, a média de 2005, mesmo sendo superior às de 1999, 2001 e 2003, sofreu

um decréscimo em torno de 9% em relação à média obtida em 1995.

Em Matemática, na 4ª série, a escala é mensurada de 0 a 425 pontos, considerando-se 200 pontos como uma média satisfatória para esse nível de escolarização, uma vez que:

O desenvolvimento de algumas habilidades, como efetuar as quatro operações aritméticas, é importante para a resolução e aplicação de problemas de média e alta complexidade. Se o estudante não dominar esse pré-requisito, *estará prosseguindo em sua trajetória escolar com déficits que comprometem ainda mais o seu aprendizado*. Além disso, saber somar, dividir, multiplicar e subtrair é essencial no próprio cotidiano da vida moderna para, por exemplo, pagar uma conta ou calcular os juros de uma prestação (SAEB, 2003, p.8, itálicos nossos).

Contudo, a exemplo do que ocorre em Língua Portuguesa, em Matemática o patamar mínimo também não vem sendo alcançado; além disso, as médias de 2005, mesmo sendo superiores às dos anos de 1999, 2001 e 2003, sofreram uma queda de aproximadamente 5% em relação a 1995 e 1997.

2 Esta escala, bem como a que se refere à escala de matemática, não estão presentes no SAEB 2005. Indagado pelo jornal “O Globo” sobre qual a pontuação mínima empregada pelo SEAB 2005 para determinar a proficiência em leitura, escrita e matemática, o atual Ministro de Educação, Fernando Haddad, esquivou-se, dizendo: “O MEC sabe, mas eu não vou te dizer hoje”. Deste modo, tomaremos como base de análise as escalas de 2003. Disponível em: <<http://www.oglobo.com/educacao/mat/2007/02/07/294487599.asp>>. Acesso em: 20 jan. de 2008.

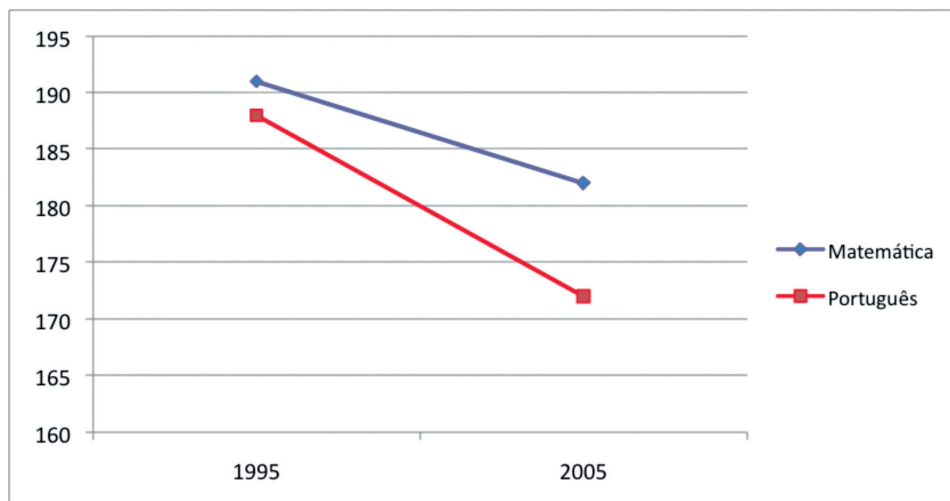
Tabela 1 – Médias de proficiência obtidas por estudantes de 4ª série do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática no SAEB entre os anos de 1995 e 2005³

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Português	188	186	171	165	169	172
Matemática	191	191	181	176	177	182

Fonte: INEP, 2005

Gráfico 1 – Médias de proficiência obtidas pelos alunos de 4ª série do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática no SAEB nos anos de 1995 e 2005

3 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2008.



Fonte: INEP, 2005.

O período ilustrado pelo Gráfico 1, que marca a queda de rendimento dos estudantes de 4ª série, coincide com a implantação da reforma neoliberal implantada pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. É também nesse período que foi implantada no Estado de São Paulo uma reforma educacional denominada “Escola de Cara Nova” (1996), que adotou medidas como: progressão continuada, avaliação externa, salas ambientes e pedagogia de projetos, além da flexibilização do ensino médio e inserção de professores coordenadores pedagógicos em todas as escolas da rede estadual etc. Essa reforma fora “formatada sob a influência da ideologia neoliberal e financiada pelo Banco Mundial” (Fernandes, 2004, p.100).

Duarte (2006, p. 6) chamou de “pedagogias do aprender a aprender” ao conjunto formado pelo construtivismo, pela Nova Escola, pela pedagogia das competências, pela pedagogia do professor reflexivo, pela pedagogia dos projetos e pelo multiculturalismo – todos constituindo parte do “modismo pedagógico” no Brasil. Este autor aponta quatro características centrais do lema aprender a aprender: primeira “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (2008, p.7). Destaca, ainda, que nessa perspectiva o aprender sozinho proporcionaria o aumento da autonomia do estudante, enquanto a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos não apenas seria improdutiva para o desenvolvimento da autonomia, mas se tornaria um obstáculo a esta. Esta premissa é refutada:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia

intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado de aprendizagem que o resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário deste princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (Duarte, 2008, p. 8).

A segunda característica está profundamente relacionada à primeira: seria mais importante para o estudante apoderar-se do método científico para a elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que adquirir o conhecimento já produzido socialmente. A terceira característica aponta para a concepção de educação como algo funcional: “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança (...), é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança” (Duarte, 2008, p.9-10). Por fim, a quarta característica diz respeito à concepção de educação como um processo adaptativo, ou seja, como um processo destinado a ajustar os indivíduos à realidade existente, ou seja, à sociedade capitalista; o aprender a aprender seria, portanto:

(...) uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua,

mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias *à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira* etc. Aos educadores caberia *conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e constituir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos* (DUARTE, 2008, p. 11-12, itálicos nossos).

Consequentemente, evidencia-se que, embora as pedagogias do aprender a aprender tenham sido apresentadas como algo progressista, inovador, na verdade elas são mecanismos conservadores: não valorizam o conhecimento produzido socialmente, tampouco a função social da escola e do professor como agentes que atuam na transmissão deste conhecimento, ou seja:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (Duarte, 1996, p.35).

A incorporação das pedagogias do aprender a aprender no ensino público brasileiro está relacionada com a defesa dos interesses capitalistas de negar à grande parcela da população o conhecimento necessário para ampliar a possibilidade de sua emancipação, para a construção de uma nova sociedade. Exames desenvolvidos por órgãos internacionais também indicam a baixa qualidade do ensino brasileiro. Os resultados⁴ do Programa Internacional de Avaliação por Aluno (PISA)⁵ de 2006, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), mostram que o Brasil – como nos exames de 2000 e 2003 – obteve médias muito inferiores à média total dos demais países avaliados em leitura, ciências e matemática, e ficou atrás, inclusive, de países de mais pobres, como Macau, Chile, Jordânia etc. Como mostra a Tabela 2, em 2006 a média brasileira de desempenho dos estudantes em Ciências foi 18% menor que a média total dos países avaliados, em leitura foi 14% menor e em matemática 22%.

4 Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>>. Acesso em: 20 jan. de 2008.

5 O PISA consiste numa aferição de desempenho trienal, de conhecimentos e competências, aplicada a estudantes com idade aproximada de 15 anos. Em 2006 participaram do PISA 57 países: os 30 que eram membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outros 27 convidados (entre os quais o Brasil), abrangendo mais de 400.000 estudantes.

Tabela 2 – Comparação entre o desempenho médio em ciências, leitura e matemática de estudantes brasileiros e dos demais países em 2006

	2000	2003	2006	Média total dos demais países em 2006
Ciências	375	390	390	461
Leitura	396	403	393	446
Matemática	334	356	370	454

Fonte: INEP, 2006

Tabela 3 – Médias do Estado de São Paulo no PISA/2006 em comparação com as médias nacionais em ciências, leitura e matemática

	Médias de São Paulo	Médias Nacionais
Ciências	385	390
Leitura	392	393
Matemática	370	370

Fonte: INEP, 2006

O Estado de São Paulo, que detém cerca de 30% do PIB nacional – e talvez tenha sido a unidade federativa brasileira que mais se empenhou na implantação de medidas neoliberais –, obteve médias muito modestas no PISA (com desempenho inferior a Estados mais pobres, como Paraíba e Sergipe), ficando abaixo da média nacional em ciências e leitura, e apenas igualando-a em matemática.

Diante desse quadro, parece estar se constituindo no país um discurso conservador que responsabiliza unicamente os docentes pelo fracasso escolar dos alunos. Entretanto, parece mais provável que o baixo desempenho dos estudantes do ensino fundamental em aspectos básicos como leitura e escrita se deva, em grande parte, ao impacto das medidas neoliberais – concretizadas pelas pedagogias do aprender a aprender – no interior da escola, isto é, na sala de aula. Portanto, a situação em tela seria decorrente da própria política educacional adotada no Brasil, que, ao que tudo indica, tem realmente desvalorizado a escola pública como instituição socializadora do saber elaborado, buscando assim convertê-la, como aponta Saviani (1997), numa agência de assistência social.

É importante esclarecer que temos consciência de que as políticas neoliberais procuram disseminar a ideia de uma suposta superioridade qualitativa do

setor privado sobre o público, e que exames governamentais como os que utilizamos aqui são muitas vezes usados para corroborar esta tese. Entretanto, nossa intenção, ao abordar os exames citados, foi apenas evidenciar que há iniciativas governamentais que revelam que o ensino oferecido pelo Estado às camadas populares é de baixa qualidade, o que remete a outra discussão: que existem no país dois tipos distintos de escolas – uma dedicada aos pobres e outra dedicada aos ricos.

Enfim, vê-se que o conceito de educação defendido por Saviani (1997) se mostra comprometido com os interesses humanos, estando concatenado com dois aspectos importantes para a transformação social: primeiro, os interesses imediatos das camadas populares, que poderão obter por meio da escola o conhecimento necessário para compreender e interpretar a realidade, e também para atender às exigências do mundo do trabalho; segundo, a socialização dos bens de produção, movimento necessário, como afirma Duarte (2008; 2006; 1993), para a superação do capitalismo. Aliás, tal formulação coloca em relevo a necessidade de universalizar o acesso ao conhecimento sistematizado, o que implica a luta por uma escola efetiva, empenhada em transmitir/socializar o saber necessário para a formação do gênero humano.

Referências

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Centralidade sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Ed. Unicamp, 1998.
- BAHRO, R. *A alternativa para uma crítica do socialismo realmente existente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: *Perspectiva*, v.24, n.1, p.89-110, jan/jun. 2006.
- _____. *A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo)*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FERNANDES, M.J.S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

Adriano Moreira é pedagogo, professor e vice-diretor de Educação Básica com mestrado em Educação Escolar pela FCLAr/UNESP. E-mail: <noadria1977@yahoo.com.br>.

Recebido para avaliação em outubro de 2010. Aprovado para publicação em março de 2011.

