



Susimeire Vivien Rosotti de Andrade



Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

susivivien@hotmail.com

Patrícia Sandalo Pereira



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

sandalo.patricia13@gmail.com

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes



Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

anemari.lopes@gmail.com

A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E HISTÓRIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

RESUMO

Este artigo, derivado do estudo teórico de uma tese em andamento, apresenta uma pesquisa bibliográfica visando a compreensão da contribuição da concepção do homem e história fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) na luta em defesa da escola pública e gratuita. O MHD foi elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e criou meios para analisar cientificamente o funcionamento das sociedades e da história. Nele constata-se que o homem, como ser histórico, social e político, a partir do trabalho, transcendeu a natureza e, como consequência, acabou modificando a sua própria. Nessa perspectiva, a história da humanidade é a história da luta de classes e a escola pública e gratuita considera a educação como apropriação cultural, legitimando sua compreensão de que os seres humanos são o concreto e que, além de viver a história, também a criam, conseqüentemente, não é possível aceitar o determinismo da natureza humana que visa tornar pessoas meros objetos para melhor explorá-las.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético. Escola. História. Homem.

THE FREE PUBLIC SCHOOL DEFENSE FROM THE CONCEPTION OF MAN AND HISTORY OF HISTORIC AND DIALECTIC MATERIALISM

ABSTRACT

This article, derived from a theoretical study of a thesis in progress, presents a bibliographical research aiming at understanding the contribution of the conception of man and history based on Historical-Dialectical Materialism (MHD) in the struggle in defense of the public free school. The MHD was developed by Karl Marx (1818-1883) and Friedrich Engels (1820-1895), and created the means to scientifically analyze the functioning of societies and history. It shows that man, as a historical, social and political being, from work, has transcended nature and, as a consequence, ended up modifying his own. In this perspective, the history of humanity is the history of the class struggle and the public and free school considers education as cultural appropriation, legitimizing its understanding that human beings are concrete and that, in addition to living history, they also create it consequently, it is not possible to accept the determinism of human nature that aims to make people mere objects to better exploit them.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism. School. History. Man.

Submetido em: 07/04/2019

Aceito em: 14/01/2020

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p94-104>



I INTRODUÇÃO

A educação institucionalizada, como é estruturada nos moldes atuais, é oriunda da sociedade burguesa e somente foi concebida como um direito público e gratuito por meio de lutas que, hoje, nem sempre são lembradas. Dessa forma, esse importante ambiente social que potencializa o desenvolvimento dos seres humanos não foi “dado” aos trabalhadores, mas conquistado no decorrer da história. Assim, é de se considerar que o esquecimento da referida conquista pode ser motivo para seu enfraquecimento e desconsideração.

Marx e Engels (2009) eram defensores da educação institucionalizada como direito público e gratuito a todas as crianças. No século XIX apontaram sua relevância no processo revolucionário, mesmo não sendo o ambiente social para irradiá-lo, tendo em vista que as classes dominantes utilizam seu poder e influência nas diferentes instituições que compõem o sistema para atender seus interesses, por meio da obtenção máxima de lucro a partir da exploração da força de trabalho alheia.

Partindo disso, o presente trabalho, derivado do estudo teórico de uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal Mato Grosso do Sul objetiva apresentar uma reflexão da contribuição da concepção do homem e da história do Materialismo Histórico e Dialético- MHD na luta em defesa da escola pública e gratuita.

Para atendê-lo, assim estrutura-se o artigo: primeiramente define-se o conceito de homem e história; seguidamente, discute-se, a partir destes, a necessidade da escola pública e gratuita, finaliza-se com algumas considerações.

2 CONCEPÇÃO DO HOMEM E HISTÓRIA DO MHD

De acordo com Krapívine (1986, p. 188) ao se fundamentar no MHD, deve-se considerar que o conceito de algo “expressa características gerais e, ao mesmo tempo, substanciais inerentes a uma série de fenômenos”, assim, “o processo de conhecimento vai do singular; através do particular, para o geral e universal”.

Segundo Netto (2011, p. 45), o MHD foi elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que criaram meios para analisar cientificamente o funcionamento das sociedades e a história, e assim, o conhecimento concreto de um objeto da realidade é possível a partir do método que “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo”.

De acordo com Karl Marx (1818-1883), as ideias e o conhecimento racional do homem não são produzidos pelo espírito e sua vontade, mas condicionadas ou, até mesmo, determinados pelas condições sociais, econômicas e políticas, portanto, suas condições objetivas de sobrevivência o afetam, pois

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência [...]. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência** (MARX, ENGELS, 2008, p. 47, grifo nosso).

Os autores consideram que o trabalho realizado pelo homem, que é adequado a um fim, o distingue de outros animais, possibilitando-lhe ir além da pura natureza, pois essa independe de sua vontade e ação, pensado e planejado para a obtenção de melhores resultados, conseqüentemente, o modo de produção da vida material é o cerne para se entender a organização de uma sociedade.

Para Konder (2006), esta compreensão possibilitou a Marx avançar em sua concepção de história, pois este lançou questões com a finalidade de entender como o trabalho, que o distinguiu dos animais e era fonte de vida, transformou-se em fonte de opressão e exploração.

Trabalhar para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade [...]. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar, etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de ganhar aquilo que lhe assegura mesa, albergue ou leito. Se o bicho-da-seda tencesse para suprir sua exigência de lagarta, seria um perfeito assalariado. A força de trabalho nem sempre foi uma mercadoria. O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, trabalho livre (MARX, 1970, p. 27).

O autor conclui que a transformação do trabalho não ocorreu, especificamente, na sociedade burguesa, mas é onde se acentuou a opressão e exploração. Assim, a história do homem está relacionada à história de luta contra a exploração de uma classe pela outra, considera que o homem é o concreto, o responsável em criar e influenciar as diferentes instituições, inclusive, o responsável em criar o Estado, que é abstrato, pois a classe dominante utiliza-se de seu poder para legitimar a exploração de outra classe.

Nas palavras de Marx e Engels (2009):

A história de toda sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto [...]. A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas formas de luta. O que distingue nossa época – a época da burguesia – é ter simplificado a oposição de classes. Cada vez mais, a sociedade inteira se divide em dois blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2009, p. 54).

Os autores indicam que o homem cria e vive a história de maneira interligada, iniciada em sua luta para sobreviver, que ao buscar as condições materiais desencadeia a produção de novos meios e, conseqüentemente, a produção de novas necessidades, ambas relacionadas ao fato de se relacionarem com outros homens em diferentes ambientes sociais.

Nesse sentido, o MHD foi elaborado a partir de um trabalho árduo e nada espontâneo. Houve uma análise crítica do conhecimento acumulado da humanidade, a fim de entender os seus fundamentos, condicionamentos e limites, relacionando-os aos processos históricos reais. A escolha deste método implica uma tomada de posição do pesquisador ao relacionar com o seu objeto, para “extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 44).

Desse modo, abstração refere-se à capacidade intelectual que permite ao pesquisador isolar e examinar o objeto, portanto é um recurso indispensável. “O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações (são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade) quanto mais ampla estas forem mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45).

[...] 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 [...] Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura” [...] é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33-35, grifo nosso).

A citação esclarece que no MHD a formação dos cinco sentidos do ser humano “é um trabalho de toda história do mundo até aqui” (Marx, 2010, p. 110). Desse modo, no MHD o “desenvolvimento do homem e da sua consciência exige que desde o nascimento este esteja integrado na vida social”, pois a sua consciência “é produto social, o resultado do trabalho coletivo dos homens” (KRAPIVINE 1986, p. 119).

Neste sentido, segundo Paro (2014), a apropriação da cultura favorece ao ser humano compreender-se como sujeito histórico, social e político. Como histórico necessita acrescentar em sua natureza a produção histórica do homem, pois não se nasce histórico, torna-se. Como político, no sentido da produção da convivência entre as pessoas e grupo, ocorre pela dominação de um grupo por outro, considerando o dominado como objeto, característica de uma sociedade autoritária, podendo, por outro lado, ocorrer uma convivência pacífica e livre, caracterizada pelo diálogo, concretizando-se na sociedade democrática.

Para o autor a concepção da educação com apropriação da cultura desvenda a produção da convivência democrática como algo a ser aprendido, pois compõe a cultura e, conseqüentemente, sua efetivação ocorre na construção histórica. A referida concepção traz implicações para a prática educativa, visto que a atenção não é focada simplesmente nos conteúdos, estendem-se para o educador e para o educando. Além disso, o conteúdo envolve toda a cultura, portanto, conhecimento e informações contemplam valores, condutas, crenças, gostos artísticos. Os métodos de ensino implicam a participação

ativa do educando, pois sem esta, ele não efetiva o objetivo de tornar-se um sujeito histórico, pois não se apropria dos conteúdos ensinados caso não o objetivo.

Outro ponto enfatizado por Paro (2014, p. 31), favorável à concepção da educação visando apropriação da cultura, é o destaque da importância do trabalho do professor, pois ao ser efetivado, mobiliza “a construção de seres democráticos para uma sociedade democrática”, destacando, assim, a responsabilidade do Estado para sua efetivação, que deve possibilitar as condições materiais para “a realização de educação de boa qualidade que tem como horizonte a sociedade democrática”.

Diante disso, a escola é um ambiente social que não acredita no determinismo, na formação humana abarcada pelos teóricos da administração científica do referido sistema, que foi elaborado para a burguesia obter mais lucro. Em sua obra, Taylor (1856-1915) desvenda os interesses da classe dominante quando propõe uma maneira de explorar, o máximo possível, a classe trabalhadora, a partir do controle do tempo e os movimentos no desenvolvimento de suas tarefas produtivas.

Taylor (1970) considera que os homens são diferentes entre si, devido a sua natureza, e que alguns nascem desprovidos de certos conhecimentos intelectuais, o que os limita na realização na divisão social do trabalho, sendo necessário encaminhá-los a tarefas produtivas condizentes com seu intelecto.

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe, em sua constituição mental, a um boi. Um homem de reações vivas e inteligentes é, por isso mesmo, inteiramente impróprio para tarefa tão monótona. No entanto, **o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho.** É tão rude que a palavra percentagem não tem nenhuma significação para ele e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar de acordo com a leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido (TAYLOR, 1970, p. 66, grifo nosso).

Henry Ford (1863-1947) é outro teórico da administração científica que, também, contribui com o objetivo maior da burguesia, que é a obtenção de lucro e, para isso, organizou o processo de trabalho indicando que as tarefas produtivas realizadas pelos métodos da repetição são favoráveis para a obtenção de um maior lucro, corroborando o afirmado por Taylor que, na natureza, há homens mais inteligentes que outros, sobre isso ele ressalta:

O tipo médio de operário, com tristeza o digo, evita o trabalho que requer os dois esforços conjuntos. Não querem pensar. Os homens dotados do que poderíamos chamar espírito criador, e que aborrecem a monotonia, imaginam que todos são, como eles, inimigos do repouso e lamentam a sorte do operário que faz sempre a mesma coisa [...] O homem é brigão por natureza e a rixa é causa de dispensa. Achamos que é esse o melhor meio de os acomodar (FORD, 1964, pp. 80-82).

As concepções de homem oriundas dos teóricos da administração científica do sistema capitalista não corroboram com a concepção de homem indicado no MHD, pois indicam o determinismo em sua formação, considerando que esse ocorre de maneira espontânea e nega os fatores sociais, humanos e históricos que os influenciam.

Paro (2014) tendo como base o MHD afirma que, ao transformar a natureza por meio do trabalho, o homem transcende e modifica a sua própria natureza, diferenciando-se dos outros animais, tornando-se histórico e, conseqüentemente, social.

Segundo Konder (2006) Marx concebe que o ser humano pode participar ativamente no movimento de luta contra a exploração da sociedade capitalista caso realize uma *práxis*, isto é, que sua prática inter-relaciona-se de maneira indissociável, a teoria que é uma modalidade de conhecimento. O conceito de *práxis* lhe favoreceu analisar criticamente a perspectiva idealista e a materialista a respeito do impacto dos homens nas ações históricas. A primeira considera a superioridade das ideias e da consciência nas ações históricas, ignorando as condições materiais para a mesma ocorrer e, a segunda, não valoriza os impactos das intervenções humanas nestas ações.

Boa parte da obscuridade de Hegel resultava do fato de ele ser idealista. Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta; como essa Ideia Absoluta era um princípio inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram, frequentemente, descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga (KONDER, 1981, p. 28).

Dessa forma, o isolamento do homem o prejudica na ampliação de seu horizonte na compreensão da sociedade, assim, no MHD a compreensão do que é o homem deve partir da análise de suas ações, pois este, visando à sua sobrevivência transforma sua natureza e produz conhecimentos, por meio da observação e do seu pensamento. Ora, o homem é um ser racional possuidor de “conhecimento abstrato e intelectual e, sobretudo manifesta sua própria capacidade para dar a si mesmos leis, normas, regras e princípios para alcançar a verdade de alguma coisa” (CHAUÍ, 1997, p. 153).

Neste sentido, Marx e Engels, criadores do MHD e defensores dos interesses da classe trabalhadora, fornecem instrumentos para a compreensão de sua condição de explorados evidenciando que os objetivos econômicos é que determinam a relação entre as pessoas em uma sociedade. No sistema capitalista, os detentores dos meios de produção, denominados burgueses, utilizam a estratégia da dominação para conviverem com os proletários que, desprovidos dos meios de produção, vendem sua força de trabalho para sobreviverem, sendo reduzidos a meros objetos.

Pelo exposto, a concepção de homem e história fundamentadas pelo MHD indicam os caminhos na luta pela defesa da escola pública e gratuita, pois oportuniza a descoberta dos motivos que este ambiente social nega: educação como apropriação da cultura.

Partindo desses pressupostos teóricos a respeito do homem e história, será discutido a seguir, como estes podem ser utilizados na luta na defesa da escola pública e gratuita.

3 ANALISANDO E DISCUTINDO A LUTA DA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA ARTICULADA COM A CONCEPÇÃO DE HOMEM E HISTÓRIA DO MHD

Alves (2005), ao analisar a relação entre o modo de produção da vida material e a organização escolar, identifica que o embrião da escola atual está intimamente relacionado com a criação da escola monástica, surgida no interior da sociedade feudal. Foi neste período que houve aumento da procura pela instrução determinada pelos seguintes fatores: primeiro, visando à carreira religiosa; segundo o interesse dos filhos da nobreza pelas artes liberais.

Para o autor os referidos fatores inviabilizam o atendimento individual dado até então pelos monges aos jovens e, como consequência, organizou-se no próprio monastério um local para agrupá-los e, assim, instruí-los. A criação foi abarcada, também, nas escolas catedrais.

[...] As escolas monásticas e as catedrais ensinaram, ainda, o aumento do número de letrados, produzindo, assim, educadores que viabilizaram a criação de escolas paroquiais, escolas palacianas e, até mesmo, escolas familiares. [...] A consistente progressão do número de estudantes foi a condição que, num certo estágio, colocou em crise o ensino individual e determinou a emergência de uma nova qualidade: a relação educativa que incorporava procedimentos de atendimento coletivo, criando um arranjo que combinava procedimentos de atendimento individual. Tratou-se, então, de uma superação dialética que culminou com uma nova forma de organização do trabalho didático (ALVES, 2005, p. 29-33).

Nessa época a escola tinha como finalidade inicial atender os filhos da nobreza, posteriormente, ampliando o atendimento à clientela externa, beneficiando, assim, os filhos da burguesia que começa a ascender.

De acordo com Botto (2003), a luta por uma escola pública, universal e gratuita para todos é apresentada pelo Marquês de Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, um filósofo oriundo de família nobre que se destaca na matemática e que busca unir as ciências morais com as ciências físicas. Na Assembleia Legislativa Francesa, em 1792, aponta que esta instituição era imprescindível para a formação de um novo homem, voltado à Revolução Francesa¹, visto que:

[...] o conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. [...] instrução pública seria estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas (BOTO, 2003, p. 741).

¹ Botto (2003) afirma que a revolução apontada por Condorcet refere-se à Revolução Francesa, a partir da tomada da Bastilha pelo povo e a derrubada de instituições que pareciam eternas.

A autora destaca as posições de Kant², quanto à importância do conhecimento intelectual para os homens, fundamental para conseguir sua liberdade, de forma a interferir em sua realidade.

De acordo com Konder (1981), o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), posterior a Kant, concordou com ele que o homem pode, sim, interferir na realidade, mas depois de presenciar o terror da Revolução Francesa concluiu que a realidade objetiva é que impõe o ritmo e que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano. Todavia, ele conhece apenas o trabalho abstrato do espírito. Em suas palavras:

Essa concepção abstrata do trabalho levava Hegel a fixar sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo dele, as deformações a que ele era submetido em sua realização material, social. Por isso Hegel não foi capaz de analisar seriamente os problemas ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais [especialmente na sociedade capitalista] (KONDER, 1981, p. 28).

O autor afirma, ainda, que Marx tece críticas aos discursos que considera a educação como atividade que possibilita a transformação da sociedade, pois isso somente viria a ocorrer, de fato, com mudanças no modo de produção. Considerando que o trabalho do professor compõe o sistema, ele não deve ser responsabilizado, individualmente, por encaminhar a revolução que provoca a ruptura no referido modo de produção.

No entanto, Konder (1981) enfatiza que Marx afirma a importância da educação como apropriação do conhecimento fundamental na luta contra o sistema e a necessidade de uma instituição responsável para sua efetivação, mas compreende que esta não é poupada dos interesses da classe dominante por ser organizada para favorecer o modo de produção e organização social do trabalho.

Paro (2010) agrega elementos à discussão afirmando que a escola participa da divisão social do trabalho imposta pelo sistema capitalista, o que impede os homens, de maneira individual, a produzir sua subsistência, pois as tarefas são divididas entre os membros da sociedade e os bens e serviços disponíveis por meio do mercado.

Nesta direção, o autor ressalta que a existência da escola coloca-se, pois, de forma tão irreversível quanto a própria divisão social do trabalho, de tal modo que a hipótese de se voltar a contar, exclusivamente, com os mecanismos informais de educação equivale mais ou menos, à se voltar a produzir somente em casa o vestuário, a alimentação, o lazer, enfim, todos os bens e serviços necessários à subsistência na complexa sociedade contemporânea.

Diante disso, Paro (2014, p. 25) defende que a escola deve visar à educação como apropriação da cultura, pois assim abarca, de fato, todo o conhecimento acumulado pela humanidade que inclui “conhecimento e informações, valores, crenças, habilidades artísticas etc”, pois ao transformar a natureza

² Immanuel Kant (1724-1804), filósofo que fixou sua atenção naquilo que ele chamou de “razão pura”, se convenceu, então, de que na própria “razão pura” (anterior à experiência) existiam certas contradições - as “antinomias” - que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica (KONDER, 1981).

por meio do trabalho, o homem transcende e modifica a sua própria natureza, diferenciando-se dos outros animais, tornando-se histórico e, conseqüentemente, social, em suas palavras.

O homem faz história ao produzir cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida (PARO, 2014, p. 25).

Vale dizer que a defesa da apropriação dos conhecimentos sistematizados, como de grande importância no processo de humanização do homem, é enfatizada pelo grupo de pesquisa liderado por L.V. Vigotski (1896-1934) no período da revolução Russa e Leontiev (1978), pertencente a ele, destacou o seguinte:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles [...] o homem não nasce dotado de aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das ações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas, no decurso de sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 272-282).

Partindo disso, ao considerar a escola como instituição responsável em contribuir para a apropriação do conhecimento histórico de maneira organizada é, na divisão social do trabalho do sistema capitalista, concebida como um bem e serviço necessários a todos os sujeitos e sua negação ou efetivação desigual não oportuniza ao homem condições para sua efetivação enquanto sujeito histórico, social e político.

De fato, segundo Leontiev (1978) “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se as leis do desenvolvimento socio-histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 68-70).

Desse modo, entende-se que a história é a história de luta de classes, como apontado pelo MHD, e a condição para que não ocorra a ruptura no sistema capitalista é negar sua condição de explorados, evitando que se vislumbrem como sujeitos que criam e vivem a história, que não há determinismo na natureza humana, pois o homem já transcendeu a partir do trabalho que lhe oportunizou produzir conhecimento abstrato e intelectual, diferenciando-se dos outros animais.

Nesse sentido, a escola pública e gratuita que ofereça iguais possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade a todos é que poderá transpor-se a essa lógica contribuindo, assim, com a luta para a superação do atual modo de produção e organização social do trabalho.

Assim, a defesa da escola no atual estágio do sistema capitalista é primordial, pois a complexidade que a permeia evidencia, ainda mais, a apropriação do conhecimento desenvolvido pela humanidade, que lhe negar acesso ao conhecimento o prejudica na sua construção histórica, social e política. Considerando-se que a dominação e a exploração na produção de convivência é algo natural.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo realizou uma reflexão em defesa da escola pública e gratuita a partir da concepção de homem e história do MHD, elaborado por Marx e Engels, que possibilitou estudar cientificamente e de maneira interligada a sociedade e a história, indicando caminhos para desvelar as leis que determinam o seu funcionamento. Seus estudos concluem que a sociedade, para ser entendida, deve partir do estudo de como é organizada, e o modo de produção da vida material indica que o homem é o concreto em uma sociedade, pois as diferentes instituições são criadas por ele, inclusive o Estado, que é abstrato.

Dessa forma, a escola, como é organizada hoje, foi uma criação da sociedade burguesa, portanto, a burguesia utiliza seu poder para atender seus interesses, sendo este ambiente social o responsável por possibilitar, de maneira organizada, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Considerando a divisão social do trabalho, no sistema capitalista, esta educação institucionalizada é concebida como bem e serviço necessário à sobrevivência humana. A referida divisão fragmenta as tarefas entre os membros da sociedade e sua união é que possibilita sua sobrevivência, sendo impossível sobreviver, individualmente, apenas a partir da obtenção do bem e serviço por meio do mercado.

Neste sentido, ao tomar o homem como ser histórico, social e político, conclui-se que o trabalho é que lhe possibilitou transcender a natureza e, como consequência, acabou modificando a sua própria, o que o diferencia dos outros animais. Portanto, a escola pública e gratuita deve considerar a educação como apropriação cultural, legitimando sua compreensão de que os seres humanos são o concreto e que, além de viver a história, também a cria, pois a história da humanidade é a história da luta de classes, afastando o determinismo da natureza humana, colocando-os na posição de sujeitos questionadores, que não aceitam com naturalidade uma sociedade que trata as pessoas como meros objetos para melhor explorá-los.

Finaliza-se a reflexão corroborando com Paro (2014, p. 97) ao explicitar que na escola atual, é proporcionada um ensino chato com a desculpa de ensinar a viver por meio da aprendizagem de conhecimentos e informações e, com isso, “omitimos o mais importante, que é ensinar aos alunos a se apropriarem da cultura inteira e se fazerem humano-históricos”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BOTTO, C. **Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: o Relatório de Concorcet**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf> > Acesso em: 10 dez. 2017.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- FORD, H. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos S.A, 1964.
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- KRAPÍVINE, V. **Que é o Materialismo Dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M. de L. R. (Org). **Sociologia para Educadores**. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- KONDER, L. **O que é Dialética**. 2 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Escala, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: Feuerbach — a oposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- 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: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. 1970. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3._Marx_Trabalho_Assalariado_e_Capital.pdf. Acesso em: 7 fev. 2018.
- MARX, K. **O capital. Crítica da economia política**. Livro I. O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- TAYLOR. F. W. **Princípios da administração científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 1970.