

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA ENTRE A RIQUEZA CULTURAL HUMANA E A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO MEDIADORA ENTRE EL RIQUEZA
CULTURAL HUMANO Y LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS

Igor Sampaio Pinho dos Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz
isantos.edfisica@gmail.com

Tiago Nicola Lavoura

Universidade Estadual de Santa Cruz
nicolalavoura@uol.com.br

Resumo

O presente estudo tem como objetivo elucidar as relações existentes entre os conteúdos escolares e a prática social humana, cujo principal fundamento de análise é o conceito de educação como mediação da prática social presente na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, realizou-se um estudo teórico subsidiado por ideias defendidas pelos principais teóricos da área, ao mesmo tempo em que se empreendeu uma crítica às denominadas pedagogias do “aprender a aprender”, presentes nas concepções pós-modernas na educação, que valorizam a prática cotidiana na atividade educativa e limitam a formação dos sujeitos em sua cotidianidade alienante. Conclui-se, portanto, que privilegiar a prática cotidiana na educação escolar é uma tendência dessas vertentes neoliberais burguesas e, para superá-las, entende-se como necessário um currículo escolar pautado naquilo que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, com vista à transmissão dos conhecimentos mais elaborados, a saber: as ciências, as artes e a filosofia, de modo a compreender a educação como atividade mediadora da prática social dos indivíduos.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Escolar. Prática Social.

Resumen

El objetivo de este presente trabajo es dilucidar la relación entre el contenido de las asignaturas de las escuelas y la práctica social humana. De este modo la educación es la base principal para el análisis del concepto de mediación de la práctica social presente en la Pedagogía Histórico-Crítica. Con este fin, el estudio se desarrolló a través de la investigación y de la reflexión de las teorías desarrolladas por los principales teóricos de esta área de estudio. Con la investigación se construyó un análisis crítico sobre las pedagogías conocidas denominadas "aprender a aprender", presentes en las concepciones posmodernas en el campo de la educación, que valoran las actividades diarias de la actividad educativa y limitan la formación de los sujetos en la vida diaria. Por lo tanto, se concluye que el enfoque en la práctica cotidiana de la educación escolar es una tendencia en vertientes burguesas neoliberales. Para superarlas, es esencial la construcción del currículo escolar guiado por la Pedagogía Histórico-Crítica, para la transmisión de los conocimientos más elaborados, por ejemplo: las ciencias, las artes y la filosofía, con el fin de entender la educación como una actividad mediadora para la práctica social de los individuos.

Palabras-claves: Pedagogía Histórico-Crítico. Educación Escolar. Práctica Social.

1. Introdução

O presente estudo tem o objetivo de elucidar as relações existentes entre os conteúdos escolares e a prática social humana, tendo como principal fundamento de análise o conceito de educação como mediação da prática social presente na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, inicia-se com relevantes considerações sobre o processo de formação dos indivíduos pautado na atividade social vital humana, explicitando questões relacionadas à categoria trabalho e à atividade educativa. Na sequência, destacam-se alguns elementos relacionados à centralidade da educação escolar, a função social da escola e sua importância para o processo de formação dos indivíduos. Por fim, analisam-se as relações existentes entre a prática social humana – diferenciando-a de prática cotidiana – e os conteúdos escolares, fazendo referência ao processo de universalização do gênero humano e de mundialização da cultura, momento

em que se destaca a importância do currículo escolar destinado à apropriação dos conhecimentos clássicos.

Considera-se que as reflexões apresentadas podem vir a contribuir para a organização teórico-prática de um trabalho educativo centrado em proposituras que objetivem, ainda no contexto desta atual sociedade, marcada pelas relações sociais alienadas e alienantes, a formação de indivíduos nas suas máximas possibilidades de humanização.

2. A atividade social vital humana e a formação dos indivíduos

Antes da existência da propriedade privada, a formação humana era desenvolvida espontaneamente pelas relações sociais entre homens e natureza por meio de um processo em que o trabalho era privilegiado pela atividade criativa e revelada pelas aspirações das potencialidades humanas, marcadas por objetividades e subjetividades. Para Duarte (2013a, p. 10), “Nessa atividade, os seres humanos apropriam-se da natureza e objetivam-se nos produtos do trabalho”.

A formação dos indivíduos passava por um processo de participação de toda a comunidade, ou seja, as atividades educativas eram desenvolvidas pelas objetivações e apropriações das condições do modo de vida, mediante a atividade social vital, o trabalho, desenvolvidas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (DUARTE, 2013a).

No entanto, a partir de um longo processo de modificações históricas, houve profundas transformações no metabolismo social, que culminaram em novas formas de relações humanas envolvendo o trabalho e a educação. O homem apropriou-se, a partir daí, do modo de produção privado da terra, o que, segundo Saviani (2007), provocou a cisão de classes entre os homens e sobre as formas de educação.

Com o modo de produção privada, a forma mais desenvolvida de atividade educativa passou a ser a educação escolar, e a escola definiu uma nova forma de educação. Nesse contexto de profundas transformações históricas nas relações humanas envolvendo o homem, a educação e o trabalho, a escola vai atuar como um dos principais espaços de “embates” sociais entre as classes.

A partir da época moderna, a perspectiva de formação humana passou a ser constituída pela atividade educativa de modo universal, cabendo à escola cumprir a função de socializar o conhecimento. Entretanto, observa-se que, muitas vezes, a escola atua como um espaço destinado à reprodução da lógica dominante, fomentando a divisão das classes sociais. A

atividade educativa na escola baseia-se em teorias que privilegiam o ser humano no seu aspecto empírico e não o reconhecem como um ser social.

Entretanto, para possibilitar uma atividade educativa mediadora da prática social com vistas à transformação social, entende-se que o professor precisa reconhecer o seu aluno como um ser social, isto é, como uma síntese de inúmeras relações sociais. Sendo assim, para se chegar ao conhecimento concreto do que são os homens, o professor precisa ter o entendimento do vir a ser desse aluno (DUARTE, 2013a).

É com base nessa reflexão que Duarte (2013b) explica que a formação dos indivíduos deveria ocorrer mediante um pressuposto: a dialética entre o processo de objetivação e apropriação, entendida como uma dinâmica pela qual o ser humano se autoconstrói ao longo de sua história. Segundo o autor, a objetivação do ser humano é expressa pelo “acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social, é condensação de experiência humana” (DUARTE, 2013b, p. 66), ou seja, é a capacidade humana de se firmar na história, objetivando e transformando a realidade, humanizando-a. Já a apropriação reflete a capacidade humana de tornar para si algo exterior, o que significa tornar algo que não é da sua constituição biológica e hereditária, parte de sua natureza “inorgânica”, transferindo para si o acúmulo das experiências humanas já objetivadas historicamente.

Em se tratando da categoria trabalho, Duarte (2013b) a considera como uma atividade vital, cujo resultado de todo processo ocorre mediante a objetivação e a apropriação da natureza pelo homem, e é isto o que caracteriza o mundo construído historicamente pela humanidade. Se a escola, por exemplo, reproduz a dominação, que é algo inerente ao sistema capitalista, deve-se realizar um trabalho na perspectiva de possibilitar aos sujeitos a superação desses valores.

Duarte (2013b) pondera que, apesar de a sociedade capitalista ter desenvolvido atividades de profundas e insuportáveis formas de alienação, a nossa luta é contra a burguesia, e não contra as atividades por ela produzidas.

Não confundamos a luta contra a burguesia com a destruição das conquistas da sociedade burguesa. A superação revolucionária da sociedade capitalista é um processo de incorporação e de superação das forças humanas desenvolvidas nessa sociedade, o que inclui os conhecimentos, ou seja, a apropriação da ciência, da arte e da filosofia como parte das forças essenciais humanas (DUARTE, 2013b, p. 68).

Segundo Duarte (2013b), numa sociedade de classes, o capitalismo cria entraves que limitam a formação dos indivíduos, pois, ao mesmo tempo em que oferece condições para a formação universal, cria barreiras para a formação do indivíduo.

A atividade educativa, pautada na perspectiva histórica de chegada a uma formação e a um processo de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, somente pode ser contemplada com a elaboração de um currículo escolar cujos conteúdos possibilitem a socialização da riqueza cultural humana, que define, de maneira consciente, as objetivações e apropriações de tudo que o homem produziu de melhor, mediante as suas relações humano-genéricas. É nisto que se concentra o trabalho educativo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

3. A função social da escola na formação dos indivíduos

Conforme afirmou Saviani (2007), a educação é um processo de produção humana que está imbricada à maneira como acontece a relação entre homem e natureza através do trabalho. Segundo o autor:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Num primeiro momento, a organização social não estava pautada pela divisão de classes; o ser humano se apropriava coletivamente dos meios de produção de sua existência e se educava nesse mesmo processo que se estendia às gerações seguintes. As formas de produção eram espontâneas, e o produto do trabalho era um bem comum a toda a sociedade. Isso foi denominado, conforme atesta Saviani (2007), de “comunismo primitivo”, pois os “homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo” (p. 154).

Até aquele momento, as necessidades humanas não exigiam o uso de dinheiro e a circulação de mercadorias mais elaboradas. Sem grande produção de excedentes, o produto do

trabalho do homem era suficiente para seu sustento, por isso não havia a exploração do homem pelo homem tampouco uma sociedade dividida em classes.

Entretanto, o ser humano caminhava para uma nova jornada na história, rumo ao desenvolvimento de um alto grau de complexidade em suas ações e da apropriação das produções humanas. Com o conhecimento da produção de instrumentos e a domesticação de animais, por exemplo, o homem passou a empreender novas formas de relações sociais e de produção, abandonando as formas espontâneas como produziam o trabalho, passando a desenvolvê-lo de forma sistematizada, conforme o surgimento de novas necessidades, diferenciando o modo de produção daquele que o antecedeu. Nesse sentido, aumentou-se a produção de excedentes, o que possibilitou ao homem produzir além do que era necessário para sua sobrevivência.

Notadamente o desenvolvimento das forças produtivas e a apropriação privada dos meios e bens de produção facultaram a organização das sociedades em classes, em que alguns homens trabalhavam e outros se apropriavam do trabalho alheio. Isso contribuiu para a cisão entre as classes: os proprietários e os não proprietários dos meios de produção, tal como afirmou Saviani (2007, p. 155): “O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas”. Assim, esse novo cenário da história humana motivou o surgimento das classes sociais e das relações de dominação e exploração das classes proprietárias.

Desse modo, configurou-se o modo de produção escravista na Antiguidade, com especial destaque para as civilizações ocidentais da Grécia e Roma Antigas. Essa “segregação” de classes tem sérias implicações, também, na educação, conforme análise de Saviani (2007):

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais.

O modo de produção humana presente na Antiguidade se estendeu à Idade Média, passando a definir, também, o modo de vida social e de produção vigente no período. Em meio à passagem do modo de produção escravista para o modo de produção feudal, em que a terra era o principal meio de produção, a força de trabalho deixou de ser escrava e passou a ser servil, e a educação passou a possuir outro foco: “A primeira, centrada nas atividades

intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007 p. 155).

O feudalismo foi marcado por alguns acontecimentos históricos que se tornaram imprescindíveis para a compreensão de sua passagem para o modo de produção seguinte, o capitalista. Naquele período, destacam-se o poderio da Igreja Católica e um processo de transformação definido pelo surgimento de novas classes sociais, determinadas pelas transformações ocorridas na economia e nas relações entre as classes. Destaca-se o processo de surgimento e consolidação da classe burguesa que, “de classe revolucionária em luta com o regime feudal passou à condição de classe consolidada no poder em luta contra a classe trabalhadora” (DUARTE, 2009, p. 12).

Na condição de classe revolucionária, a burguesia exerceu grande influência, inclusive na educação, tornando-se a peça chave que “intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio” (SAVIANI, 2007, (p. 158). A classe burguesa, no entanto, instaurou novos “rumos” na sociedade em que, segundo Saviani (2007, p. 158), “[...] inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo”.

Com a nova ordem econômica e social, o capitalismo, a educação escolar tornou-se a premissa para o processo de transmissão e sistematização do conhecimento, cabendo à escola a função de socializar o conhecimento e proporcionar as condições necessárias para a formação de indivíduos agentes de sua própria história. Nesse contexto, “[...] a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2007, p. 158). Com base nesse pressuposto, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a centralidade da educação escolar, cuja função balizadora é a formação do indivíduo para a sua humanização¹. Conforme afirma Saviani (2008, p. 98):

[...] a pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Duarte (2013b), visa garantir ao ser humano a apropriação do conhecimento que, no âmbito escolar, é negligenciada pelas concepções neoliberais do pós-modernismo, que desprezam, mediante o seu fetichismo, a noção humanizada de homem como sujeito histórico, legitimando a vida cotidiana alienante.

A humanização do indivíduo é decorrente do reconhecimento do próprio homem como ser histórico que faz a história e que se faz na história. De acordo Martins (2013), os homens não nascem humanos, eles se humanizam quando se apropriam da cultura. Esse processo ocorre quando o indivíduo se apropria de um conjunto de produções humano-genéricas construídas historicamente pelo homem, em que a atividade vital, o trabalho, lhe confere esse caráter humanizado, justamente por produzir o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos.

O homem nasce membro da espécie humana e se humaniza à medida que se apropria, ao longo de seu desenvolvimento, da construção histórica humana e vai se objetivando através da atividade social. Para reforçar esse pensamento, há o exemplo da linguagem, que é uma construção social humana, em que o homem aprende a falar a partir da sua relação com outros homens. Complementando, Duarte (2013a) afirma que a “humanização avança à medida que a atividade social e consciente produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal” (DUARTE, 2013, p. 11).

Nesse sentido, Martins (2013), ao tratar da educação escolar, faz referência à Pedagogia Histórico-Crítica e menciona a importância da Psicologia Histórico-Cultural na formação humana, uma vez que ambas emanam dos mesmos preceitos: o materialismo histórico-dialético. A Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vygotsky como principal expoente, busca compreender, de acordo com a autora, as exigências e necessidades no desenvolvimento dos homens ao longo da história, relacionadas ao alto grau de complexidades mentais do ser humano, as quais vão se formando através das objetivações de sua atividade vital, que precisam ser sistematizadas e mais bem desenvolvidas. É o que Martins (2013, p. 134), à luz dos estudos da escola de Vygotsky, denomina “funções psíquicas superiores”.

Com esse grau de complexidade nas ações do indivíduo e da apropriação das produções humanas, coube à educação escolar centralidade na transmissão das produções humanas mais bem elaboradas, com especial destaque para a ciência, a arte e a filosofia.

Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 134).

Diante desse contexto, a escola tornou-se uma instituição cuja função seria a socialização e a sistematização do conhecimento, carregando consigo novas exigências para o desenvolvimento das capacidades humanas complexas, no processo de formação dos indivíduos.

4. A educação escolar rumo às objetivações genéricas

A nova condição histórica da atividade vital humana impôs aos indivíduos novas descobertas e novas necessidades. O gênero humano, marcado pela síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre objetivação e apropriação, tornou-se ainda mais complexo. Nesse contexto ganha centralidade a atividade educativa, cuja função é cumprir com a apropriação das objetivações do gênero humano – notadamente o conhecimento sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas e universais – para todos os indivíduos.

Essa atividade educativa deve zelar pela transmissão das experiências acumuladas pela humanidade ao longo de todo um processo histórico. Sendo assim, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, esse acúmulo de conhecimentos, construídos historicamente pelo homem, deve ser socializado nas suas formas mais elaboradas (DUARTE, 2013b).

Nesse contexto, a escola deveria apresentar-se numa perspectiva humanizadora, devendo cumprir com a socialização e sistematização do conhecimento. Em consequência, faz-se necessário o desenvolvimento de um currículo escolar e de uma atividade educativa centrados na apropriação dos conteúdos, com especial destaque para os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Com efeito:

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta (MARTINS, 2013, p. 135).

Em virtude do acirramento das desigualdades sociais e da luta de classes no modo de produção capitalista, com a veemente divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios e bens de produção, a escola, como instituição pertencente a esta mesma sociedade de classes, acaba por carregar, também, suas contradições. Aquilo que, a princípio, seria sua tarefa – como a socialização do conhecimento sistematizado –, acaba por se tornar um entrave e um risco para o projeto de dominação da burguesia quando esta assume a condição de classe dominante conservadora.

A escola passa a receber um trato diferenciado quanto à sua própria atividade educativa, sobretudo nas relações entre a produção material, a saber, o currículo escolar, constituído pelo conhecimento científico, artístico e filosófico, que faz parte da cultura universal humana e que deveria pertencer a todos os indivíduos, mas que se tornou um privilégio apenas da elite (classe burguesa). Observa-se que, mesmo influenciando no surgimento de um nível de conhecimento superior e mais complexo, o capitalismo cria entraves para que esse conhecimento seja universalizado a todos os sujeitos, em função do seu interesse em instaurar uma organização social baseada nas relações de dominação de uma classe sobre a outra.

Em face da conjuntura dos ideais liberais burgueses, a escola tem sido tratada como o espaço de reprodução da lógica dominante, ao atender, especificamente, interesses político-econômicos que, na maioria dos casos, não estão vinculados às demandas sociais da classe trabalhadora. Com isso, esses indivíduos, que produzem histórica e coletivamente o mundo da cultura humana, tornam-se impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas próprias atividades.

Ao cumprir com as funções ideológicas desse sistema, a escola corrobora a lógica dominante e a segregação de classes, o que tem se manifestado nas teorias pedagógicas do “aprender a aprender”ⁱⁱ no interior da escola, que tem a finalidade de negar o processo de universalidade da cultura humana e do conhecimento, ou seja, acabam por negar a socialização dos conteúdos clássicos (a riqueza cultural que é direito de todos) que possibilitam o processo de formação humana ainda que nesta sociedade capitalista, fazendo perpetuar a perversão dos processos alienantes, permitindo que estes se sobressaiam aos princípios de humanização, provocando um pleno esvaziamento cultural dos indivíduos na educação escolar (DUARTE, 2006).

Em outras palavras, é nisso que consiste o trabalho educativo centrado na *prática cotidiana* na educação escolar. Ele reproduz o modelo pragmático de educação concebido pela burguesia, em que o conhecimento se restringe às necessidades mais imediatas, reduzindo a atividade educativa à possibilidade de os indivíduos se apropriarem de conhecimentos práticos e manipulatórios para atender aos interesses do próprio processo produtivo. Tal modelo de ensino destina-se mais à capacitação técnico-utilitária com vistas ao atendimento de demandas do mercado de trabalho e da cidadania burguesa, do que à emancipação, com vistas à superação do capitalismo.

Nesse caso, o trabalho educativo torna-se muito limitado, fundamentando-se em ideologias pós-modernas, mediante as pedagogias do “aprender a aprender”, que valorizam o sujeito empírico, sem reconhecê-lo como ser social, cuja existência é fruto de um processo de sua relação com a natureza, em que nela se humaniza.

Para essas pedagogias pós-modernas, os alunos são considerados sujeitos particulares, cuja criatividade e autonomia devem ser valorizadas. Dessa forma, dispensa-se a mediação do professor no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares estariam voltados para a formação de habilidades e saberes que dizem respeito ao cotidiano do aluno, adotando-se como critério para seleção a sua utilidade prática, “aprisionando-o” na sua cotidianidade alienada da sociabilidade capitalista.

Na contramão, baseando-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, para alguns estudiosos, como Silva (2008), a centralidade da atividade educativa deve estar voltada para os sujeitos concretos, não para os sujeitos empíricos. De acordo Duarte (2013b), a Pedagogia Histórico-Crítica visa à superação humana quanto aos processos hegemônicos que permeiam a sociedade capitalista e que se estendem na própria escola. Para isso, uma de suas tarefas é a crítica às principais tendências das pedagogias pós-modernas que engessam uma semiformação cultural dos indivíduos na escola.

Quando se pensa numa educação que privilegia o sujeito concreto, pensa-se no ser social e humanizado pela síntese de suas relações sociais (DUARTE, 2013b). Essas relações se dão pelo processo de objetivação e apropriação que não partiu de um sujeito, mas de uma ação coletiva e subjetivada. É isso que caracteriza a *prática social*. Do contrário, há o sujeito empírico, considerado por Duarte (2013b) como um sujeito abstrato. É nessa concepção de “abstrato” que se fundamentam as pedagogias do lema “aprender a aprender” e é nessa perspectiva que concerne o seu trabalho educativo.

Em contrapartida, o trabalho educativo pautado na prática social, com base nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende o aluno pela sua concretude, em que não se nega a necessidade da categoria da abstração, mas a entende como um processo mediador para se chegar ao aluno concreto, tal qual afirmou Marx no *Método da Economia Política* (MARX, 2011). O “caminho verdadeiramente correto” é aquele que permite apreender o real como síntese de múltiplas determinações, neste caso em questão, o aluno como sujeito concreto, é síntese de múltiplas determinações numerosas. Nesse tocante, Duarte (2013a) afirma o seguinte:

Para que se possa compreender o aluno em sua concretude, o professor precisa da mediação de abstrações, pois aquela não se apresenta como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além disso, conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras (DUARTE, 2013a, p. 08).

A formação do ser social, com vista às objetivções genéricas, incide na superação da concepção abstrata e empírica e na defesa do sujeito concreto, pois, segundo Duarte (2013b, p. 70), “[...] nós precisamos ter a referência do gênero humano para nos libertarmos das armadilhas que nos aprisionam ao local, ao imediato, ao cotidiano, ao pragmático”. Com base nessa premissa, a escola deve cumprir com um currículo escolar em que se privilegie a atividade educativa mediante a prática social, por entender a riqueza cultural humana como algo produzido historicamente pelo próprio homem. Nesse tocante, a luta é pela superação dessas pedagogias hegemônicas, cabendo à escola, nessa perspectiva, a função de possibilitar a todos os indivíduos o acesso universal a essa riqueza cultural produzida pela humanidade.

5. Considerações Finais

Este estudo evidenciou uma série de questões que destacam a relevância da atividade educativa norteadas pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica tendo-se como referência à formação plena e universal dos indivíduos. Para tanto, elencou-se um conjunto de elementos que permeiam a história da formação humana e que estão presentes na escola, evidenciando que não se pode contemplar a formação plena dos indivíduos quando se observa

uma série de contradições presentes nas atividades educativas que se fundamentam no pragmatismo inerente às pedagogias pós-modernas.

Notadamente, a atividade educativa, com base nesses princípios, fomenta a cisão nas formas dos processos educativos legitimando a lógica dominante que, ao desprezarem o aluno enquanto ser social, que possui a sua concretude garantida pela história humana de suas objetivações genéricas, fomentam o seu esvaziamento e a sua cotidianidade alienada nessa sociedade alienante.

Entretanto, acredita-se que a superação desta atual sociedade necessita de indivíduos conscientes e plenamente desenvolvidos nas máximas possibilidades, e isto somente será possível, conforme aponta Duarte (2013a), mediante a apropriação da riqueza cultural humana. É nessa perspectiva que se fundamenta o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica que visa, mediante a educação escolar, em sua função de mediação da prática social, possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história (notadamente os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas), cuja finalidade primordial é garantir a sua formação em seu sentido pleno, humanizando-os.

Para tanto, entende-se que o currículo escolar deva conter o conjunto dos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados e socialmente acumulados na própria prática social humano-genérica, de modo que a educação seja compreendida como atividade mediadora das esferas da vida cotidiana e não-cotidianas da prática social dos indivíduos. Com efeito, é a isto que se propõe a pedagogia histórico-crítica.

Referências

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: VIII SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR. **Anais...** Campinas: UNICAMP, v. 1, p. 1-18, 2009.

DUARTE, N. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 32, p. 607-618, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 1, 2013.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, S. A. Desafios para a formação de sujeitos sócio-históricos na educação camponesa. In: III SIMPÓSIO DE LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. **Anais...** Londrina: UEL, 2008.

Notas

ⁱ Segundo Duarte (2013a; 2013b), trata-se do reconhecimento do gênero humano mediante a apropriação consciente da riqueza cultural humana.

ⁱⁱ Refere-se às pedagogias pós-modernas com expressões em diferentes correntes pedagógicas, como: construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, multiculturalismo e pedagogia do professor reflexivo. Para essas pedagogias, o conhecimento construído individualmente pelo educando é mais valorativo do que o conhecimento transmitido pelo professor. Segundo Duarte (2006), essas pedagogias negam a socialização de todo o conhecimento historicamente acumulado pelo ser humano. Como consequência, observa-se o completo esvaziamento do trabalho educativo que está diretamente relacionado à negação dos conteúdos clássicos (as Ciências, as Artes e a Filosofia) no currículo escolar.

Sobre os autores

Igor Sampaio Pinho dos Santos. Licenciado em Educação Física - UNEB. Especialista em Metodologia em Educação Física e Esporte - UESC. Professor de Educação Física na educação básica. Pesquisador do Grupo de Estudos Marxistas em Educação - CEPEHU/UESC.

Tiago Nicola Lavoura. Doutor em Educação pela FAE-UFMG. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Líder do Grupo de Estudos Marxistas em Educação - CEPEHU/UESC.