

Não há prática humana mais criativa do que a revolução, mas ela não se concretiza sem o domínio consciente das condições e contradições da realidade ainda existente. Isso exige a apropriação coletiva de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas e a formação de novas atitudes perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica defende que a participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Este livro reafirma esse compromisso histórico, perfilhando a exortação gramsciana:

“Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.  
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.  
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.”  
(Gramsci)

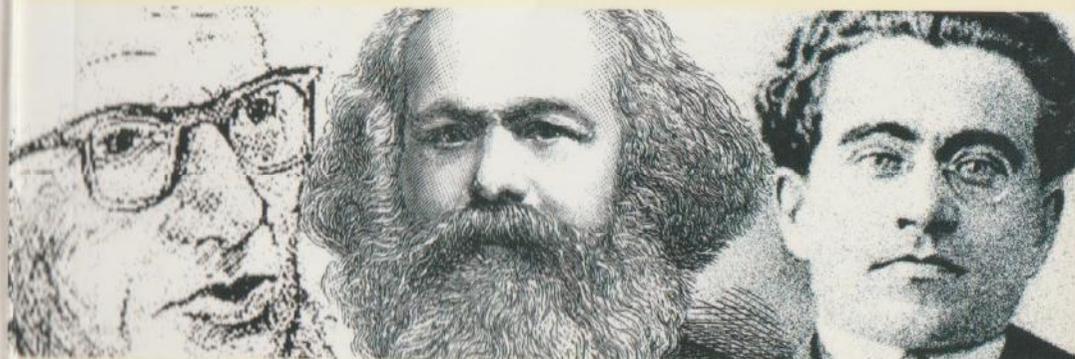
AUTORES ASSOCIADOS



[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)  
Polêmicas do Nosso Tempo

## Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar

Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.)



Educação-Filosofia | Educação Pública | Pedagogia Histórico-Crítica



### *Coleção Polêmicas do nosso tempo*

Coleção aberta à discussão de questões polêmicas e atuais sobre educação, cultura, política, arte, religião, ciência, filosofia, direitos humanos etc. Pretende ser tribuna para troca de ideias fundamentadas na mais ampla liberdade de pensamento e expressão.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)



# **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**

**Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.)**

*Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*

Campinas

**AUTORES  
ASSOCIADOS** 

2012

Copyright © 2012 by Editora Autores Associados LTDA.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados LTDA.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar/Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

Bibliografia  
ISBN 978-85-7496-287-0

1. Educação - Filosofia 2. Educação - História 3. Educação pública  
4. Filosofia marxista 5. Pedagogia histórico-crítica 6. Sociologia educacional I. Saviani, Dermeval. II. Duarte, Newton. III. Série.

12-07321

CDD-370.19

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Pedagogia histórico-crítica na sociedade capitalista:  
Sociologia educacional: Educação escolar 370.19

**Impresso no Brasil – maio de 2012**

**EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.**

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira  
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo  
CEP: 13084-008 | Campinas-SP  
Telefone: (55) 19-3289-5930  
Vendas: (55) 19-3249-2800  
E-mail: editora@autoresassociados.com.br  
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”  
Bernardete A. Gatti  
Carlos Roberto Jamil Cury  
Dermeval Saviani  
Gilberta S. de M. Jannuzzi  
Maria Aparecida Motta  
Walter E. Garcia

Diretor Executivo  
Flávio Baldy dos Reis

Coordenador Editorial  
Rodrigo Nascimento

**Preparação**

*Maíra Paschoal*

**Revisão**

*Cleide Salme Ferreira*

**Diagramação**

*Percurso Visual Editorações*

**Projeto Gráfico da Coleção**

*Rodrigo Nascimento e Érica Bombardi*

**Capa**

*Maisa S. Zagria*

com colaboração de

*Maria Aparecida Motta*

*Imagens (a partir da esquerda): Lucács, Marx e Gramsci*

**Impressão e Acabamento**

*Gráfica Paym*

SUMÁRIO

PREFÁCIO . . . . . 1

**CAPÍTULO 1**

**A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA**

**HISTÓRICO-ONTOLÓGICA. . . . .13**

*Dermeval Saviani e Newton Duarte*

- 1. O sentido da filosofia da educação e a formação humana . . . . . 13
- 2. A filosofia da educação, a formação humana e a situação atual . . . 15
- 3. Fenomenologia da época atual . . . . . 16
- 4. Perspectiva histórico-ontológica da formação humana . . . . . 20
- 5. A filosofia da educação e o acesso aos clássicos como  
condição necessária à formação humana. . . . . 30

**CAPÍTULO 2**

**LUKÁCS E SAVIANI: A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E A**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA . . . . .37**

*Newton Duarte*

**CAPÍTULO 3**

**MARXISMO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA . . . . .59**

*Dermeval Saviani*

- 1. O significado do conhecimento em Marx . . . . . 61
- 2. Teoria marxista e educação . . . . . 67

3. Pedagogia socialista . . . . .	74
4. Uma pedagogia concreta . . . . .	78
5. Conclusão: para uma pedagogia de inspiração marxista. . . . .	81

**CAPÍTULO 4**

**À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO:  
EQUÍVOCOS DE (MAIS) UMA CRÍTICA À OBRA DE  
DERMEVAL SAVIANI. . . . . 87**

*Newton Duarte, Benedito J. Pinheiro Ferreira, Julia Malanchen e Herrmann V. de Oliveira Muller*

1. Uma denúncia bombástica: Dermeval Saviani apropria-se equivocadamente das categorias de Marx e a pedagogia histórico-crítica não é socialista. . . . .	87
2. Os fundamentos da crítica: um materialismo grosseiro e uma concepção não dialética do capitalismo . . . . .	94
3. Laborando no equívoco: por que Lazarini foge da análise do conceito de trabalho educativo e rejeita a importância da socialização do conhecimento sistematizado para o processo de superação da sociedade capitalista. . . . .	102
4. Mais uma crítica à pedagogia histórico-crítica: a partir de qual pedagogia? . . . . .	115

**CAPÍTULO 5**

**DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E ONTOLOGIA A PARTIR DA QUESTÃO DO MÉTODO DIALÉTICO . . . . . 121**

*Dermeval Saviani*

1. Educação, formação humana e ontologia: encaminhando a questão do método . . . . .	125
2. Esclarecendo as controvérsias. . . . .	133
3. Concluindo . . . . .	145

**CAPÍTULO 6**

**LUTA DE CLASSES, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO. . . . . 149**  
*Newton Duarte*

**CAPÍTULO 7**

**HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: COMENTÁRIO SOBRE AS CONTROVÉRSIAS INTERNAS AO CAMPO MARXISTA . . . . . 167**

*Dermeval Saviani*

1. Sentido das controvérsias em que se envolveram os clássicos do marxismo . . . . .	167
2. O debate sobre história, trabalho e educação . . . . .	172
3. Conclusão. . . . .	181

**SOBRE OS AUTORES . . . . . 183**

## PREFÁCIO

No mundo todo, a sociedade capitalista encontra-se numa crise tão profunda que já é admitida até por seus mais entusiásticos defensores, embora estes façam todos os esforços para mostrar otimismo, como naquela estrofe da canção *Sonhos, sonhos são*, de Chico Buarque: “pálidos economistas pedem calma”.

No Brasil, governantes e boa parte da mídia tentam a todo custo convencer a população brasileira e aos outros países que estamos na contramão da crise e que vivemos uma fase de paz e prosperidade. Entenda-se essa paz como apaziguamento da classe trabalhadora e celebração do espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país como a redenção para todos os males.

Entre os defensores do socialismo cresce a convicção de que a gravidade da situação mundial exige atitudes claras e respostas concretas em termos de mobilização coletiva por transformações sociais radicais. A experiência histórica mostra, contudo, que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em

direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção. Se, por um lado, essa perspectiva não é absolutamente, como muitos pensam, uma utopia sem base real, por outro lado sua concretização não será resultado da ação de forças espontâneas.

Nesse sentido, mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo. Constitui tese central deste livro a assertiva de que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

Ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento. No caso dessa contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir ao menos em duas direções.

Uma delas, favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que – desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento – entram de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar

a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. Preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diversas atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista. Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencentes a um passado inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender as causas do chamado “bullying” e também se generaliza o uso de medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas para tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase que um aspecto inerente ao exercício da profissão.

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos.

Os autores deste livro jamais alimentaram a ilusão de que o trabalho educativo, assim entendido, pudesse ser a forma universal de educação escolar na sociedade capitalista. Acreditar nisso seria o mesmo que considerar possível a socialização da propriedade dos meios de produção sem se superar o capitalismo. Se assim pensássemos, estaríamos em direta oposição à análise do capital realizada

por Karl Marx e desenvolvida pelos demais autores clássicos do pensamento marxista. Estaria, dessa forma, caracterizada uma escancarada incoerência entre acreditarmos em tal ilusão e pretendermos situar no campo marxista nossos esforços por contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica. Pior do que isso, nossa posição estaria voltada para um reformismo acomodado e bastante distante da perspectiva de superação revolucionária do atual modo de produção. Mas há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade.

Mas não fetichizemos a revolução. Ela é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola. Se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências. Como explicou Vigotski (2009, p. 42), “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”. No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior.

Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas? Indo mais além nessa linha de reflexão, cumpre não entender a revolução como um momento reduzido à tomada do poder político e econômico, mas como um processo de transformação da sociedade e das pessoas, cuja extensão temporal pode ser grande, particularmente se considerarmos a dimensão e a complexidade dos problemas que têm sido criados pelas estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder. Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Claro que essa formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade. Gramsci (1975, vol. II, p. 1.338) afirmou que o desenvolvimento ético de uma pessoa é uma síntese individual de ações transformadoras do mundo à volta do indivíduo, desde o ambiente mais imediatamente próximo até o gênero humano como um todo.

Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista e este livro, coerentemente com a trajetória de seus autores, soma-se aos esforços que vêm sendo realizados coletivamente para a construção da pedagogia histórico-crítica<sup>1</sup>.

Nesse sentido, no capítulo 1, intitulado “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”, parte-se de um esboço de uma fenomenologia da época atual, constatando que as ideias atualmente hegemônicas na educação se centram na crítica à razão e às noções de

1 Uma pequena amostra desse esforço coletivo encontra-se na coletânea *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (MARSIGLIA, 2011).

verdade e de objetividade. A esse neopragmatismo que, na tentativa de opor-se à metafísica, acaba por ser profundamente metafísico reduzindo tudo à linguagem, os autores contrapõem o pensamento de Marx como uma filosofia historicizadora em que estão em causa não os sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como sínteses de relações sociais. Para tanto, recorre-se à reflexão histórico-ontológica sobre a formação humana contida nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, de Marx. Conclui-se o capítulo com a defesa da tese de que o acesso aos clássicos é condição necessária para a formação humana.

No capítulo 2, intitulado “Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica”, Duarte parte da constatação de que ainda são poucas as tentativas de aproximação entre os estudos de Lukács no campo de uma ontologia marxista do ser social e os estudos de Saviani no campo de uma pedagogia marxista, a pedagogia histórico-crítica. Procurando incentivar estudos nessa direção, Duarte defende a premissa de que a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos, vai se definindo no interior da vida social um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa. Não seria, porém, contraditório buscar elementos para uma reflexão ontológica sobre a educação na obra de Dermeval Saviani, que se destacou pela defesa do caráter essencialmente histórico das relações entre educação e sociedade? Duarte argumenta que essa contradição existiria se a ontologia fosse entendida como uma reflexão filosófica metafísica, idealista, que considerasse a essência das coisas como algo independente da realidade social concreta. Mas quando a ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que

só pode ser devidamente compreendido com base em uma perspectiva histórica. Uma das características basilares dos trabalhos de Saviani é justamente a busca de superação da dualidade entre essência e historicidade. Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Nesse sentido, Duarte analisa momentos da obra de Saviani que se podem constituir em elementos para uma ontologia da educação.

No capítulo 3, intitulado “Marxismo, educação e pedagogia”, Saviani aborda o tema da relação entre marxismo e educação pelo prisma da relação mais específica entre a teoria marxista e a pedagogia socialista. Para isso o texto começa por diferenciar as várias acepções de socialismo, identificando no “socialismo científico” explicitado por Marx e Engels o vínculo que articula o significado da pedagogia socialista com a concepção do materialismo histórico, cujo entendimento implica a compreensão do significado do conhecimento em Marx. Assim, para esclarecer a relação entre teoria marxista e pedagogia socialista, Saviani explicita o sentido do conhecimento que, para Marx, é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Com esse entendimento, Marx supera por incorporação tanto o empirismo positivista quanto o racionalismo idealista. A partir dessa compreensão do significado do conhecimento, explicita-se a relação entre teoria marxista e pedagogia socialista, concluindo-se que o esforço de construção de uma pedagogia concreta de inspiração marxista se materializa na pedagogia histórico-crítica.

O quarto<sup>2</sup> e o quinto capítulos procuram responder a críticas que nos últimos anos têm surgido no interior do próprio campo marxista e têm se dirigido à pedagogia histórico-crítica, mais especificamente aos trabalhos produzidos por Dermeval Saviani. As objeções à pedagogia histórico-crítica não constituem propriamente novidade. Num seminário realizado em Niterói em 1985, Saviani (1991, p. 77)

2 Colaboraram com Newton Duarte na redação do capítulo 4 os professores Benedito J. Pinheiro Ferreira, Julia Malanchen e Herrmann V. de Oliveira Muller, aos quais agradecemos a importante contribuição.

constatava que já na primeira metade da década de 1980 surgiram as críticas a essa corrente pedagógica:

É interessante notar que nessas críticas se unem conservadores da direita e ultras da esquerda. Esses últimos consideram que ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu, e assim acabam fazendo uma espécie de coro comum com a direita, fustigando a pedagogia histórico-crítica.

O fato novo nas críticas que surgiram nos últimos anos é que elas foram formuladas por pesquisadores que se dedicam ao estudo da obra de Marx e que questionam as teses defendidas pela pedagogia histórico-crítica exatamente em termos de sua coerência com os pressupostos básicos do marxismo e de seu compromisso com a luta pelo socialismo. E isso coloca em tela a questão anteriormente tratada neste prefácio, ou seja, a do papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista e, por consequência, a legitimidade ou não de uma pedagogia de inspiração marxista no atual contexto da luta de classes. Assim, nos capítulos 4 e 5 reafirmam-se as teses principais da pedagogia histórico-crítica em questões como a do conceito de trabalho educativo e da forma específica de inserção da educação escolar na luta de classes. As respostas às críticas tiveram como princípio comum a fidelidade ao método materialista, histórico e dialético.

O capítulo 6, intitulado “Luta de classes, educação e revolução”, traz uma entrevista na qual Newton Duarte responde a questões sobre a educação na atual conjuntura nacional e mundial. Assim, Duarte apresenta sua avaliação sobre os desafios postos para a revolução socialista na atualidade e o papel da educação nesse processo. Nessa avaliação, conclama as forças de esquerda e em especial os marxistas a reavaliarem suas posições em relação à escola e à socialização do conhecimento, defendendo contundentemente que atitudes de desvalorização da cultura acumulada não encontram respaldo em nenhum dos clássicos do marxismo e, mais do que isso, não têm sustentação numa análise objetiva da realidade social contemporânea, na qual o

domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias. Duarte afirma que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante, critica a visão negativista segundo a qual a alienação teria chegado a níveis que inviabilizariam o trabalho educativo como processo humanizador e afirma que essa concepção está contaminada do ceticismo pós-moderno. Também em polêmica com educadores de esquerda, afirma que a escola em seu formato clássico não é uma instituição essencialmente burguesa que teria por principal função a domesticação da classe trabalhadora. Apoiando-se na distinção já feita por Saviani, entre o tradicional e o clássico, discorda da tese de que na perspectiva socialista seria necessário adotarmos outro modelo de escola e afirma que o que a classe trabalhadora precisa não é o fim da escola em sua forma clássica, mas sim sua universalização. Finalmente, em relação ao trabalho do professor, afirma que devemos começar desde já a lutar guiados pela perspectiva da sociedade comunista na qual o trabalho do professor deixará de ser um meio de vida e passará a ser a primeira necessidade vital de muitos indivíduos, para os quais a transmissão do conhecimento será uma atividade de desenvolvimento de sua individualidade como uma individualidade para-si.

Por fim, no capítulo 7, intitulado “História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista”, Saviani propõe-se a discutir e esclarecer a seguinte problemática: por que as esquerdas, de modo geral, e os marxistas, em particular, timbram em cultivar divergências interpretativas sobre as mais variadas questões, sejam elas de ordem teórica ou de ordem prática? Que implicações tem esse fenômeno para o avanço da consciência dos militantes e para a luta revolucionária? No encaminhamento desse debate, aborda preliminarmente a questão referida aos clássicos do marxismo e, num segundo momento, as controvérsias em torno das relações entre história, trabalho e educação. Quanto ao primeiro aspecto, observa que os clássicos do marxismo, com destaque para Marx, Engels, Lênin e Gramsci, guiaram-se sempre por dois princí-

pios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores. No que se refere ao segundo aspecto, evidencia-se que no debate sobre o tema história, trabalho e educação tem se sobressaído a questão relativa ao significado do trabalho como princípio educativo. Sobre isso Saviani mostra ser necessário distinguir a questão teórica e a questão estratégica. Esclarece, então, com base nos clássicos do marxismo, o significado teórico do trabalho como princípio educativo abordando, em seguida, a questão estratégica em cujo âmbito o princípio educativo do trabalho constitui referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo.

Indicado o conteúdo, cumpre lembrar que o propósito que motivou os autores a organizar e publicar este livro foi esclarecer as bases educativas da concepção marxista como ponto de partida para dirimir as controvérsias que têm se manifestado no interior do campo do próprio marxismo tendo em vista a unificação de nossas forças em torno da luta pela transformação da sociedade capitalista, distinguindo claramente a perspectiva proletária daquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas. Por isso o livro foi organizado começando pelos textos que explicitam nossa posição teórica calcada numa leitura a mais atenta possível das fontes clássicas do materialismo histórico-dialético. Assim sendo, iniciamos pela exposição da formação humana na perspectiva histórico-ontológica, seguimos com a relação entre a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica e explicitamos a conexão entre marxismo, educação e pedagogia. Esclarecida nossa concepção de homem, sociedade e educação, entramos no aspecto polêmico respondendo às objeções e dissipando equívocos que se manifestaram sobre nossas posições. Finalmente, aclaramos a relação entre luta de classes, educação e revolução e reafirmamos ser imperioso que aqueles que lutam por uma educação emancipadora superem suas divergências e formem um forte bloco unificado capaz

de confrontar as forças que insistem em perpetuar uma ordem social que vem cada vez mais apresentando sinais de esgotamento.

É este, pois, um livro que promove o bom combate: combate teórico, político, ideológico, pedagógico. Por isso está sendo lançado apropriadamente na Coleção “Polêmicas do nosso tempo”. Esperamos que sua leitura reforce o espírito de luta dos companheiros que compartilham conosco as mesmas convicções, estimulando-os a seguir em frente; e alimentamos a expectativa de que aqueles que discordam de nossas posições sintam-se esclarecidos e superem as divergências cerrando fileiras conosco na mesma luta. Enfim, nosso intento com a divulgação dos escritos que compõem este livro é fortalecer o movimento contra-hegemônico somando esforços na direção da obra de construção de uma nova sociedade eis que é esta, de fato, uma ação genuinamente revolucionária que, por consequência, demanda a organização de processos educativos animados igualmente por um espírito revolucionário. Perfilhamos, assim, a exortação gramsciana:

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força  
[Gramsci, 1919 apud GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 47, tradução nossa].

Os Autores

07 de março de 2012

## Referências

- GRAMSCI, A. (1919). *L'Ordine Nuovo*, anno I, n. 1, 1º magg.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Quaderni del carcere*. 4 vols. Torino, Einaudi. (Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cura di Valentino Gerratana).
- GRISONI, Doninique & MAGGIORI, Robert
- MARSIGLIA, A. C. G. (org.) (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, Autores Associados.
- SAVIANI, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- VIGOTSKI, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, Ática, 2009.

## CAPÍTULO 1

# A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA\*

Dermeval Saviani

Newton Duarte

### 1. O sentido da filosofia da educação e a formação humana

Pode-se considerar como consensual a definição da educação como formação humana. A questão, portanto, que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana. Admitido que determinados homens, as crianças e os jovens são formados por outros homens, os adultos, cabe verificar se isso é possível e, em caso positivo, se é legítimo. Estamos aí diante de uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, legitimidade, valor e limites das ações humanas.

No livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (SAVIANI, 2008a), cuja primeira edição data de 1973, empreendeu-se a análise da estrutura do homem visando exatamente resolver os problemas da possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação, à semelhança do que fizera Kant com a questão do conhecimento.

A educação se revelava impossível na medida em que fossem considerados apenas os elementos que caracterizam a estrutura do

\* Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, apresentado na 32ª Reunião da ANPEd, realizada de 4 a 7 de outubro de 2009, em Caxambu (MG). Publicado na *Revista Brasileira de Educação*, 2010, vol. 15, n. 45, pp. 422-433, set./dez.

homem em seu aspecto empírico. Ou seja: uma vez constatado que o homem é um ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural, escapa-lhe a possibilidade de realização do ato educativo.

No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, revelava-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. Mas ficava sem solução o problema da legitimidade da educação: com que direito o educador vai interferir na vida do educando se este, como ele, é igualmente livre porque também pertencente ao gênero humano?

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador.

A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação.

Determinado o objeto, entre as várias funções da filosofia da educação, tais como o esclarecimento das formas de abordagem, a referência aos

clássicos, a diferenciação das concepções pedagógicas e a clareza conceitual e terminológica, destaca-se a vigilância crítica. Esta atribui à filosofia da educação a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo que explicita os seus fundamentos, esclareça a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avalie o significado das soluções escolhidas. Explicitam-se, por esse caminho, o valor e os limites da ação educativa.

## **2. A filosofia da educação, a formação humana e a situação atual**

Se admitirmos que a tarefa de vigilância crítica da filosofia da educação corresponde ao seu caráter de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, cumpre voltarmos os olhos para a realidade atual para vermos qual é sua nota distintiva.

Como se caracteriza a situação atual? Constatamos que é mais ou menos recorrente o entendimento de que a situação atual é caracterizada, de forma genérica, pela crise de paradigmas.

Ora, é também recorrente a ideia de que as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e a pensar alternativas à sua superação.

Mas, independentemente das crises, parece mais ou menos evidente a importância da filosofia para a formação do homem e, conseqüentemente, também para a formação do educador.

Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.

E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. Gramsci (1978, pp. 34-35) dizia que a filosofia é uma especialidade que interessa a todos os homens, enquanto as especialidades, de modo geral – veja-se o exemplo da entomologia –, interessam a uma pequena parcela de homens. A

filosofia trata daquilo que é a qualidade humana por excelência, isto é, o pensamento, razão pela qual ela interessa a todos os homens. Por isso ele entendia que “todos os homens são filósofos”, porque todos pensam, elaboram os próprios pensamentos e expressam a compreensão que têm de si mesmos e das coisas. Esclarecia, porém, que, se todos os homens são filósofos, nem todos exercem na sociedade a função de filosofar. Daí, então, os especialistas em filosofia, que, entretanto, se dedicam a uma especialidade que interessa não apenas a poucos homens, mas a todos, à humanidade em seu conjunto.

Mas o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo. Assim, podemos concluir que a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador.

Entretanto, se o conteúdo da filosofia é a história, o método de filosofar pode elidir a história ao fazer abstração de seu movimento concreto e convertê-la em ideias que se justificam por si mesmas, se movimentam de forma autônoma e, na sua formulação mais extrema, se convertem em geradoras do próprio mundo real. Esse modo de filosofar é conhecido pelo nome de metafísica.

O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia.

A partir dessas premissas podemos analisar a situação atual e a crise que a configura.

### 3. Fenomenologia da época atual

As ideias que hoje parecem ser hegemônicas se manifestam como expressão de crise na medida em que não se afirmam positivamente, mas se expressam como negação daquilo que é denominado como sendo a “metafísica do sujeito”, característica da modernidade.

Daí a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e de objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica

pela semântica, chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a “jogos de linguagem”. Mas afirmar que “tudo é linguagem” não é um enunciado metafísico? E, no entanto, isto é afirmado precisamente como forma de se contrapor exatamente à metafísica que teria caracterizado as concepções filosóficas anteriores, em especial aquela da modernidade.

Nesse contexto, o século XX parece um parêntesis histórico, uma espécie de sonho (para os socialistas) ou um pesadelo (para a burguesia), de que o capitalismo seria ultrapassado, cedendo lugar a uma sociedade socialista. Acordamos, no final desse século, os primeiros com a desilusão de que foi apenas um sonho e os segundos com o alívio de que tinha sido somente um pesadelo. E retomam-se as críticas à razão que haviam marcado as principais tendências filosóficas da passagem do século XIX para o século XX, como se este último século não tivesse existido.

Retomemos o fio da história para tentar dissipar essas falácias filosóficas.

A ideia de que a metafísica é algo que está além da física, entendido este “além” como algo que a ultrapassa porque a precede e a fundamenta, deriva de uma leitura de Aristóteles que não corresponde nem à forma como se desenvolveram os estudos desse filósofo nem ao modo como foram dispostos os seus escritos. Com efeito, os estudos sobre a física precederam os da metafísica, cujo nome, por sua vez, deriva do fato de que, na organização da obra de Aristóteles, foram chamados de metafísicos aqueles que foram postos depois dos escritos sobre a física.

Em contrapartida, sabemos também que foi a física aristotélica, de caráter ptolomaico, que esteve na base da sua metafísica. Tanto assim que, com a substituição da física ptolomaica pela física de Copérnico, no final da Idade Média, a metafísica aristotélica veio a ruir, o que colocou a necessidade de uma nova metafísica, de base copernicana. Essa foi a tarefa que se impôs Descartes, tendo-a formulado no *Discurso do método*, obra que inaugura a filosofia moderna, e dando-lhe uma forma acabada nas *Meditações sobre a filosofia primeira*.

A metafísica dos tempos antigos e medievais, isto é, a metafísica aristotélica, era uma metafísica do objeto (ou objetivista). Em contrapartida, a metafísica da modernidade era uma metafísica do sujeito (ou subjetivista).

Entretanto, não procede a afirmação de que a metafísica é um pensamento substantivador, isto é, que atribui às suas ideias centrais o caráter de substância, ou seja, de uma coisa que se sustenta em si e por si. Esse entendimento tem levado a se considerar que a metafísica da modernidade, por ser uma metafísica do sujeito, consideraria o sujeito como uma substância, como algo que subsiste em si e por si.

Na verdade, a história da filosofia moderna pode ser lida como a história da erosão da noção de substância, isto é, como um processo que começou admitindo a ideia de substância, mas progressivamente a eliminou.

Com efeito, se a referida afirmação é válida para Descartes, para quem o sujeito era *res cogitans*, isto é, uma coisa pensante, e o objeto era uma *res extensa*, isto é, uma coisa material, ela é só parcialmente válida no caso de Berkeley, em cujo pensamento já não há lugar para as substâncias materiais, restando apenas a substância espiritual; e, finalmente, aquela afirmação já não tem nenhuma validade em relação a Kant, para quem a própria noção de sujeito transcendental já não tem nenhum caráter substantivo, reduzindo-se a uma mera função de conhecimento.

As ideias hoje hegemônicas, ao mesmo tempo em que situam o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito, o criticam por ter se limitado a análises totalizantes, objetivantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos.

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora, em que estão em

causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais.

Por isso, em face do neopragmatismo que hoje busca reabilitar o pragmatismo alçando-o, pela via da filosofia analítica, à condição de pensamento hegemônico, conviria retomar as teses de Marx (MARX, K., s/d., pp. 9-13) sobre Feuerbach.

Poderíamos dizer que a Tese 2, de Marx (idem, p. 10, grifo do original) sobre Feuerbach, tem pontos de contato com o pragmatismo quando afirma que

[...] o problema da possibilidade de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico.

E isso é também reforçado pela Tese 8: “Toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que desembocam na teoria do misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (idem, p. 12, grifo do original).

Mas o limite do pragmatismo consiste em não tomar essa prática enquanto prática humana histórica, como está explicitado na Tese 6:

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração imanente ao indivíduo isolado. Na realidade, é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, não entrando na crítica desta essência real, vê-se por isso obrigado: 1º - a prescindir do processo histórico, considerando o sentimento religioso em si e pressupondo um indivíduo humano abstrato, *isolado*. 2º - a essência só pode conceber-se, por conseguinte, de um modo “genérico”, como uma generalidade interna, silenciosa, que una de um modo *natural* muitos indivíduos [idem, pp. 11-12, grifos do original].

Poderíamos, pois, aplicar o conteúdo da Tese 7, “Feuerbach não vê, portanto, que o ‘sentimento religioso’ é, por sua vez, um produto social, e que o indivíduo abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade” (idem, p. 12), ao neopragmatismo, traduzido ou, para ficar em seu universo vocabular, *redescrito* nos seguintes termos: o neopragmatismo não vê, portanto, que o comportamento dos indivíduos, em geral, e o “comportamento linguístico”, em particular, são, por sua vez, um produto social, e que o indivíduo falante abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade. Consequentemente, para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar, como já foi assinalado, atinge sua expressão mais elaborada com o marxismo. Cumpre, pois, retomar a contribuição de Marx na discussão do problema da formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta sob a forma social capitalista.

#### 4. Perspectiva histórico-ontológica da formação humana

A perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx. Diante dos limites de espaço deste texto, optamos por analisar a formação humana em um dos trabalhos desse autor, os *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844 (MARX, 1985; 2008), sem perder de vista as relações entre esse escrito juvenil de Marx e o restante de sua obra.

Nos *Manuscritos*, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam

a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Esclareçamos, porém, um pouco mais, o processo de objetivação do ser humano que ocorre na atividade. A forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza. O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos:

Por isso precisamente é só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um *ser genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele [MARX, 1985, p. 112, grifos do original]<sup>1</sup>.

Mas no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela

1 Tradução nossa das citações ao longo do capítulo.

considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz:

A tal ponto aparece a realização do trabalho como desrealização do trabalhador, que este é desrealizado até chegar a morrer de fome. A objetivação aparece a tal ponto como perda do objeto que o trabalhador se vê privado dos objetos mais necessários não somente para a vida, mas inclusive para o trabalho. Mais do que isso, o próprio trabalho converte-se num objeto do qual o trabalhador só pode se apoderar com o maior esforço e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto aparece em tal medida como alienação, que quanto mais objetos produz o trabalhador, tanto menos consegue possuir e tanto mais submetido fica à dominação de seu produto, quer dizer, do capital [idem, p. 106].

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador. [...] Certamente o trabalho

produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte. Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o trabalhador [idem, pp. 107-108].

Para Marx, a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos.

O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: “a realização efetiva do trabalho é a sua objetivação” (idem, p. 105). Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital, ou seja, “esta realização do trabalho aparece no estágio da Economia Política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e servidão a ele, a apropriação como *alienação*, como exteriorização” (idem, pp. 105-106, grifos do original).

Nesse contexto da análise marxiana, a palavra exteriorização (*Entäusserung*) não deve ser confundida com objetivação (*Vergegenständlichung*). Exteriorização significa, nesse contexto, que o produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, torna-se

algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu. É por isso que nos *Manuscritos* o conceito de exteriorização identifica-se ao de alienação.

A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência exterior, mas que existe *fora dele*, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta como coisa estranha e hostil [idem, p. 106, grifos do original].

A objetivação, que é a única forma de o ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante. Mas isso não significa, de forma alguma, que necessariamente a objetivação produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme citado anteriormente, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão a ele, posto que o objeto assume a forma de capital.

Na sociedade comunista, superadas as relações capitalistas de produção, o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade:

Assim, ao fazer-se para o homem em sociedade, a realidade objetiva, realidade das forças humanas essenciais, realidade humana e, por isso, realidade de suas próprias forças essenciais, se fazem para ele todos os objetos objetivação de si mesmo, objetos que afirmam e realizam sua individualidade, objetos seus, isto é, *ele mesmo* se faz objeto [idem, p. 149, grifos do original].

Isto porque na sociedade comunista a forma de apropriação do objeto do trabalho se modifica radicalmente em comparação com a sociedade capitalista, na qual as relações dos seres humanos com o mundo por eles produzido são reduzidas a uma única forma de apropriação, qual seja, ao ter, à posse imediata: “a propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, *utilizado por nós*” (idem, p. 148, grifos do original).

A superação dessa unilateralidade ocorrerá, na sociedade comunista, pela transformação da apropriação em um processo de apropriação omnilateral.

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento *objetivo*, em seu *comportamento perante o objeto*, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento diante do objeto, é a *afirmação da realidade humana*; é, por isso, tão polifacética quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e as *atividades* do homem; é a eficácia humana e o *sofrimento* do homem, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem [idem, pp. 147-148, grifos do original].

Assim, superadas as relações sociais alienadas, mudam radicalmente as relações dos seres humanos tanto com os produtos já existentes na cultura como com os produtos gerados pela atividade do indivíduo. A objetivação que o indivíduo realiza por meio de sua atividade passa a ser um processo no qual sua individualidade transforma-se em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres

humanos. Igualmente, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano:

Somente por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam *sentidos* capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de *seu* objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias [idem, p. 150, grifos do original].

Mas a relação dos indivíduos com os produtos da atividade humana não se pode transformar radicalmente se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade. O produto do trabalho alienado assume a forma de um objeto alheio, estranho, externo e hostil ao trabalhador. Mas, como afirma Marx (idem, p. 108): “o produto não é mais que o resumo da atividade, da produção. [...] Na alienação do produto do trabalho não faz mais que se resumir a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho”.

Nessas circunstâncias, o que significa para o trabalhador a atividade de trabalho?

Primeiramente, que o trabalho é *externo* ao trabalhador, quer dizer, não pertence a seu ser; que em seu trabalho não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho se sente fora de si. Está em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não está em sua casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário,

mas forçado, *trabalho forçado*. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um *meio* para satisfazer as necessidades fora do trabalho [idem, pp. 108-109, grifos do original].

Para que a relação do ser humano com seu trabalho mude radicalmente numa sociedade comunista, é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano. O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade.

Mas essa relação de exterioridade não é intrínseca à atividade de trabalho, ela acontece nas condições de alienação. Superar essas condições significa transformar a atividade em autoatividade, ou seja, em atividade autorrealizadora. A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. A superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano.

Se o trabalho é a atividade vital humana, é a atividade pela qual a essência historicamente formada do gênero humano pode transformar-se em riqueza da individualidade, a venda dessa atividade em troca da sobrevivência produz uma cruel inversão:

Na forma da atividade vital reside o caráter dado de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico

do homem. A vida mesma aparece somente como *meio de vida*. [...] A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, é ele um ser genérico. Ou, dito de outra forma, somente é ser consciente, quer dizer, somente é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso sua atividade é livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência [idem, pp. 111-112, grifos do original].

Superando-se as relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência. Supera-se assim a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico.

Por fim, transforma-se nesse mesmo processo de superação do capitalismo a relação do ser humano com o outro ser humano, que deixa de ser a relação entre o trabalhador – que no ato da venda de sua força de trabalho aliena-se da atividade que o formaria plenamente como ser humano e por meio da qual ele participaria conscientemente da formação de um mundo plenamente humano – e o capitalista. Na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o outro, isto é, o capitalista, não é uma relação que satisfaça uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim um meio para sua sobrevivência. Na sociedade comunista, a relação com o outro deixa de ser um meio para satisfação de uma necessidade externa à relação e passa ela mesma a ser uma necessidade das individualidades dos sujeitos que se relacionam. Dessa forma, para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se com o outro indivíduo pelo que nele há de humano. A humanidade do outro se torna uma necessidade da humanidade de cada um (idem, pp. 142-143).

A perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico:

O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem *necessitado* de uma totalidade de exteriorização vital humana. O homem no qual sua própria realização existe como necessidade interna, como *urgência*. Não *somente* a riqueza, também a pobreza do homem, recebe igualmente numa perspectiva socialista um significado *humano* e, por isso, social. A pobreza é o vínculo passivo que faz sentir ao homem como necessidade a maior riqueza, o *outro* homem. A dominação em mim do ser objetivo, a exploração sensível de minha atividade essencial, é a *paixão* que, com isso, se converte aqui na *atividade* de meu ser [idem, pp. 153-154, grifos do original].

Não seriam, porém, essas palavras escritas na juventude de Marx um resquício do idealismo hegeliano? Não teria Marx, em sua maturidade, ao avançar em seus estudos sobre o modo de produção capitalista, abandonado as preocupações juvenis relativas ao desenvolvimento da individualidade humana? O trecho a seguir, extraído dos *Grundrisse*, escritos entre 1857 e 1858, mostra claramente que a resposta a essas perguntas é negativa, ou seja, que Marx (MARX, C., s/d., vol. II, pp. 31-32, grifos do original) não abandonou sua concepção acerca do desenvolvimento livre e universal dos indivíduos:

A limitação do capital é que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e que a elaboração das forças produtivas, da riqueza universal, da ciência etc., aparece como *alienação* do trabalhador, que se comporta perante as condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza. Porém, esta forma contraditória é transitória e produz as condições reais de sua própria abolição. O resultado é que o capital tende a criar essa base que contém, de maneira potencial, o desenvolvimento universal das forças produtivas e da riqueza, assim como a universalidade das comunicações, numa palavra, a base do mercado mundial. Esta base contém a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo. O desenvolvimento real dos indivíduos a partir desta base, pela qual cada *barreira* é constantemente superada, lhe proporciona esta

consciência: nenhum *limite* pode ser considerado como sagrado. A universalidade do indivíduo já não se realiza no pensamento ou na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas.

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx. E como a filosofia pode contribuir para que a educação se insira nesse processo de construção dessa nova sociedade a partir das condições atuais, marcadas por relações sociais alienadas? Pensamos ser possível sintetizar as contribuições da filosofia recorrendo ao conceito de “clássico” que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.

## **5. A filosofia da educação e o acesso aos clássicos como condição necessária à formação humana**

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino.

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptuada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais são os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores.

No sentido referido, o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano.

Superando o imediato e o conjuntural e direcionando o processo educativo para os aspectos essenciais e às disposições duradouras, o recurso ao clássico opera, também, como antídoto à polemização do campo pedagógico.

Como se destacou no capítulo XII do livro *A pedagogia no Brasil* (SAVIANI, 2008b), a trajetória histórica da pedagogia traz a marca da polêmica. Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo. Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora, pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova.

Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os *slogans* que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes.

Ora, como mostram os estudos da filosofia analítica da educação, os *slogans* não coincidem com as definições. Enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais.

Podemos ilustrar essa distinção com o enunciado “ensinamos crianças, não matérias”, objeto de grande difusão pelo movimento da Escola Nova. O que queremos dizer com essa expressão? Do ponto de vista gramatical ela não se sustenta, uma vez que o verbo ensinar é bitransitivo, comportando, pois, tanto o objeto direto como o indireto. Na verdade, não é possível, gramaticalmente, dizer que se ensina nada a alguém, nem que se ensina algo a ninguém. De fato, a

ação de ensinar implica que algo seja ensinado a alguém. Portanto, deveríamos dizer que “ensinamos matérias às crianças”, não fazendo sentido a afirmação de que “ensinamos crianças, não matérias”; do mesmo modo que seria sem sentido afirmar que “ensinamos matérias, não crianças”. Então, qual é a razão do enunciado? Ora, ele se justifica exatamente na medida em que não se trata de uma definição, mas de um *slogan*. E, enquanto *slogan*, tem o caráter de um símbolo aglutinador de adeptos em torno da ideia da centralidade da criança no processo educativo. Em outros termos: partindo da consideração de que as atenções dos educadores haviam se voltado excessivamente para as matérias, para o conteúdo da aprendizagem, deixando em segundo plano as crianças, que são, ao fim e ao cabo, a razão de ser do processo educativo, cunhou-se o lema “ensinamos crianças, e não matérias”. Pretendia-se, com esse lema, alertar os professores para o fato de que sua preocupação principal deve girar em torno dos educandos, a partir de cujos interesses o currículo e, portanto, o conteúdo, deve ser organizado.

Impõe-se, pois, a conclusão: “ensinamos crianças, não matérias” é um *slogan* que a Escola Nova lançou contra a Escola Tradicional. Considerando que, com a predominância da Escola Tradicional, a vara foi entortada para o lado das matérias, a Escola Nova, exercitando a “teoria da curvatura da vara”, buscou curvar a vara para o lado da criança. Nesse movimento, o *slogan* passou a ser defendido como se fosse afirmação literal. Assim, o enunciado “ensinamos crianças, não matérias” se difundiu como se fosse a pura expressão de uma verdade pedagógica. Podemos, pois, concluir que a Escola Nova tem se utilizado amplamente da “teoria da curvatura da vara”, considerando-a, diferentemente do uso feito no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2009), como um dispositivo instaurador da própria verdade. Com efeito, nesse livro, em nenhum momento se deixa pairar no ar a suspeita de que se tivesse a pretensão de proferir alguma verdade ao se enunciar a “teoria da curvatura da vara”. Ao contrário, declara-se em alto e bom som, deixa-se explícito com todas as letras que se estava curvando a vara para o outro lado; que se estava invertendo o modo

corrente de pensar. E que, se a posição correta não estava do lado da Escola Nova, também não estava do lado da Escola Tradicional (SAVIANI, 2008b, pp. 143-147).

Essas considerações recomendam que sejamos cautelosos no julgamento das correntes pedagógicas. Não cabe, pois, aderir a elas ou rejeitá-las em razão dos *slogans* por meio dos quais se deu ou vem se dando a sua divulgação.

Gramsci (1975, vol. III, p. 1.537; na edição brasileira, 1968, p. 124), em suas notas do cárcere, redigidas em 1932, coincidentemente no mesmo ano em que era lançado no Brasil o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, registrou agudas observações, concluindo com o seguinte comentário:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.

Pensamos ser válida essa diretriz para o adequado encaminhamento do processo de formação humana. Em lugar de nos perdermos na disputa para saber quem está mais alinhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo.

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação.

## Referências

- GRAMSCI, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Quaderni del carcere*. 4 vols. Torino, Einaudi. (Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cura di Valentino Gerratana).
- \_\_\_\_\_. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MARX, K. (s/d.). “Teses sobre Feuerbach”. In: MARX, K. & ENGELS, F. *Textos filosóficos*. Lisboa, Presença, pp. 9-13.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Manuscritos econômico-filosóficos*. 2. reimpr. São Paulo, Boitempo Editorial.
- MARX, C. (s/d.). *Los fundamentos de la crítica de la economía política*. 2 vols. Madrid, Alberto Corazón Editor (Comunicación).
- \_\_\_\_\_. (1985). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid, Alianza Editorial.
- SAVIANI, D. (2008a). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10. ed. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2008b). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, Autores Associados.

## CAPÍTULO 2

### LUKÁCS E SAVIANI

#### A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Newton Duarte*

Na abordagem marxista, ou seja, na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social não prescinde do estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade. Mas todo esse processo evolutivo foi marcado por saltos ontológicos. Quando ocorre um salto ontológico, surge uma nova esfera do ser. O primeiro salto ontológico foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo, o segundo salto ontológico foi o da passagem do ser biológico ao ser social. Uma ontologia do ser social precisa explicar o que constitui a especificidade do ser social perante os demais seres vivos (LUKÁCS, 1969, pp. 11-22), o que não significa, porém, que o ser social exista independentemente da natureza. O ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza.

Além da explicação da especificidade do ser social perante o ser natural e o ser inorgânico, uma ontologia marxista do ser social precisa também explicar a especificidade das diversas esferas constitutivas do ser social. Aqui novamente se faz necessária a análise genética. Ao

longo da história do ser social foram surgindo e diferenciando-se, a partir da esfera da vida cotidiana, as esferas da ciência, da arte, da religião, da moral, da política etc. (LUKÁCS, 1966; HELLER, 1977; 1984).

No que diz respeito à educação em geral e à educação escolar em particular, um dos desafios que estão postos para uma teoria educacional marxista é o da construção de uma ontologia da educação. Assim, adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto de complexos” (LUKÁCS, 1969, p. 16), a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa.

Essa maneira de conceber o objeto de uma ontologia da educação toca no problema da noção de desenvolvimento histórico do gênero humano, isto é, toca no problema da concepção de história. Muitas vezes, quando é contestada a existência de um processo histórico de desenvolvimento humano, tal contestação apoia-se na ideia de que pensar a história em termos de desenvolvimento é adotar uma perspectiva evolucionista linear, mecânica e etnocêntrica. Partindo-se dessa identificação, fica realmente bastante fácil comprovar que não existe desenvolvimento e, em seguida, a própria noção de história humana é questionada, admitindo-se, quando muito, as histórias das diversas sociedades, dos diversos grupos sociais, das diversas etnias etc. De fato, não é necessário recorrer à ciência ou à filosofia para se colocar em dúvida a ideia de que tenha existido até aqui um

processo linear, homogêneo e de constante progresso do ser humano. A vivência cotidiana da grande maioria dos seres humanos até hoje tem contestado incansavelmente tal concepção.

Entretanto, quando se afirma que o gênero humano tem se desenvolvido ao longo da história social, isso não implica necessariamente a adoção de uma perspectiva evolucionista linear, homogênea e etnocêntrica. Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.

Na obra intitulada *Estética*, Lukács (1966) abordou o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano na ótica do surgimento e diferenciação, a partir da vida cotidiana, de esferas superiores de objetivação humana, como a ciência e a arte. Lukács considerava esse processo como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. Mas o filósofo húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis do caráter humanizador que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano. Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir parte ineliminável do ser da humanidade no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos. Em outras palavras, é preciso distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento.

Neste ponto já se tornou evidente que a concepção de ontologia aqui defendida vincula-se necessariamente a um posicionamento

ético em relação às possibilidades surgidas no processo histórico. Assim, ao analisar ontologicamente o ser da educação, que veio a ser no processo histórico, tenho em vista as possibilidades do vir a ser da educação e adoto um posicionamento em relação a quais dessas possibilidades constituem o dever-ser. Como sintetizou Gramsci (1978, p. 47):

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.

A elaboração de uma ontologia da educação requer o enfrentamento de um considerável número de questões complexas e polêmicas as quais não poderei aqui sequer listar. Mas com o intuito de apontar a direção na qual penso que devem caminhar aqueles que assumirem tal desafio, retomarei de forma ampliada e com algumas modificações uma análise, que fiz há anos, de elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani (DUARTE, 1994). Não seria, porém, contraditório buscar elementos para uma reflexão ontológica sobre a educação, justamente na obra de um educador que se destacou pela defesa do caráter essencialmente histórico das relações entre educação e sociedade? Essa contradição existiria se o conceito de ontologia aqui adotado fosse o de uma reflexão filosófica metafísica, idealista, que considerasse a essência das coisas como algo independente da realidade social concreta. Mas quando a ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido com base em uma perspectiva histórica. Uma das características basilares dos trabalhos de Dermeval Saviani é justamente a busca de superação da dualidade entre essência e historicidade, característica essa que fez

o pensamento desse educador destacar-se de outras teorias críticas sobre a educação brasileira.

Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Esse posicionamento, segundo entendo, não pode prescindir de uma reflexão ontológica sobre a educação. Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles nos quais ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo.

Abordarei inicialmente a análise feita por Saviani do processo histórico, por meio do qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação no capitalismo<sup>1</sup>. Meu argumento será o de que essa análise feita por Saviani não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, constituindo-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo.

No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. Nesse período, anterior à divisão social do trabalho, a produção e reprodução da vida social se realizava em níveis tão pouco desenvolvidos que não exigia outras formas de educação que não a do simples convívio. “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 1991b, p. 97).

1 Sobre essa questão ver, entre outras passagens, Saviani (1991a, pp. 27-30 e 1991b, pp. 97-105).

Com o surgimento da divisão social do trabalho, no modo de produção escravista, surge a escola, para a classe que não se dedicava à atividade de produção das condições materiais de existência social. Mas a educação escolar nas sociedades antiga e feudal não se constitui em uma atividade da qual dependa a produção e reprodução material dos seres humanos. Assim, tendo por referência o processo de produção e reprodução material da sociedade, Saviani mostra que a educação escolar permaneceu, naquelas sociedades, como uma forma secundária de educação. A forma dominante da qual dependia a continuidade do processo de produção material da sociedade continuou a ser, nessas sociedades pré-capitalistas, a educação pelo trabalho. Os homens de cujo trabalho dependia a existência dessas sociedades educavam-se diretamente na atividade laboral. Nas palavras de Saviani (1991b, p. 98):

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores, que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra, cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, se instruíam e se formavam como homens. A maioria, portanto, se educava pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. A educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho.

Aqui precisa ser feita uma importante observação. O fato de a educação escolar ser, nas sociedades pré-capitalistas, uma forma secundária e dependente de educação, não significa que ela não tenha gerado objetivações enriquecedoras do gênero humano. O exemplo da sociedade ateniense clássica fala por si só. As objetivações culturais dessa sociedade não teriam sido produzidas se a divisão social do trabalho não tivesse permitido a existência de uma classe de seres humanos que podia se liberar do trabalho material. Portanto, insisto que quando Saviani fala em forma secundária de educação está tomando como referência o modo de produção daquela sociedade

e isso não significa necessariamente que as objetivações produzidas por essa forma de educação, naquele momento, sejam secundárias para o processo de desenvolvimento do gênero humano.

A passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber. Isso teve como consequência que a educação escolar tenha passado à condição de forma socialmente dominante de educação. Citarei agora um trecho um tanto extenso, por entender que nele Saviani (1991a, pp. 86-87) sintetiza sua abordagem dessas relações:

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico, supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em

desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação.

O trecho é suficientemente claro quanto à concepção histórica das relações entre educação escolar e estrutura social. Neste momento focalizarei as implicações dessa concepção para uma reflexão ontológica sobre a educação. Considero que a análise realizada por Saviani vai além do processo de institucionalização da educação. Tal institucionalização significa que a produção e reprodução do ser da sociedade passam, ao longo do processo histórico, a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos. Em outras palavras, a partir do capitalismo torna-se uma necessidade do ser da sociedade a elevação do processo educativo, do nível de processo educativo em-si para o nível de processo educativo para-si. Tenho consciência de que tal afirmação pode causar alguma estranheza, considerando-se os muitos estudos já existentes sobre o caráter alienado e alienante da educação escolar na sociedade capitalista, isto é, considerando-se que a escola é parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista. Entretanto, penso que tal estranheza só se justificaria se perdêssemos de vista o caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção. Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. Saviani (1991b) afirma que essa contradição decorre da própria contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho na sociedade capitalista. Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não

se pode realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele. Saviani analisa essa contradição não apenas no plano das relações sociais externas à atividade escolar, mas também no interior das formas concretas dessa atividade, nas quais a efetiva apropriação do saber esbarra, com frequência, na descaracterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão sistemática de conhecimento.

Assinalado e frisado que a reflexão aqui apresentada não faz abstrações da contraditoriedade do processo histórico na sociedade capitalista, retomo a afirmação de que é um avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação.

No campo dos estudos críticos sobre a educação e a escola, não faltam aqueles nos quais é feita a identificação entre as condições históricas concretas da gênese da educação escolar, como forma socialmente dominante de educação no capitalismo, com a validade social dessa forma de educação. São estudos nos quais, de maneira mais explícita ou menos explícita, a educação escolar é analisada fundamentalmente pela ótica de sua função na reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações de produção capitalistas. Não importa se esses estudos são mais fechados na defesa de que não há muito o que fazer em termos de uma prática pedagógica crítica na escola, ou se eles se mostram mais flexíveis, deixando alguma margem de ação para quem insiste em eleger a atividade pedagógica como seu campo fundamental de luta. Na verdade, a limitação desses estudos reside justamente naquilo em que eles pretendem ser mais fortes: na sua concepção de historicidade. Nessa concepção está ausente a noção de processo de desenvolvimento do gênero humano, de processo de humanização. Está ausente a concepção de Marx, de que a humanidade tem se desenvolvido, tem se humanizado, por meio das sociedades

marcadas pelas relações sociais alienadas. Falta à perspectiva histórica desses estudos a análise da dialética entre humanização e alienação<sup>2</sup>.

Para esclarecer melhor esse raciocínio, tomarei como exemplo a questão do trabalho em Marx. Para alguns pode parecer paradoxal que Marx tenha, ao mesmo tempo, sido um grande crítico da alienação do ser humano pelo trabalho e colocado o trabalho no centro de sua concepção do processo histórico de humanização. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx (1989), ao mesmo tempo em que aponta o grande mérito da Fenomenologia do Espírito de Hegel, o de ter concebido o trabalho como o princípio gerador do homem, também critica a Hegel por só ter visto o aspecto positivo do trabalho. Mas é justamente nessa obra que Marx, mais do que qualquer de seus predecessores, apresentou uma concepção do processo histórico do ser humano como um processo no qual o ser humano se humaniza pelo trabalho. Há quem considere essa obra juvenil de Marx ainda muito marcada por uma antropologia filosófica não histórica similar com a antropologia feuerbachiana e eleja a obra *A ideologia alemã* (MARX & ENGELS, 1979) como um marco divisor a partir do qual Marx teria deixado para trás pressupostos filosóficos idealistas e passado a desenvolver cientificamente o materialismo histórico. Embora eu discorde dessa divisão da obra marxiana, afirmo que mesmo se estudando Marx apenas a partir de *A ideologia alemã* é possível constatar-se a importância da dialética entre humanização e alienação no que se refere ao papel do trabalho na autoconstrução histórica do gênero humano. Na parte de *A ideologia alemã* voltada para a crítica ao pensamento de Feuerbach, a concepção de história defendida por Marx e Engels (1979) é inteiramente apoiada no pressuposto, explícito, de que é pelo trabalho, isto é, pela produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e, simultaneamente, pela produção de novas necessidades humanas que os homens se diferenciam dos animais, o que equivale a dizer que os homens se humanizam pelo trabalho. Mas, nessa mesma obra, Marx e Engels analisaram a questão da divisão social do trabalho como a

2 Sobre a dialética entre humanização e alienação, ver Duarte (1993), capítulo II.

origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos perante os produtos de sua atividade. Constatação análoga pode ser feita em relação a *O capital*, em que Marx (1983) analisa a característica necessariamente teleológica da atividade de trabalho, apontando esse aspecto como diferenciador da atividade humana em relação à atividade animal. E na mesma obra Marx mostra que a mais-valia é a fonte da produção do lucro, o que equivale a mostrar que a essência da relação entre capital e trabalho reside na desapropriação do trabalhador de parte do produto gerado por seu trabalho.

Isso tudo significaria que Marx se contradizia ao afirmar o caráter humanizante e, ao mesmo tempo, o caráter alienante do trabalho? Sem pretender partir do pressuposto de que Marx fosse um pensador isento de incoerências, entendo que não há nenhuma incoerência nessas suas proposições sobre o trabalho. Minha leitura é justamente a de que Marx considerava o trabalho, como atividade de objetivação do ser humano, um componente ineliminável da vida social, parte necessária da humanização do ser humano. Entretanto, na época definida por Marx (1982, p. 26) como a “pré-história da sociedade humana”, isto é, todo o grande período histórico que continua até hoje, marcado pela luta de classes, pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, portanto, na “pré-história” o trabalho vem produzindo a universalidade da riqueza humana à custa da exploração da grande maioria dos indivíduos. Mas isso não impedia Marx de ver as características ontológicas do trabalho como o fundamento da humanização do gênero humano. A perspectiva da superação do capitalismo tem como um de seus valores principais a superação das relações historicamente alienadas que tem feito do trabalho uma atividade alienante, contudo isso não implica a eliminação do trabalho como atividade especificamente humana, atividade objetivadora do ser do homem.

Esse exemplo, da concepção de trabalho em Marx, esclarece aonde quero chegar com a defesa da necessidade de uma reflexão ontológica sobre a educação. O ponto central é o de que a verdadeira perspectiva historicizadora é aquela na qual a riqueza

e a profundidade da análise das características concretas de um certo fenômeno num dado contexto social não se efetivem em detrimento da reflexão sobre o sentido que esse fenômeno tem no interior do processo histórico maior. Marx via o capitalismo como uma etapa do processo de vir a ser histórico do ser humano. Somente a partir da compreensão da perspectiva maior que Marx tinha desse vir a ser é que se torna compreensível sua atitude de dupla crítica: por um lado, ao caráter desumano das relações capitalistas de produção e, por outro, às concepções românticas que preconizavam serem as sociedades pré-capitalistas mais humanas. Não se trata que Marx não visse o caráter profundamente desumano, para os indivíduos, da dissolução, na maior parte das vezes à força, dos laços comunitários pré-capitalistas. O capítulo de *O capital* sobre a acumulação primitiva (MARX, 1984, pp. 261-294) é bastante ilustrativo da consciência que Marx tinha da desumanidade desse processo. Mas nem por isso Marx (1987, pp. 89-90) deixava de ver a função humanizadora do capitalismo no interior do processo histórico humano maior, como está explicitado na seguinte passagem dos *Grundrisse*:

Indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais se faz possível esta individualidade, pressupõem precisamente a produção sobre a base do valor de troca que cria, primeiramente, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a si mesmo como potências e relações autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se nesse esvaziamento completo.

Assim, o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica da educação que se pretenda constituir numa pedagogia reside justamente em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje.

Essa questão já remete à segunda contribuição para uma ontologia da educação que selecionei da obra de Dermeval Saviani. Trata-se de sua definição de trabalho educativo. Analisarei essa definição relacionando-a com uma questão crucial para a construção de uma pedagogia fundamentada na concepção de homem em Marx, que é a da superação do histórico movimento pendular do pensamento pedagógico, ora para a perspectiva das pedagogias da essência, ora para a das pedagogias da existência (SUCHODOLSKI, 1984), com ampla predominância destas no pensamento pedagógico ao longo de todo o século XX.

Vejamos então como Saviani (1991b, p. 21) define o trabalho educativo:

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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Essa definição é a melhor expressão do que afirmei ser uma característica da obra de Saviani, isto é, a busca de superação do dualismo entre ontologia e historicidade. Isto porque vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos.

Analisemos mais de perto alguns aspectos dessa definição. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita a essa definição a dialética entre objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização (DUARTE, 2000, pp. 116-128).

As “forças essenciais humanas”, para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Note-se que Saviani explicita a necessidade de identificação dos elementos culturais necessários à humanização do indivíduo. Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo, ou seja, do educador. O trabalho educativo se posiciona em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. Parece-me claro que a questão da historicidade não está ausente de nenhum desses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma concepção historicizadora da individualidade humana não estabelece como referência maior pos-

sibilidade socialmente existente de vida humana, para fazer a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Essa definição ontológica do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Cabe ao pedagogo e filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1984) o mérito de ter caracterizado esse como o centro das disputas históricas entre as várias concepções de educação, de formação dos seres humanos. Saviani (1989), incorporando a contribuição do pedagogo polonês, analisou o conflito entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova em termos da passagem de um pensamento pedagógico centrado na ideia dos seres humanos como essencialmente iguais para um pensamento pedagógico centrado nas particularidades da existência de cada indivíduo. Segundo Saviani, essa inflexão no pensamento pedagógico burguês ocorreu em consonância com a mudança do papel histórico da burguesia, que de classe revolucionária em luta com o regime feudal passou à condição de classe consolidada no poder em luta contra a classe trabalhadora. Registro de passagem um tema que não poderei desenvolver no âmbito deste texto, qual seja, o de que considero a emergência e ampla difusão da pedagogia escolanovista e todas as suas variantes ao longo do século XX como uma expressão, no campo educacional, de fenômeno mais amplo caracterizado por Lukács (1992) como sendo a decadência ideológica do pensamento burguês após as revoluções de 1848. Um exemplo de uma análise nessa direção é o livro no qual Arce (2002) aborda o pensamento de Froebel e de Pestalozzi como antecipações do caráter ideologicamente antirrevolucionário que marcaria as pedagogias burguesas na segunda metade do século XIX e com mais força ainda ao longo de todo o século XX.

Meu objetivo aqui não é, porém, o de entrar nos detalhes dessa análise histórica, mas sim verificar quais as implicações do conceito de trabalho educativo de Saviani para a construção de uma pedagogia que vá além das pedagogias da essência e das pedagogias da existência.

O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana não histórica, e educar para a realização dos objetivos imanentes à existência individual. Em outra oportunidade analisei esse tema sobre a ótica do conceito de alienação entendido como distanciamento e conflito entre as forças essenciais humanas que têm sido objetivadas em níveis cada vez mais elevados e as condições concretas da existência da maioria dos indivíduos humanos (DUARTE, 1993, pp. 203-208).

O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana. Deixando aqui de lado a distinção que faço entre o conceito de espécie humana e o de gênero humano, entendo que Saviani, ao adotar a referência da formação do indivíduo como membro da espécie humana (ou gênero humano), está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. E isso está explícito em suas críticas à pedagogia escolanovista, especialmente ao fato desta, em nome da democracia e do respeito às diferenças individuais, acabar por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.

Também o desenvolvimento histórico da humanidade mostra-se como a referência de Saviani (1991b, pp. 61-68) quando este argumenta que uma educação escolar comprometida com a classe

trabalhadora concentrar-se-ia naquilo que é o núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal. Àqueles que identificam o conceito de conhecimento objetivo e universal com a neutralidade e o anti-historicismo positivistas, Saviani responde que se trata exatamente do contrário, isto é, somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana. A propósito da complexa dialética entre o contexto específico no qual é gerado um determinado produto cultural e a validade universal que esse produto pode vir a adquirir, vale a pena citar aqui uma passagem de Bakhtin (1997, p. 36), na qual este argumenta que as circunstâncias sociais, ideológicas e da personalidade de Dostoiévski influenciaram na construção artística dos romances desse escritor, mas que suas obras trouxeram para a literatura uma contribuição artística que em muito ultrapassou os limites circunstanciais da vida daquele romancista:

As contradições extremamente exacerbadas do jovem capitalismo russo, o desdobramento de Dostoiévski enquanto indivíduo social e sua incapacidade pessoal de adotar determinada solução ideológica, tomados em si mesmos, são algo negativo e historicamente transitório mas, não obstante, constituíram as condições ideais para a criação do romance polifônico, “daquela inaudita liberdade de vozes na polifonia de Dostoiévski” que é, sem qualquer sombra de dúvida, um passo adiante na evolução do romance russo e europeu. A época com suas contradições concretas e a personalidade biológica e social de Dostoiévski com sua epilepsia e sua dicotomia ideológica há muito se incorporaram ao passado, mas o novo princípio estrutural da polifonia, descoberto nessas condições, conserva e conservará a sua importância artística em condições inteiramente diversas das épocas posteriores. As grandes descobertas do gênio humano só

são possíveis em condições determinadas de épocas determinadas, mas elas nunca se extinguem nem se desvalorizam juntamente com as épocas que as geraram.

Essa análise feita por Bakhtin pode ser aplicada a todos os campos do conhecimento humano e pode ser tomada como base para uma pedagogia que valorize o ensino, na escola, daqueles conhecimentos que se tenham tornado patrimônio universal da humanidade. Ao invés disso, porém, vários educadores preferem usar o conceito estético de polifonia para defender uma educação relativista que tem como resultado o esvaziamento dos conteúdos escolares e a banalização da ideia de cultura.

Voltando ao conceito de trabalho educativo proposto por Saviani, um último aspecto que pretendo comentar é a ideia de que o trabalho educativo é uma produção direta e intencional. Decorre desse aspecto a afirmação de que concomitantemente com o posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, é necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo.

Em vários outros momentos de sua obra, Saviani demonstra apoiar-se na análise ontológica feita por Marx em *O capital*, da natureza essencialmente teleológica do processo de trabalho. Assim, Saviani não poderia deixar de definir o trabalho educativo como uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo.

Há um acento de valor positivo nessa definição do trabalho educativo como produção intencional. Claramente Saviani assume

considerar como um desenvolvimento do ser humano o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido. Esse aspecto por si só mereceria outra discussão de grande importância para uma ontologia da educação, pois remete à discussão sobre o conceito de liberdade numa pedagogia marxista. Apenas deixarei assinalado que vejo nesse ponto uma decisiva confluência entre as ideias pedagógicas defendidas por Saviani e a psicologia sócio-histórica de Vigotski, Leontiev, Luria e outros. Essa escola da psicologia soviética desenvolveu muitos trabalhos teóricos e práticos orientados justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural (DUARTE, 2000; 2003; FACCI, 2004).

Para concluir, assinalo que poderia ter optado por trabalhar neste texto as relações entre a ontologia do ser social e a educação por meio da abordagem de outros temas como, por exemplo, o do lugar da educação escolar no interior das distintas esferas de objetivação do gênero humano, tomando como referência não só a obra de Lukács, mas também a de Agnes Heller. Esse é para mim um tema apaixonante o qual abordei de maneira inicial em trabalhos anteriores (DUARTE, 1993; 1996). Mas optei por fazer neste texto outro percurso analítico por considerar que são ainda poucas e bastante tímidas as tentativas de aproximação entre os estudos de Lukács no campo da ontologia do ser social e o de Saviani no da pedagogia histórico-crítica.

Essa aproximação entre Lukács e Saviani pode também ser enriquecida pela aproximação entre Lukács e Vigotski. Nessa direção venho desenvolvendo atualmente pesquisa intitulada "Arte e formação humana em Lukács e Vigotski"<sup>3</sup>. Essa pesquisa tem os seguintes objetivos: 1) analisar a concepção de Georg Lukács sobre o papel da arte na formação do ser humano; 2) analisar trabalhos de Lev Vigotski que abordem os efeitos das obras de arte na formação do psiquismo

3 Pesquisa apoiada pelo CNPq na forma de bolsa de produtividade em pesquisa para o período de março de 2011 a fevereiro de 2015.

humano; 3) analisar aproximações e distanciamentos entre Lukács e Vigotski no que se refere ao papel formativo da arte; 4) extrair, das análises definidas nos objetivos precedentes, contribuições para a teorização pedagógica na perspectiva marxista. Minha hipótese é a de que a questão central da pedagogia não residiria nas relações entre professor e aluno ou dos alunos uns com os outros, mas sim nas relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade. Vigotski analisou a arte como uma técnica que daria existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionassem com esses sentimentos como um objeto que se interioriza por meio da catarse. Lukács entende que a catarse não é uma categoria puramente estética, sua origem estaria na vida dos seres humanos e que a obra de arte reelaboraria os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que superaria o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. Sem identificar a análise estético-literária à teorização pedagógica, essa pesquisa apoia-se na convicção de que a dialética entre o indivíduo e a obra de arte pode ser uma importante fonte de informações sobre o tema mais amplo da dialética entre a formação do indivíduo e a riqueza intelectual socialmente existente.

## Referências

- ARCE, A. (2002). *A pedagogia na "Era das Revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados.
- BAKHTIN, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- DUARTE, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani". In: SILVA JR., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*. Cortez, São Paulo, pp. 129-149.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados.
- FACCI, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- GRAMSCI, A. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HELLER, A. (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Everyday life*. Londres (Inglaterra), Routledge & Kegan Paul.
- LUKÁCS, G. (1966). *Estética - la peculiaridad de lo estetico*. 4 vols. Barcelona, Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1969). *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1992). "A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica". In: NETTO, J. P. (org.). *Lukács - sociologia*. São Paulo, Ática, pp. 109-131 (Coleção Grandes cientistas sociais).
- MARX, K. (1982). *Para a crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (1983). *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, vol. I, livro primeiro, t. 1.
- \_\_\_\_\_. (1984). *O capital*. São Paulo, Abril Cultural, vol. I, livro primeiro, t. 2.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. 14. ed. México, Siglo Veintiuno Editores, vol. 1.
- \_\_\_\_\_. (1989). "Trabalho alienado e a superação positiva da autoalienação humana". In: FERNANDES, F. (org.). *Marx & Engels: história*. São Paulo, Ática, vol. 36, pp. 146-181 (Coleção Grandes cientistas sociais).
- MARX, K. & ENGELS, F. (1979). *A ideologia alemã*. São Paulo, Ciências Humanas.
- SAVIANI, D. (1989). *Escola e democracia*. 21. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1991a). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1991b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3. ed. Lisboa, Livros Horizonte.

## MARXISMO, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA\*

Dermeval Saviani

A relação entre marxismo e educação pode ser considerada de múltiplas e variadas formas. Um exemplo dessa variedade é o livro *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (LOMBARDI & SAVIANI, 2005). Nessa obra, além da “Apresentação” redigida por José Claudinei Lombardi, que discute amplamente a atualidade do marxismo, encontram-se textos de diferentes autores abordando, além da visão de Marx e Engels, as contribuições de Lênin, Gramsci, Althusser, assim como os temas da construção dos sistemas educacionais, da dialética e pesquisa em educação, da qualificação dos trabalhadores e da crítica ao construtivismo. No texto que redigi para esse livro, denominado “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”, abordo a concepção marxista de homem, as contradições da concepção burguesa de educação, a concepção socialista de educação, educação socialista, politecnia e o panorama atual, educação e sociedade de classes com os seus desafios, a pedagogia histórico-crítica e os desafios pedagógicos no contexto brasileiro.

\* Texto elaborado pela incorporação, com nova estrutura, dos trabalhos “Marxismo e educação”, publicado na revista *Princípios*, 2006, n. 82, pp. 37-45, jan. e “Marxismo e pedagogia”, apresentado no III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), realizado em Salvador, em 2007 e publicado na revista *HISTEDBR On-line*, 2011, n. especial, pp. 16-27, abr.

Portanto, o leitor interessado em adquirir uma compreensão mais aprofundada das relações entre marxismo e educação poderá, com proveito, lançar mão dessa obra.

Neste texto a relação entre marxismo e educação será abordada pelo prisma da relação mais específica entre a teoria marxista e a pedagogia socialista.

Como sabemos, sobre o fundo comum da mobilização das classes trabalhadoras que se formaram no decorrer da Revolução Industrial, visando ao controle do processo produtivo, surgiram várias acepções de socialismo. O *Manifesto do Partido Comunista* (MARX & ENGELS, 1968) distingue “socialismo reacionário” – no qual situa os socialismos feudal, pequeno-burguês e alemão –, “socialismo conservador ou burguês” e “socialismo e comunismo crítico-utópicos”. Depois Engels diferenciou socialismo utópico de socialismo científico. Para ele, o socialismo utópico “criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicá-lo nem podia, portanto, destruí-lo ideologicamente; nada mais lhe restava senão repudiá-lo, pura e simplesmente, como mau” (ENGELS, 1977, p. 43).

Na forma do “socialismo utópico”, as ideias socialistas vicejaram no movimento capitalista burguês pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. E a pedagogia socialista então preconizada pelo movimento operário europeu ganhou sua formulação teórica pela contribuição de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon.

Mas, como assinalou Engels, era necessário superar o caráter utópico que marcava essa visão do socialismo. Para tanto, impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna, “seu caráter íntimo” que ainda se encontrava oculto. Essa tarefa foi

realizada por Marx que, com a “teoria da mais-valia”, desvendou o segredo da produção capitalista. Por esse caminho foi possível ao socialismo tornar-se científico. Nessa acepção, o socialismo, em lugar de ser considerado como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade pondo em prática planos atraentes, passou a ser encarado como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado.

Emerge, nesse novo contexto teórico, outra acepção para a expressão “pedagogia socialista”. Esta passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história, estabelecendo-se a conexão entre teoria marxista e a pedagogia socialista.

Vamos, então, abordar o tema da relação entre teoria marxista e pedagogia socialista começando pelo significado do conhecimento em Marx como base para o entendimento tanto da teoria marxista da educação como da pedagogia socialista de inspiração marxista.

## 1. O significado do conhecimento em Marx

Considerando a economia política uma ciência histórica, já que estuda as leis de desenvolvimento da sociedade pela investigação do funcionamento e transformação das formas de produção, Marx delineou no item “método da economia política” o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem.

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando,

pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

Nas palavras do próprio Marx (idem, ibidem), “o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”.

O empirismo e, portanto, o positivismo se limitam ao primeiro passo. Para essa tendência gnosiológica, conhecer, fazer ciência, é reduzir o complexo ao simples; é passar do particular ao geral; é chegar a conceitos gerais, por isso mesmo, simples e abstratos, dotados, exatamente por causa de seu caráter abstrato, de validade universal.

Inversamente, o racionalismo idealista limita-se ao segundo passo. Para essa tendência, em última instância, nada existe fora do pensamento. Assim, é o pensamento que constitui o homem real, o que significa que também o mundo só é admitido como real enquanto concebido.

Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si, se aprofunda e se movimenta por si próprio, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado [idem, ibidem].

De fato, “a totalidade concreta enquanto totalidade pensada, enquanto representação mental do concreto”, é produto do pensamento; resulta da atividade de conceber. Mas não é “produto do conceito que desse origem a si próprio, que refletisse exterior e superiormente à observação imediata e à representação” (idem, p. 230). Ao contrário, ela é “produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação” (idem, ibidem).

Deve-se distinguir, portanto, o concreto real do concreto pensado. “O todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (idem, ibidem), isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, “conserva sua independência fora do espírito” (idem, ibidem).

Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Indicada a concepção marxista do conhecimento, é inevitável enfrentar as objeções do tipo: mas essa não é uma concepção ultrapassada, ligada à visão moderna, com sua “metafísica do sujeito”? Não é Marx um autor do século XIX, marcado pelo paradigma do racionalismo iluminista, amplamente contestado em nossa época, delimitada pelo *linguistic turn*?

De fato, está amplamente difundido nos dias de hoje o enquadramento de Marx como um autor enclausurado nos limites da modernidade, equiparado a Comte, Spencer, Darwin e outros representantes do século XIX, cujo pensamento girava, ainda, no âmbito das aporias enunciadas por Kant.

Mas é exatamente essa espécie de lugar-comum de nossa época que precisa ser discutido.

A meu ver, esse enquadramento de Marx nos limites da modernidade é um equívoco gnosiológico, isto é, científico e filosófico, embora não se possa negar que seja um acerto ideológico. Esclareçamos esse enunciado, sem dúvida, polêmico.

É mais ou menos consensual o entendimento de que a filosofia moderna foi inaugurada com Descartes. A dúvida metódica, por ele

lançada no *Discurso do método* e radicalizada nas *Meditações*, coloca em questão todos os conhecimentos anteriores para instaurar, sobre a experiência subjetiva da dúvida, a verdade inabalável do *cogito*: se tudo eu posso pôr em dúvida, há algo do qual não posso duvidar, a saber, que eu duvido. Ora, se eu duvido, eu penso; e se eu penso, eu sou; eu existo (*cogito, ergo sum*). E Descartes irá descrever o eu pensante como *res cogitans*, uma coisa que pensa, por oposição a *res extensa*. O sujeito é, portanto, uma substância que se define pelo pensamento; uma substância espiritual, indivisível, unitária (indivíduo), por oposição à substância material que pode ser dividida ao infinito. Dir-se-ia que se instituiu, a partir daí, a “metafísica do sujeito”, entendida por muitos como sendo a característica definidora do pensamento moderno.

Efetivamente, dessas duas noções cartesianas derivaram as duas correntes básicas constitutivas da filosofia moderna: o racionalismo e o empirismo, ambas ancoradas no sujeito, transformado na nova sede do critério de verdade. A crítica cartesiana desautorizou o objetivismo e o realismo ingênuos que dominaram o pensamento antigo e medieval. Até aí vigorava o critério da evidência objetiva, tão bem traduzido no significado da palavra grega denotativa da verdade: *ἀλήθεια* (*alétheia*), que significa “coisas não cobertas”, isto é, evidentes, às quais o pensamento deve se submeter. É esse o caráter da definição clássica de verdade como a adequação do intelecto à coisa, ligada à consideração de que o critério último e universal de julgamento da verdade é a evidência objetiva. A partir de Descartes, o critério de verdade desloca-se para o sujeito: nada terá estatuto de verdade sem passar pelo crivo da experiência subjetiva. O crivo da razão, expresso na arte de raciocinar, fundada no exercício da dúvida, dá origem à tradição racionalista: só poderá ser aceito como verdadeiro aquilo que eu puder reduzir a ideias claras e distintas. Ou o crivo da sensação, expresso na arte de observar, fundada no exercício dos sentidos, que origina a tradição empirista: aqui só será considerado verdadeiro aquilo que eu puder perceber por meio de meus sentidos.

No entanto, a história da filosofia moderna pode ser lida também como a história da erosão da noção de substância. Assim, se

em Descartes o sujeito cognoscente é uma substância que pensa (*res cogitans*) e o mundo é um complexo de substâncias materiais (*res extensae*), o exercício crítico empreendido pelos seus sucessores vai progressivamente bombardeando a noção de substância até bani-la completamente do campo filosófico. Com efeito, o empirista Berkeley fará desaparecer completamente as substâncias materiais, admitindo apenas a existência de substâncias espirituais, como fica evidente na fórmula *esse est percipi*, por ele enunciada. Ser é ser percebido. Isto significa que algo só pode existir se e enquanto for percebido por algum espírito. Portanto, a garantia da existência contínua das coisas que compõem o mundo é dada pela existência de um espírito absoluto e eterno que continuamente está percebendo tudo. Igualmente em Leibniz, o elemento simples que está na base da constituição de todo o universo é a mônada, uma substância espiritual, portanto indivisível e desprovida de extensão. Todo esse movimento desemboca em Kant que, formado na tradição racionalista, ao se deparar com a visão empirista expressa nas análises de Hume se coloca o problema crítico: como é possível o conhecimento humano?

Sua resposta sintetiza os resultados das correntes racionalista e empirista. O sujeito cognoscente está constituído por formas *a priori*, a partir das quais ele constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio das categorias do entendimento. Mas esse sujeito cognoscente não coincide com o sujeito empírico, com aquilo que, no nível do senso comum, entendemos como sendo aquele que conhece. Trata-se do sujeito transcendental, entendido como uma pura função de conhecimento. Não é, pois, uma substância. A filosofia moderna chega, com Kant, ao seu coroamento, momento em que a noção de substância se desintegrou totalmente. Estamos, aqui, no campo do idealismo transcendental. Segundo Kant, o que chamamos de objetivo é apenas uma maneira de nomear aquilo que é universalmente subjetivo. Hegel, com seu idealismo absoluto, leva às últimas consequências a concepção kantiana, o que significa que já se coloca na linha de superação da filosofia moderna, lançando as bases da filosofia contemporânea.

Em Hegel também a ideia de substância desapareceu inteiramente, não se podendo falar em sujeitos do conhecimento ou sujeitos da História. A História não é outra coisa senão a manifestação do espírito absoluto no tempo. Portanto, se a história tem um sujeito, este é o espírito absoluto, do qual os personagens, os líderes, não são mais do que instrumentos. Por isso os chamados grandes líderes da história, cumprido o desígnio do espírito absoluto, “caem como cascas vazias de amêndoa”. Ou, numa outra tradução da frase hegeliana impressa na obra *Filosofia da história* (HEGEL, 1970, p. 58): “caem como cápsulas vazias de um fuzil”.

À vista das considerações precedentes espero ter deixado claro por que considere um equívoco gnosiológico circunscrever Marx nos limites do pensamento moderno.

No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. É nesse terreno que se desencadeiam os embates e as lutas do campo intelectual em que equívocos gnosiológicos podem se manifestar como acertos ideológicos. Assim, embora, como se procurou mostrar, a concepção marxiana não possa ser considerada como inserida na tradição da modernidade, sua inserção nesse âmbito por parte daqueles que se situam no horizonte da ordem social instaurada pelo capitalismo corresponde à tentativa de mostrar que a concepção que

formula as condições de ultrapassagem desse horizonte se encontra aquém e não além da forma social atualmente dominante. Nesses termos, trata-se, então, de um acerto ideológico, pois expressa corretamente os interesses e necessidades dos que enxergam a organização social atual como ainda em expansão e, portanto, capaz de resolver os problemas que a humanidade vem enfrentando.

## 2. Teoria marxista e educação

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação com base nos escritos de Marx – que o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. No entanto, não faltaram esforços, seja para identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação. Isso pode ser constatado em Dommanget (1972), *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lênin*; Rossi (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*; Dangeville (1976), *Marx e Engels: critique de l'éducation et de l'enseignement*; Manacorda (1991), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1966), *Teoría marxista de la educación*, entre outros.

Quanto às passagens dos escritos de Marx referidas à educação, elas se encontram clara e didaticamente destacadas na obra de Manacorda: primeiro, rastreando todos os textos na sua integralidade, o que resultou no livro *Il marxismo e l'educazione*, publicado em 1964; depois, destacando os aspectos mais significativos, como podemos ver no livro *Marx e a pedagogia moderna*. Por meio de um cuidadoso estudo filológico visando, como ele mesmo diz, “devolver a Marx o que é de Marx, a Lênin o que é de Lênin e aos outros o que é deles” (MANACORDA, 1991, p. 102), distingue três momentos: a) 1847-1848, quando sobressai o texto do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, correlacionado aos “Princípios do comunismo”, redigido por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto

das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, entrelaçado e sobreposto às passagens de *O capital* referidas à educação. Recorde-se que nessa época Marx estava concentrado na redação d’*O capital*, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866; c) 1875, ano da redação das “Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão”, conhecidas como *Crítica ao Programa de Gotha*.

No primeiro momento (1847-1848), destaca-se a seguinte passagem do *Manifesto*: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (idem, p. 21).

No segundo momento (1866-1867), Marx (idem, pp. 26-27) se manifesta no texto das “Instruções” sobre o conteúdo pedagógico que, a seu ver, deve constituir o ensino de caráter socialista:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias.

Esse texto das “Instruções” se entrelaça com o comentário feito n’*O capital* quando Marx (idem, p. 29, grifos do original) efetuou a análise da legislação fabril inglesa:

Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica... Do sistema de fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do *ensino do futuro* que unirá para *todas* as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o *ensino e a ginástica*, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos.

Essa potencialidade do “ensino do futuro” se manifesta sobre a base da grande indústria, como explicita esta outra passagem d’*O capital*:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “écoles d’enseignement professionnel”, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático [idem, p. 30].

O terceiro momento se materializa, em 1875, com a intervenção de Marx (idem, pp. 38-39) no programa de unificação dos dois partidos operários Alemães quando observa, sobre a educação:

Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativa-

mente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...

Ensino geral obrigatório, instrução gratuita... O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular...

Proibição (geral) do trabalho das crianças... Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual.

Estão aí, de forma sucinta, as principais menções de Marx ligadas à educação e ao ensino.

Quanto às derivações de sentido para a educação, obtidas a partir da consideração do conjunto da obra de Marx e Engels, quem talvez melhor exemplifique esse esforço é Suchodolski que chegou a publicar, em 1961, o livro *Teoría marxista de la educación*.

O ponto de partida dessa obra é uma análise da evolução dos problemas pedagógicos nos escritos de Marx e Engels (cap. I) em que considera a trajetória de seus escritos, desde os primeiros textos até *O capital*. O segundo capítulo é dedicado a mostrar o diagnóstico da atualidade de Marx e Engels em que se analisa o desenvolvimento histórico do capitalismo com as implicações para os indivíduos e as classes, em particular para o proletariado, o problema do tempo livre, a derrocada da ordem classista e a libertação do homem. O terceiro capítulo trata dos problemas da alienação e do fetichismo para concluir com o significado pedagógico da alienação. No quarto capítulo, denominado “O significado da revolução socialista para a educação”, é abordado o caráter de classe do sistema de ensino na sociedade burguesa, o ensino dos filhos de operários, o vínculo ensino-trabalho como germen da educação socialista, a organização das massas e a luta pela concepção materialista revolucionária da educação. O capítulo se encerra com considerações

sobre a questão da educação moral, cujo centro é a participação dos homens na luta pelo progresso social. Com isso, a visão socialista da educação moral se opõe “tanto aos sistemas burgueses do hedonismo e utilitarismo como também aos sistemas do rigorismo ético e do formalismo” (SUCHODOLSKI, 1966, p. 160). Os capítulos seguintes tratam dos fundamentos da teoria marxista da cultura (cap. V), da crítica da concepção metafísico-idealista do homem (cap. VI), dos acertos e erros do materialismo metafísico na análise do homem (cap. VII) e da luta pela teoria materialista da personalidade (cap. VIII). Finalmente, o capítulo IX tem caráter de síntese conclusiva versando sobre “o significado de Marx e Engels para a história da pedagogia”.

Pela sua atualidade, creio ser pertinente destacar a abordagem feita no capítulo VIII, que trata da teoria materialista da personalidade. Suchodolski mostra a crítica elaborada por Marx e Engels à pedagogia dos utópicos. Mas a maior parte desse capítulo é dedicada à crítica a Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Constata que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e tanto trabalho a analisar exaustivamente o livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas, quase de igual extensão ao texto criticado. Mas Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que “tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falava Zarathustra)” (idem, p. 269).

Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba todas as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo” (BALIBAR, 1995, p. 46). Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. É interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí, a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços d’*A ideologia alemã*.

O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, parece-me algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Contrariamente, portanto, ao que é divulgado hoje pela onda pós-moderna, Marx, situando-se no ponto culminante da trajetória da modernidade, representado por Hegel, buscou empreender a sua crítica de forma contundente, ao mesmo tempo em que procurou desenvolver os elementos da concepção hegeliana que rompiam com o pensamento moderno, cuja expressão máxima nos é dada pela síntese kantiana.

Em contraponto a essa senda científico-filosófica aberta por Marx, poderíamos dizer que a maior parte da produção filosófica dos últimos 150 anos não passa de notas à margem do pensamento kantiano que buscam retomar e discutir as conclusões de suas três críticas: a crítica da razão pura, a crítica da razão prática e a crítica do juízo. Com efeito, o positivismo toma como ponto de partida e se constitui num desdobramento da conclusão kantiana segundo a qual apenas a matemática e a física são possíveis como ciência. O vitalismo bergsoniano, assim como o historicismo de Dilthey, procura negar a conclusão de Kant segundo a qual não existe intuição intelectual. O existencialismo e a fenomenologia e, de certo modo, também o positivismo lógico e a filosofia da linguagem partem da constatação kantiana relativa à contraposição entre fenômeno e coisa em si, para concluir pela negação dessa dualidade ao afirmar a precedência da existência sobre a essência (existencialismo), a descrição do fenômeno como via de acesso à essência (fenomenologia) e ao considerar que nada existe por trás dos fenômenos (positivismo lógico e filosofia da linguagem). Aliás, sinal dessa força da matriz kantiana é a denominação de escolas neokantianas atribuída aos grupos organizados no interior desses dois últimos movimentos filosóficos.

E, curiosamente, uma das temáticas que toma corpo nessas correntes e se insinua também no interior do pensamento atual, que

de forma genérica e um tanto imprecisa tem sido chamada de pós-moderna, é a do solipsismo. Presente em Kant, mais explorado por Schopenhauer e abordado por Sartre, tal tema ocupa um lugar importante no positivismo lógico, especialmente em Carnap e Wittgenstein. Este dedica ao tema algumas proposições do *Tractatus*, em especial aquelas da série 5.6. Esta, a proposição de número 5.6, tem o seguinte enunciado: “*Os limites de minha linguagem* denotam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111, grifo do original). Por sua vez, a de número 5.62 fará menção explícita ao solipsismo:

Esta observação dá a chave para decidir da questão: até onde o solipsismo é uma verdade.

O que o solipsismo nomeadamente *acha* é inteiramente correto, mas isto se mostra em vez de deixar-se *dizer*.

Que o mundo é o *meu* mundo, isto se mostra porque os limites *da* linguagem (da linguagem que somente eu compreendo) denotam os limites de *meu* mundo [idem, ibidem, grifos do original].

Sartre (1943, p. 284, tradução minha), por sua vez, fará a seguinte consideração:

Uma psicologia que pretendesse ser exata e objetiva, como o “behaviorismo” de Watson, teria, em suma, que adotar o solipsismo como hipótese de trabalho. Não se tratará de negar a presença, no campo de minha experiência, de objetos que nós poderíamos nomear “entes psíquicos”, mas somente de praticar uma espécie de época [ἐποχή] no que se refere à existência de sistemas de representações organizadas por um sujeito e situadas fora de minha experiência.

Finalmente, observo que o construtivismo, palavra tão difundida hoje no campo pedagógico, é de matriz kantiana, conforme explicitamente o reconheceu Piaget, sua fonte originária.

Ora, se a concepção elaborada por Marx partiu do ponto mais avançado atingido pela modernidade expresso pela filosofia de

Hegel, efetuou sua crítica e inverteu os termos do problema posto pelo pensamento moderno desautorizando o idealismo, então não se trata de uma concepção inserida nos limites do pensamento moderno. Não é, pois, uma concepção ultrapassada, mas se insere plenamente no debate contemporâneo. E, pela crítica radical ao idealismo próprio do pensamento moderno, instaura um novo realismo, que, obviamente, não pode ser interpretado como uma volta à metafísica da objetividade anterior à modernidade. Ingressamos, agora, num novo entendimento da objetividade que se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna.

A essa concepção superadora do pensamento burguês moderno se articula uma nova concepção de socialismo e de educação que dará origem a uma teoria educativa de caráter socialista.

### 3. Pedagogia socialista

Entre as várias acepções denotadas pela palavra “pedagogia”, a mais abrangente é, sem dúvida, aquela que a define como teoria da educação. Por aí seria possível rapidamente estabelecer uma conexão entre teoria marxista da educação e pedagogia socialista. Mas devemos nos precaver, pois, ao estabelecermos apressadamente a referida conexão, poderemos estar procedendo a uma relação indevida. E isto, tanto do lado da pedagogia como do lado do socialismo. Com efeito, já observamos que não é todo e qualquer socialismo que pode ser aproximado do marxismo. Em contrapartida, se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer de que nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como

pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Considerando a especificidade da teoria pedagógica, podemos observar que nem toda teoria marxista da educação pode ser considerada pedagogia. Assim, não se pode negar o caráter marxista da teoria da escola como “aparelho ideológico de Estado”, elaborada por Althusser (s/d.). E, como se trata de uma teoria que busca explicar o sentido e o caráter da educação na sociedade capitalista, não se lhe pode negar também o caráter de teoria da educação. Não é, porém, pedagogia. Igualmente, a “teoria da escola dualista”, elaborada por Baudelot e Establet (1971), fundamenta-se no marxismo podendo, pois, ser considerada uma “teoria marxista da educação”. Mas não se trata de uma teoria pedagógica.

Parece, pois, ser possível, sem maiores dificuldades, concluir que a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que, fundando-se na perspectiva do “socialismo científico”, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente.

No entanto, um outro aspecto que não deve ser perdido de vista é que a expressão “pedagogia socialista”, do ponto de vista marxista, só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, vale dizer, uma pedagogia comunista.

Esse caráter de transição da pedagogia socialista pode ser ilustrado de modo claro por meio do livro de Suchodolski (1976), *Fundamentos de pedagogia socialista*. O autor constata, no prefácio, que educar com os olhos voltados para o futuro não elide o fato de que educamos “aqui e agora”, em

condições de dura luta pelo progresso técnico e econômico, pelo incremento da produtividade do trabalho, pelo aumento das colheitas por unidade de cultivo, pela redução dos custos de construção das habitações e pela aceleração de seu ritmo, pela liquidação das atitudes associadas dos indivíduos, o egoísmo e a libertinagem, o alcoolismo e a preguiça, pela superação dos vestígios – ainda solidamente implantados – de uma ideologia estranha e de modos de vida estranhos [idem, p. 7, tradução minha].

E Suchodolski (idem, *ibidem*, tradução minha) prossegue indagando sobre “qual das duas esferas, o ideal do futuro ou a realidade atual, determina o conteúdo e o caráter da educação socialista”, respondendo que “o que precisamente caracteriza a educação de tipo socialista é, concretamente, a unidade de ambos os fatores cronológicos: o presente e o futuro” (idem, p. 8, tradução minha). Assim, tendo como referência a situação da Polônia no início da segunda metade do século XX, inicia a análise com o “caráter antagônico da civilização burguesa e do socialismo” (cap. I) abordando, na sequência, “a civilização socialista: ontem, hoje, amanhã” (cap. II), as “finalidades da educação” (cap. III), a “heterogeneidade e unidade da educação” (cap. IV), “a personalidade e sua integração” (cap. V), “a difícil problemática da educação no mundo moderno” (cap. VI), para concluir com os “princípios filosóficos da pedagogia socialista” (cap. VII), assim sintetizados:

1. Absoluta originalidade da pedagogia socialista: “a atividade pedagógica na época do socialismo deve assumir um caráter tão novo como a própria realidade social dessa época, sem precedentes na história” (idem, p. 219, tradução minha);
2. Caráter ativo do ser humano: esse princípio deriva do materialismo dialético e histórico em sua polêmica com a teoria sensualista. Contra o sensualismo que se manifestava como uma filosofia que situava o homem como um mero espectador da realidade, refletindo “a experiência de uma classe que era a

classe possuidora e não a classe trabalhadora” (idem, p. 225), o marxismo afirmava resolutamente “a atividade sócio-histórica e material dos homens” (idem, p. 226). Portanto, contra a pedagogia sensualista, que “considerava o meio ambiente como a suprema instância educativa” (idem, p. 225), a pedagogia socialista afirma que o próprio ambiente necessita ser educado. Assim, do mesmo modo que a história é obra dos homens, a educação, *a fortiori*, é obra dos próprios homens;

3. Caráter material e social da atividade humana: esse princípio deriva da polêmica de Marx com Hegel, afirmando que na formação do homem é a prática material o elemento determinante e não as ideias. “Por isso mesmo, o trabalho – e não a contemplação ou as sensações – é, a juízo de Marx, o traço essencial do homem, o fator que o cria e que o torna a modelar continuamente” (idem, p. 228). Contra a pedagogia idealista que raciocinava de modo substantivo, “buscando o que há de idêntico na diversidade”, a pedagogia socialista raciocina objetivamente, “centrando sua atenção não na ‘unidade dos objetos, concebida como a unidade da substância dissimulada nas diferenças’, mas na própria diferença e suas causas reais” (idem, p. 232);
4. Formação da consciência e transformação da vida: esse princípio decorre da crítica de Marx a Feuerbach. Por ele, a pedagogia socialista se contrapõe a toda filosofia e pedagogia da consciência, seja ela de origem sensualista, idealista e também materialista do tipo feuerbachiano, afirmando a atividade dos homens como o elemento determinante do mundo humano compreendido, ao mesmo tempo, como domínio da natureza e criação das novas formas da vida social;
5. A prática revolucionária: esse princípio se explicita claramente na terceira tese sobre Feuerbach. Esta, após considerar que “a teoria materialista, segundo a qual os homens são produto das circunstâncias e da educação, esquece que são precisamente os homens que modificam as circunstâncias e

que o educador necessita, por sua vez, ser educado”, conclui: “a coincidência entre a mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida e entendida racionalmente como *prática revolucionária*” (MARX, 1974, p. 666, tradução minha, grifo do autor). Com esse entendimento, a pedagogia socialista se distingue de todas as teorias positivistas e pragmáticas, entre elas, a pedagogia de Dewey. Esta acreditava na possibilidade de se instaurar uma comunidade na qual os indivíduos se comunicariam entre si com base em sua atividade criadora e no constante intercâmbio de experiências realizadas na transformação prática da realidade (SUCHODOLSKI, 1976, p. 239). Mas estava longe de conceber essa ação transformadora como prática revolucionária.

Suchodolski (idem, pp. 240-242) encerra sua abordagem dos princípios filosóficos da pedagogia socialista tecendo algumas considerações sobre “a duração histórica dos princípios da pedagogia socialista”, observando que os princípios filosóficos mencionados guiaram a luta pelo socialismo nas condições da sociedade burguesa e mantêm todo o seu significado nas condições do triunfo da revolução socialista. Claro que ele estava se referindo aí à instauração do socialismo na União Soviética e no Leste Europeu, especificamente em seu país, a Polônia.

#### **4. Uma pedagogia concreta**

Aos elementos constitutivos da pedagogia socialista trazidos por Suchodolski cabe acrescentar que esta – de orientação marxista, porque baseada na teoria do conhecimento elaborada por Marx que tem como categoria central a noção de concreto – configura-se como uma pedagogia concreta.

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, afirmo que o movimento que vai das observações empíricas (“o

todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Eis como a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa. Por isso, os que se situam nos limites desse horizonte incorrerão, compreensivelmente, no equívoco gnosiológico de considerar a pedagogia inspirada no marxismo como uma concepção ultrapassada, circunscrita à problemática do século XIX. De fato, os interesses vinculados à ordem social hoje dominante, de cunho capitalista, não permitem outra interpretação, razão pela qual o mencionado equívoco gnosiológico se expressa como acerto ideológico. Mas, para a grande maioria da população, cujos interesses só poderão ser contemplados para além dos limites da sociedade capitalista, não há entrave para a compreensão do movimento histórico que, como se evidencia nas pesquisas levadas a efeito por Marx, coloca a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens.

## 5. Conclusão: para uma pedagogia de inspiração marxista

À vista das considerações anteriores concluo que para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972, pp. 321-348), Rossi (1981; 1982), Dangeville (1976) e mesmo Manacorda (1964; 1991), que acrescenta lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966).

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Fiz uma primeira aproximação nessa direção ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação (MARX, 1978). Igualmente, recorri ao texto "O método da economia política" (MARX, 1973, pp. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: "não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no 'método da economia política'", concluindo que o movimento que vai

da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2007a, p. 74).

Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele, lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53), revelava-se perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007a, p. 72).

Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista. Expressei esse encaminhamento em trabalho recente (SAVIANI, 2007b, pp. 128-130) nos seguintes termos: buscando encaminhar essa questão, o eixo da organização da educação escolar nas condições da nossa época me foi suscitado pela problematização efetuada por Gramsci (1975, vol. III, pp. 1.544-1.546; na edição brasileira, 1968, pp. 134-136, passim) em sua reflexão sobre a questão escolar. Reporto-me à passagem em que ele se referia à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas. Constituía-se, por esse caminho, o princípio educativo da escola tradicional, “na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em

toda a sociedade”, sendo “um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. O latim, como língua morta, permitia o estudo de um processo histórico inteiro, analisado desde o seu nascimento até sua morte. Mas Gramsci acrescenta: “morte aparente, pois sabe-se que o italiano, com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno”. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa”. E acrescenta: “Este estudo educava, (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía”. Claro, ele assinala, isto não se devia a uma suposta virtude educativa intrínseca ao grego e ao latim. Esse resultado era produto de toda a tradição cultural, viva não apenas na escola, mas principalmente fora dela. Uma vez “modificada a tradicional intuição da cultura”, a escola entrou em crise e com ela entrou em crise o estudo do latim e do grego. Daí a conclusão: “Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes”.

Desde a primeira vez em que li essas passagens nos idos da década de 1970, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo

singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?

Eis aí indicadas algumas aproximações do que poderia ser uma pedagogia marxista, isto é, uma pedagogia inspirada e construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico. Claro que esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva. No que se refere à pedagogia histórico-crítica, esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm procurando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação, psicologia educacional, didática, ensino de ciências, ética e educação moral, estética e educação artística, formação de professores, educação infantil, educação especial. Para citar apenas o trabalho mais recente, destaco a tese de livre-docência de Lígia Márcia Martins, “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, apresentada na UNESP de Bauru no concurso realizado nos dias 9 e 10 de fevereiro de 2012.

## Referências

- ALTHUSSER, L. (s/d.). *Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.
- BALIBAR, É. (1995). *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitalista en France*. Paris, Maspéro.
- DANGEVILLE, R. (org.) (1976). *Marx e Engels: critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris, Maspéro.
- DOMMANGET, M. (1972). *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lênin*. Madrid, Fragua.
- ENGELS, F. (1977). “Do socialismo utópico ao socialismo científico”. In: MARX, K. & ENGELS, F. *Textos 1*. São Paulo, Edições Sociais, pp. 5-60.
- GRAMSCI, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- \_\_\_\_\_. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HEGEL, G. W. F. (1970). *Filosofia de la historia*. Barcelona, Zeus.
- LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (orgs.) (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, Autores Associados.
- MANACORDA, M. A. (1964). *Il marxismo e l'educazione*. Roma, Armando Armando.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MARTINS, L. M. (2012). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- MARX, K. (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- \_\_\_\_\_. (1974). “Tesis sobre Feuerbach”. In: MARX, K. & ENGELS, F. *La ideología alemana*. Montevideo; Barcelona, Pueblos Unidos; Grijalbo, pp. 665-668.
- \_\_\_\_\_. (1978). “Capítulo VI (inédito)”. In: MARX, K. *O capital*. São Paulo, Ciências Humanas, Livro I.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1968). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Escriba.
- ROSSI, W. G. (1981). *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo, Moraes.
- SARTRE, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, Gallimard.
- SAVIANI, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. ver. e amp. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2007a). *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2007b). “Pedagogia: o espaço da educação na universidade”. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, Autores Associados, vol. 37, n. 130, pp. 99-134, jan./abr.
- SUCHODOLSKI, B. (1966). *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. 3. ed. Barcelona, Laia.
- WITTGENSTEIN, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo, Nacional/USP.

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MARXISMO

### EQUÍVOCOS DE (MAIS) UMA CRÍTICA À OBRA DE DERMEVAL SAVIANI

*Newton Duarte*

*Benedito J. Pinheiro Ferreira*

*Julia Malanhen*

*Herrmann V. de Oliveira Muller*

*Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas.*

LÊNIN, 1977, p. 125

#### **1. Uma denúncia bombástica: Dermeval Saviani apropria-se equivocadamente das categorias de Marx e a pedagogia histórico-crítica não é socialista**

O tema deste artigo não é novo. Poderíamos resumi-lo a duas perguntas: 1) O marxismo pode fundamentar uma pedagogia voltada à superação do capitalismo, isto é, uma pedagogia de inspiração socialista? 2) A estratégia socialista em direção à superação do capitalismo

requereria a luta, no interior do sistema escolar, pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas?

Essas perguntas não são novas e muitos educadores brasileiros têm se empenhado há décadas em responder afirmativamente a ambas. Como representante destacado dos educadores que trabalham arduamente pela construção de uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora, Dermeval Saviani foi homenageado por ocasião do III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em novembro de 2007. Mas não seria a luta travada por Saviani e pelos demais educadores que trabalham na construção da pedagogia histórico-crítica um ato heroico, porém fadado a contribuir, involuntariamente, para a manutenção da sociedade capitalista? Não seriam aplicáveis a esse caso as palavras de Althusser (1969, p. 20, tradução nossa) abaixo reproduzidas?

[...] esta é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (posto que é laico), em que professores respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) por seus “pais” (que também são livres, isto é, proprietários de seus filhos) os encaminham para a liberdade, a moralidade e a responsabilidade de adultos mediante seu próprio exemplo, os conhecimentos, a literatura e suas virtudes “liberadoras”. Peço perdão por isso aos professores que, em condições espantosas, tentam voltar-se contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas de que são prisioneiros, as poucas armas que possam encontrar na história e no saber que eles “ensinam”. São uma espécie de heróis.

Essa seria a conclusão a qual deveríamos chegar se concordássemos com a análise da obra de Dermeval Saviani apresentada numa tese de doutorado em educação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (LAZARINI, 2010). O autor não deixa dúvidas quanto

à sua pretensão de demonstrar a incompatibilidade entre a obra de Dermeval Saviani e a luta pelo socialismo:

[...] a principal conclusão a que cheguei e que procurarei demonstrar neste estudo é que Saviani comete erros decisivos em relação a sua principal referência teórica, e esses erros comprometem pela raiz as suas principais teses acerca da relação entre capital e educação formal. Como decorrência desses equívocos, suas principais proposições educacionais, em regra, apresentam incongruências e, no limite, entram em contradição com o projeto histórico socialista que o autor pretende defender [idem, p. 35].

Por qual motivo o autor se propõe a mostrar que a obra de Saviani e a pedagogia histórico-crítica no seu conjunto apresentam equívocos fundamentais? A resposta é que ele considera necessário combater a pedagogia histórico-crítica em nome do marxismo e do socialismo, já que os equívocos dessa pedagogia teriam graves consequências:

No caso de Saviani, que tem na tese do “trabalho como princípio educativo” um dos elementos constitutivos principais da sua Pedagogia Histórico-Crítica, pelas razões anteriormente aventadas, ocorre um distanciamento teórico e prático progressivo em relação àquele projeto histórico que apenas formalmente continua nos seus horizontes. Ao invés da crítica radical à organização social do trabalho vigente e, por conseguinte, preconizar a necessidade histórica imperiosa de inverter a sua lógica atualmente centrada direta ou indiretamente na valorização do capital, os objetivos estratégicos da referida tese centram-se no ensino dos seus processos de trabalho. O que faz sentido apenas para quem preconiza, conforme apresentei anteriormente, que “saber erudito e científico” é igual a conhecimento revolucionário. A “engenharia lógico-formal” permite esse [de] tipo de articulação teórica, mesmo que ela seja estranha à realidade social em curso. Uma das principais consequências desse descaminho teórico é que, independentemente da vontade dos seus formuladores, ele acaba constituindo mais um

entreve para o desenvolvimento de atividades educacionais teórico-práticas de caráter realmente revolucionário, tanto no limitado e, em regra, hostil campo da educação institucional quanto da educação em geral [idem, pp. 450-451].

Não há dúvida quanto à posição do autor no sentido de que a pedagogia histórico-crítica estaria muito longe de se constituir em uma perspectiva educacional marxista. Isso fica evidente na passagem anteriormente citada quando Lazarini afirma que Saviani, ao invés de se posicionar criticamente em relação à lógica do capital, defenderia uma educação escolar centrada no ensino dos processos de trabalho, ou seja, a pedagogia histórico-crítica defenderia a domesticação dos indivíduos ao trabalho alienado. Essa visão acrítica da escola faria sentido aos ingênuos defensores dessa pedagogia porque, entre outros equívocos, eles acreditariam que “saber erudito ou científico é igual a conhecimento revolucionário”. Diante de equívocos tão fundamentais, não seria de se estranhar que Saviani e toda a pedagogia histórico-crítica estivessem, como afirma Lazarini, distantes do projeto socialista, mantendo com este um compromisso meramente formal. Para completar o quadro, os pressupostos dessa pedagogia não teriam fundamento na realidade social em curso e o pensamento de Saviani e seguidores constituir-se-ia num obstáculo para o desenvolvimento de atividades revolucionárias; seja no campo da educação escolar (adjetivado por Lazarini como restrito e hostil), seja no campo da educação em geral (que não recebe nenhuma adjetivação). Diga-se, a propósito das adjetivações empregadas por Lazarini, que ele prefere a expressão “educação formal” a “educação escolar”. No mesmo sentido, usa a expressão “educadores formais” para referir-se aos professores (idem, p. 414).

Esclarecido qual é o alvo da crítica e quais as suas razões, cabe perguntar pelo que seja, no entendimento de Lazarini, uma perspectiva revolucionária em educação. Para isso ele chama em seu apoio Istvan Mészáros e Ivo Tonet (idem, pp. 410-420). O autor esforça-se por negar qualquer intenção imobilista, seja de suas análises, seja da-

quelas nas quais ele se apoia. Contrapõe Saviani a Mészáros afirmando que a posição do segundo é “muito mais realista e consequente como proposição socialista” (idem, p. 414).

O que Lazarini vê de realista na concepção de Mészáros sobre a educação pode ser resumido a dois pontos: a tese da impossibilidade da educação escolar contribuir, pela socialização do conhecimento, para a luta pelo socialismo; e a tese da possibilidade de os “educadores formais” contribuírem para a luta pelo socialismo por meio de ações pontuais de mobilização revolucionária. Ou seja, não será transmitindo conhecimento, não será atuando como professores que os “educadores formais” poderão contribuir para a revolução. Não será pela especificidade do trabalho educativo que os professores contribuirão para a revolução. Sim, está claro que não se trata de imobilismo, mas também está claro que não se trata de valorização do trabalho do professor. Não é por acaso que Lazarini, na esteira de outros autores, nega-se a discutir a especificidade da educação escolar, rejeita a tese da pedagogia histórico-crítica acerca da necessidade de socialização do saber sistematizado, e rejeita a afirmação de que a educação escolar seja a forma historicamente mais desenvolvida de educação. Sua visão sobre o que seria uma perspectiva verdadeiramente socialista no campo “restrito e hostil” da educação escolar é sintetizada na seguinte passagem de Tonet (2007, p. 35, grifo nosso):

Daí a impossibilidade de estruturar a educação em seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível uma “educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver *é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional.*

Mészáros compartilharia dessa visão negativa em relação à educação escolar? Vejamos o que ele próprio escreveu:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. [...] O pesadelo de 1984, de Orwell, não é realizável precisamente porque a esmagadora maioria das nossas experiências constitutivas permanece – e permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais [MÉSZÁROS, 2005, pp. 53-54].

É curioso – e decepcionante – como um intelectual internacionalmente reconhecido por seus estudos no campo da dialética marxista mostra-se tão pouco dialético ao analisar tanto a educação escolar como a educação “ao longo de toda a vida”. A educação fora da escola parece ser imune à internalização da ideologia dominante e da lógica do capital. Mais do que isso, ela seria a verdadeira fonte de forças e recursos para resistir a essa internalização dentro do próprio sistema escolar:

O fato da educação formal *não* poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” [idem, pp. 55-56].

Mészáros dá um exemplo de sua própria vida, o fato de ele ter encontrado aos 8 anos de idade, fora do sistema “formal” de educação, um escritor que muito o influenciou. Entretanto caberia a pergunta: essa influência teria sido possível sem o conhecimento adquirido na escola?

Lazarini considera a perspectiva de Mészáros sobre a educação na sociedade capitalista mais realista que a de Saviani e afirma que a defesa, pela pedagogia histórico-crítica, da socialização do saber

sistematizado apoiar-se-ia numa equivocada identificação entre saber científico e saber revolucionário. Será que Lazarini, ao citar várias vezes o marxista húngaro Georg Lukács, esqueceu-se que este valorizava o conhecimento acumulado pela humanidade e, por exemplo, no campo das artes considerava indispensável o conhecimento pelos indivíduos das obras dos grandes clássicos? Será que Lazarini pensa que Marx e Engels, ao saudarem com entusiasmo a teoria da evolução de Darwin, teriam incorrido no mesmo tipo de visão ingênua da ciência que ele acredita existir em Saviani? Será que Gramsci também estava distante da perspectiva socialista ao analisar o significado historicamente positivo que teve o ensino de grego e de latim na escola tradicional? Perguntamos também se Lênin (1977, p. 126, grifo nosso) estaria, tal como Saviani, distante do socialismo ao fazer as seguintes afirmações, em outubro de 1920, portanto três anos após a Revolução Russa, num discurso proferido no II Congresso da União das Juventudes Comunistas:

Para chegarmos a ser comunistas, temos que enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas acumuladas pela humanidade. Não queremos um ensino mecânico, mas necessitamos de desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante, proporcionando-lhe fatos essenciais, porque o comunismo seria um vácuo, ficaria reduzido a uma fachada incharacterística, *o comunista não passaria de um fanfarrão, se não compreendesse e assimilasse todos os conhecimentos adquiridos*. Não só os deveis assimilar, mas fazer de forma crítica, para não amontoar qualquer parágrafo inútil no cérebro, mas enriquecer ele com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não se torna possível ser um homem culto na época em que vivemos.

Os autores deste artigo situam-se no campo socialista, estudam Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Lukács, Vigotski, Leontiev e outros autores do universo marxista e propõem-se a contribuir, dentro de seus limites, para a construção da pedagogia histórico-crítica, so-

mando esforços à luta travada no campo da educação brasileira por Dermeval Saviani. Entendemos que uma perspectiva revolucionária socialista não prescinde do domínio, como frisou Lênin, das formas mais avançadas do conhecimento construído na história da humanidade, incluindo-se o conhecimento construído no capitalismo.

Mas para reafirmarmos essa perspectiva defendida pela pedagogia histórico-crítica em oposição às principais teses defendidas por Lazarini, precisamos inicialmente abordar a crítica que ele faz à concepção do trabalho educativo como uma produção não material.

## 2. Os fundamentos da crítica: um materialismo grosseiro e uma concepção não dialética do capitalismo

Nos momentos de sua tese de doutorado nos quais Lazarini parece acreditar que suas críticas a Saviani são as mais contundentes e demolidoras é que se revelam a quem queira ver as inconsistências de seus pressupostos. É o caso, por exemplo, do item “A educação como trabalho não material: simbiose entre idealismo e empirismo sensível” (LAZARINI, 2010, pp. 429-441) no qual, seja assinalado, o autor pouco faz além de repetir quase ao pé da letra a crítica já feita por Lessa (2007, pp. 105-125) ao conceito de trabalho educativo segundo Dermeval Saviani. Nesse item mostra-se claramente uma concepção que confunde materialidade com objetividade.

O mencionado item começa apresentando as considerações de Saviani sobre o trabalho educativo no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, integrante do livro *Pedagogia histórico-crítica*. Nesse texto, como é sabido, Saviani procura analisar a especificidade da educação escolar e para isso toma por base a distinção feita por Marx (1974, pp. 346-347, tradução nossa) entre dois tipos de produção não material (ou imaterial):

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma

distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.

Lazarini, entretanto, apresenta essa distinção como se ela tivesse sido inventada por Saviani como uma alternativa às categorias marxianas, de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, como, aliás, sugere o título do item 1.1, a saber: “A educação como trabalho não material: alternativa explicativa de Saviani às categorias trabalho produtivo e trabalho improdutivo” (LAZARINI, 2010, p. 56). Depois voltaremos à posição de Saviani acerca da necessidade das categorias de produção material e produção não material para a compreensão da especificidade do trabalho educativo. Por ora queremos analisar as razões pelas quais Lazarini, contrariamente a Marx, se recusa a aceitar a existência de uma produção não material. Vejamos como se expressa o autor da tese:

Neste ponto, os termos de Saviani entram em contradição irreconciliável com a sua referência teórica matricial: o materialismo marxiano. Isso se dá tanto naquilo que concerne à compreensão dos fundamentos teórico-filosóficos quanto nos fundamentos econômicos desse matiz [sic] teórico. Neste momento, enfocarei apenas o primeiro aspecto da problemática. Para tanto, começo recuperando uma premissa do materialismo histórico fundado por Marx e Engels, trazida à tona por Lessa: “Tudo o que existe é matéria, o ‘não material’ é rigorosamente inexistente” [idem, pp. 430-431].

Para aceitarmos a afirmação de que tudo o que existe é matéria, teríamos que identificar objetividade com materialidade. Nesse caso,

o que não fosse material não teria existência. Por essa razão não pode existir, para Lessa e para Lazarini, a produção não material, pois seria uma produção que resultaria num produto inexistente, ou seja, resultaria em nada. O equívoco, porém, não está em Saviani, mas sim na identificação feita por Lessa e adotada por Lazarini, entre o que é material e o que é objetivo.

As diferenças entre os conceitos de materialidade e idealidade na perspectiva marxista foram trabalhadas pelo filósofo soviético Evald V. Ilyenkov (1977) num texto intitulado “O conceito de ideal” (“The concept of ideal”). Dados os limites de espaço, apresentaremos essa distinção de maneira bastante breve, valendo-nos do estudo desse texto realizado por Duarte (2003, pp. 85-102). Em termos dialéticos, o polo oposto ao da materialidade é o da idealidade. Já a objetividade tem como polo oposto a subjetividade. Os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais. A linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, mas ela não é um produto material embora possua, é claro, elementos materiais como o som no caso da linguagem falada, o movimento das mãos no caso da linguagem de sinais, o papel e a tinta no caso da linguagem escrita impressa, os suportes eletrônicos no caso da linguagem escrita digital etc. O suporte material da frase “parece que vai chover” pode ser o som, o gesto, a tinta e o papel ou o sinal digital, sem que a frase se altere em razão da mudança do elemento material. Isso quer dizer que o aspecto essencial da linguagem não é seu suporte material. A compreensão do caráter objetivo dos produtos das atividades humanas, sejam eles materiais ou não, exige a compreensão do conceito marxiano de objetivação, que foi trabalhado por Duarte (1993; 2000a). Na esteira da identificação feita por Lessa entre materialidade e objetividade, Lazarini (2010, p. 432), ao que parece, entende que a objetivação realizada no trabalho significaria que o trabalho sempre gera um produto material, e um trabalho não material seria um trabalho sem produto:

O resultado dessa imbricação física e intelectual que pressupõe o trabalho humano é a objetivação de alguma coisa. Foi neste sentido

que Lessa criticou o idealismo contido nas formulações pertinentes ao “trabalho não material” de Saviani.

Mas o fato de o trabalho ser uma atividade objetivadora não significa, de forma alguma, na teoria de Marx, que a objetivação sempre resulte em produtos materiais. Por exemplo, ao analisar na sociedade capitalista o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho, dá o seguinte exemplo:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação [MARX, 1996b, p. 138].

A fábrica de salsichas situa-se na esfera da produção material. Marx dá um exemplo fora da esfera da produção material e escolhe o da fábrica de ensinar, cujo trabalhador é o professor. O trabalho do professor em determinadas condições pode gerar mais valia, ou seja, pode ser produtivo segundo a lógica capitalista. Mas ele situa-se fora da esfera da produção material. Perguntamos: o que está fora da esfera da produção material não estaria na esfera da produção imaterial?

Quando diferencia o valor de uso da mercadoria de seu valor para a economia capitalista, Marx (1996a, p. 176, grifo nosso) explica que:

Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor. Podemos virar e revirar uma mercadoria, como queiramos, como coisa de valor ela permanece imperceptível. Recordemo-nos, entretanto, que as mercadorias apenas possuem objetividade de valor na medida em que elas sejam expressões da mesma unidade social de trabalho humano, pois sua objetividade de

valor é puramente social e, então, é evidente que ela pode aparecer apenas numa relação social de mercadoria para mercadoria.

O valor da mercadoria existe objetivamente, mas não tem nenhum átomo de matéria. Trata-se de uma objetividade social, que é distinta da materialidade. Seria esse raciocínio de Marx algum resquício de idealismo? Claro que não. Nem tudo o que existe é material.

Retomando o início do argumento de Lazarini: ele afirmou que Saviani estaria em oposição ao materialismo histórico por definir o trabalho educativo como produção não material. Apoiando-se na mencionada crítica de Lessa (2007, pp. 105-125), Lazarini afirma que Saviani incorreria numa concepção dualista que separa o material do espiritual, dualismo esse que já teria sido exaustivamente criticado por Marx. Tanto Lessa quanto Lazarini caem naquilo que acusam em Saviani, ou seja, são eles que não conseguem entender a dialética entre materialidade e idealidade, bem como entre objetividade e subjetividade. Para ambos, o fato de Saviani definir o trabalho educativo como produção não material significaria afirmar que uma aula é menos real, menos objetiva que um martelo:

Uma aula (o exemplo dado por Saviani) é tão real, tão existente, quanto um martelo. As diferenças profundas entre a aula e o martelo [...] não incluem nenhuma diferença no que diz respeito ao *quantum* de ser, à existência, dos dois entes. Eles são, do ponto de vista ontológico, rigorosamente do mesmo estatuto: um não é mais ser, mais existente, mais real, mais material, que o outro [idem, pp. 110-111].

Lessa consegue fazer um raciocínio tão às avessas que quase chega a esconder o fato de que seu argumento não tem consistência. O fato de as ideias não serem matéria não as torna menos reais. Como aqui citamos anteriormente, Marx afirma que o valor não contém nenhum resíduo de matéria, mas nem por isso deixa de ter objetividade social. O pensamento de Saviani não dá qualquer margem para a conclusão de que o tipo de objetivação que ocorre em uma aula gere um produto

menos real do que um martelo. Esse argumento é insustentável e parte da identificação feita por Lessa entre o ser, o real e o material. Por não compreenderem a dialética entre produção material e produção não material, Lessa e Lazarini afirmam que Saviani cai em contradições insolúveis quando analisa a materialidade da ação educativa, ou seja, do trabalho educativo, que está incluído na categoria marxiana de produção não material na qual o produto não se separa do ato de produção. Ora, somente haveria contradição se a produção não material ocorresse num mundo não humano, se Saviani estivesse fazendo teologia ao invés de analisar a especificidade do trabalho dos professores. Assim como a produção material exige o pensamento, a linguagem e os conhecimentos que são, conforme Duarte (1993), objetivações não materiais, a produção não material não existe sem as determinações materiais, a começar da própria materialidade do corpo humano e dos recursos materiais empregados, por exemplo, numa aula.

Lazarini apoia-se, portanto, nessa insustentável concepção de Lessa que, em nome do materialismo de Marx, afirma que só existe o que é material, negando a objetividade dos fenômenos não materiais e mostrando-se incapaz de entender no pensamento de Saviani a dialética entre a objetivação humana material e não material. Desse materialismo grosseiro e antidialético, Lessa e Lazarini concluem que o pensamento de Saviani seria uma mistura de idealismo (o trabalho educativo como produção não material) com empirismo (a materialidade do ato educativo). Trata-se de um raciocínio aparentemente complexo e rigoroso, mas que na realidade é equivocado e confuso, beirando a falaciloquência e o pedantismo.

No caso da tese de Lazarini, a fragilidade da argumentação crítica é consequência do caráter não dialético de sua compreensão do pensamento de Marx. Isso fica evidente quando o autor aborda a questão da dialética na nota de rodapé de número 63 (LAZARINI, 2010, pp. 98-99), em que Lazarini explica que emprega a designação “materialismo histórico” em vez de “materialismo histórico e dialético” porque esta segunda conteria uma separação entre o

materialismo histórico e o materialismo dialético. Segundo o autor, a expressão materialismo histórico e dialético implicaria “defender a existência de uma dialética da natureza isonômica a dos homens, implica, por decorrência, assumir que a natureza possui intencionalidade e causalidade posta no seu movimento”. A expressão materialismo dialético, empregada por grandes autores marxistas como, por exemplo, Lukács (2004, p. 81), não implica de maneira nenhuma a transposição para a natureza de processos essencialmente sociais, como é o caso da teleologia e da causalidade posta. Essa afirmação de Lazarini é totalmente desprovida de sentido. Em contrapartida, o reconhecimento das especificidades do ser social perante o ser natural não significa, na perspectiva marxista, que não se reconheça a existência da dialética na natureza. Há categorias dialéticas que são específicas ao ser social, mas há outras que estão presentes tanto no ser social quanto na natureza. Além disso, o argumento de Lazarini para empregar apenas a designação “materialismo histórico” é o de que a abordagem dialética estaria já contida na perspectiva materialista histórica. Poderíamos fazer o raciocínio inverso, ou seja, que a abordagem dialética da atividade humana – cuja gênese encontra-se na dialética entre ser humano e natureza por meio da atividade de trabalho – é que possibilita uma correta compreensão da historicidade essencial do gênero humano. Embora Lazarini afirme ter como uma de suas referências a análise que Lukács faz da categoria trabalho na obra *Ontologia do ser social* (2004) (*Ontologia del ser social*), acaba revelando uma enorme dificuldade em compreender as relações entre a humanização e a alienação pelo trabalho. Tal dificuldade parece decorrer do não domínio da relação entre dialética e história na concepção de Marx. Essa é a questão de fundo que impede Lazarini de entender o papel revolucionário do capital na história humana e de entender a dialética entre a positividade e a negatividade do trabalho no período histórico marcado pelas relações capitalistas de produção. A visão não dialética dessas questões por Lazarini (2010, pp. 164-165, grifo nosso) mostra-se, por exemplo, na seguinte passagem:

O trabalho subordinado aos ditames da acumulação capitalista, ou seja, à ininterrupta produção e valorização do valor *não pode gerar outra coisa que não seja mais capitalismo*, ou seja, mais subsunção real do trabalho ao capital e, concomitantemente, mais alienação e mais reificação. A ampliação desta subsunção e, por conseguinte, das consequências que lhe são próprias, por sua vez, engendram mais domínio do capital sobre o conjunto da reprodução social que, paulatinamente, tem de se adequar direta ou indiretamente à sua lógica de autovalorização. A positividade das relações capitalistas de produção, tal como insistiu reiteradamente Marx, está em engendrar as condições potenciais da sua própria superação. Isso porque só assim estariam realmente abertas as possibilidades históricas para a edificação de uma forma de organização superior da sociedade onde os “livres produtores associados” (de uma possível sociedade sem classes) possam organizar a produção da riqueza material e espiritual da humanidade sem a mediação prioritária de produzir e reproduzir capital, tal como ocorre com a sociedade capitalista.

A uma primeira e superficial leitura poderia parecer que essa passagem desautorizaria nossa crítica à dificuldade de Lazarini em compreender o caráter historicamente revolucionário do capitalismo, pois, afinal, ele reconheceria a existência da “positividade das relações capitalistas de produção”. A única positividade, porém, que ele reconhece é a de elas gerarem as condições de sua superação. Mas na mesma passagem o autor afirmou que o trabalho, sob as condições do capitalismo, só gera mais capital e mais alienação. Assim a única positividade da sociedade capitalista seria a de gerar as condições para que um dia seja superada sua total negatividade. Nesse raciocínio não há materialismo, nem dialético nem histórico. Lazarini repete, talvez sem o saber, um erro que o próprio Lukács (2003, pp. 16-17) admitiu, em 1967, existir em seu livro de 1922, *História e consciência de classe*:

A grande ideia de Marx, segundo a qual até mesmo a “produção pela produção significa tão somente o desenvolvimento das forças

produtivas do homem, isto é, o desenvolvimento da riqueza da natureza humana como fim em si”, coloca-se fora daquele domínio que *História e Consciência de Classe* está em condições de examinar. A exploração capitalista perde esse lado objetivamente revolucionário, e não se compreende o fato de que, “embora esse desenvolvimento das capacidades do gênero *homem* se efetue, de início, à custa da maioria dos indivíduos e de certas classes, ele acaba por romper com esse antagonismo e coincidir com o desenvolvimento de cada indivíduo”. Não se compreende, portanto, que “o desenvolvimento superior da individualidade é conquistado apenas por um processo histórico em que os indivíduos são sacrificados”. Desse modo, tanto a exposição das contradições do capitalismo como a da revolução do proletariado adquirem uma ênfase involuntária de subjetivismo dominante.

Tendo mostrado os equívocos do tipo de materialismo adotado por Lazarini em sua crítica a Saviani, bem como a fragilidade dessa crítica no que diz respeito ao domínio do método dialético, passemos agora ao ataque demolidor que Lazarini acredita ter desferido à pedagogia histórico-crítica.

### **3. Laborando no equívoco: por que Lazarini foge da análise do conceito de trabalho educativo e rejeita a importância da socialização do conhecimento sistematizado para o processo de superação da sociedade capitalista**

Lazarini repete várias vezes ao longo de toda a tese que um dos grandes equívocos de Saviani seria o de se recusar a analisar a atividade do professor à luz dos conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Ainda segundo Lazarini, em vez de Saviani adotar esses conceitos e fazer uma análise crítica do trabalho na sociedade capitalista, opta por uma via acrítica e idealista, ao tomar o trabalho como modelo para a formação humana e ao definir a atividade educativa como trabalho não material.

Já mostramos aqui que o conceito de produção não material não é uma invenção resultante de arroubos idealistas de um educador, sendo, isto sim, um conceito empregado por Marx. Acreditamos que não haja necessidade de insistirmos nesse ponto, mas como Lazarini (2010, p. 172) afirmou que “uma brilhante definição do caráter sócio-histórico cumulativo dos homens, tanto instrumental quanto ideal, foi dada pelo psicólogo marxista Alexis Leontiev”, não será ocioso mencionar que Leontiev (1978, p. 165) também emprega as categorias de produção material e não material:

Essa nova forma de acumulação da experiência filogenética pode aparecer no homem, na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho. O trabalho, realizando o processo de produção (sob as duas formas, material e intelectual) imprime-se no seu produto.

Neste momento, porém, gostaríamos de voltar nossas atenções para os argumentos de Saviani no que se refere à utilização dos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo para análise do trabalho do professor. Mas neste caso não recorreremos a citações de passagens que Lazarini desconsidera nas obras dos autores que lê. Reproduziremos uma passagem de Saviani (apud LAZARINI, 2010, p. 57, grifos nossos) citada por seu “demolidor” crítico, para que o leitor tenha certeza de que o autor da crítica leu essa passagem:

Parece-me, pois, que *tentar compreender o significado do trabalho em educação pela polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é laborar no equívoco*. Trata-se, aí, de uma polarização inadequada porque nós poderemos ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia como um trabalho em educação que não gera mais-valia. Na verdade o chamado setor de serviços tem esse nome porque se liga à aquisição de bens que têm valor de uso direto. No entanto, os

serviços não são, enquanto tais, elementos improdutivos porque eles podem se dar tanto na forma de geração de mais-valia como não. Na medida em que eu compro um determinado serviço por dinheiro, eu não estou com isso extraindo mais-valia. Eu só extraio mais-valia na medida em que eu compro determinado serviço por dinheiro enquanto capital. [...] Portanto, a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Parece-me que a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não material.

Grifamos uma parte da citação, pois Lazarini não parece ter prestado atenção nela. O que Saviani explica é que a categoria de trabalho não material mostra-se mais adequada à tentativa de compreensão do significado do trabalho em educação, isto é, à caracterização da especificidade da educação escolar perante outras modalidades da prática social. Saviani não está afirmando que as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não se aplicam ao trabalho do professor, mas que elas não explicam a especificidade desse trabalho. Elas não explicam, ademais, a especificidade de nenhuma forma de trabalho concreto, pois se referem ao trabalho abstrato, ao processo de valorização e de extração da mais-valia. Isso faz parte do abc do marxismo. Quando Saviani parte da distinção marxiana, no campo da produção não material, entre as atividades nas quais o produto se separa do ato da produção e aquelas nas quais o produto não se separa do ato da produção, seu objetivo não é negar a existência de alienação no trabalho do professor na sociedade capitalista; muito menos negar a existência de alienação em qualquer forma de trabalho nessa sociedade. Seu objetivo é caracterizar a especificidade da atividade educativa escolar, que ele faz com sua já clássica definição:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. O tra-

balho 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [SAVIANI, 2003, p. 13].

Essa definição ontológica de trabalho educativo excluiria a compreensão crítica das formas pelas quais a educação escolar, na sociedade capitalista, reproduziria a alienação? Neste momento do artigo parafrasearemos o próprio Lazarini (2010, p. 414), quando ele afirma, a respeito de Mészáros: “É preciso ignorar completamente a sua obra ou agir com muita má fé a respeito dela para lhe imputar um caráter imobilista, seja qual for a natureza”. Afirmamos em relação a Saviani: é preciso ignorar completamente a sua obra ou agir com muita má-fé a respeito dela para lhe imputar um caráter de indiferença para com a alienação produzida pelo capital e reproduzida em todos os âmbitos da sociedade capitalista. Não estamos é claro, afirmando que Lazarini ignore completamente a obra de Saviani ou que ele aja com muita má-fé em relação a ela. Mas sua leitura é inegavelmente parcial e distorcida. O que se pode dizer de uma tese de aproximadamente 500 páginas dedicada a uma análise crítica da obra de Saviani que não analisou, nem mesmo citou, o conceito de trabalho educativo? Sim, é isso mesmo o que aconteceu, acredite ou não o leitor! Lazarini limitou-se a criticar o conceito marxiano de produção não material no qual Saviani se apoia, e a ideia gramsciana do trabalho como princípio educativo, mas não analisou o conceito, este sim, de Saviani, de trabalho educativo.

Aliás, a propósito da concepção gramsciana do trabalho como princípio educativo, citaremos aqui uma passagem do comunista italiano, considerando-se a insistência com que Lazarini afirma ser esse princípio algo tão distante do marxismo:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho. [...] O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho [GRAMSCI, 1982, p. 130].

Mas não foi somente do conceito de trabalho educativo que Lazarini preferiu se esquivar, mas também da própria utilização dos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo na análise da atividade educativa. Ele critica Saviani por não empregar esses conceitos, mas o fato é que ele mesmo não o faz. Quando muito, analisa duas passagens nas quais Marx, ao explicar que um trabalho pode ser improdutivo em certas condições e produtivo em outras, exemplifica com o caso do trabalho do professor. Nesse ponto, talvez Lazarini não tenha percebido, mas não há discordâncias entre ele e Saviani. Ambos reconhecem – e seria estranho se não reconhecessem – que o trabalho do professor pode, em certas circunstâncias, gerar mais-valia. Seremos repetitivos: Saviani não afirma que o trabalho do professor não possa ser objeto da exploração capitalista. O que ele afirma é que para sabermos como lutar pelo socialismo no âmbito da educação escolar precisamos conhecer o que

caracteriza a especificidade da atividade educativa escolar. Ou seja, ele afirma que precisamos agir exatamente naquele âmbito do qual a pena crítica de Lazarini esquivou-se de forma inaceitável.

Retomando a questão da aplicação das categorias de trabalho produtivo e improdutivo na tese de Lazarini, o fato é que ele não consegue demonstrar de que forma essa aplicação pode contribuir para o trabalho do professor numa perspectiva socialista. Curiosamente, uma questão tão importante para os argumentos defendidos por Lazarini (2010, p. 109) acaba sendo reduzida a uma curta nota de rodapé (“curta” se considerarmos a extensão média das 380 notas de rodapé da tese) nos seguintes termos:

Uma das hipóteses deste estudo é que a decifração do significado social das várias modalidades de atividade docente que ocorrem no interior da sociedade capitalista contemporânea só pode ser radicalmente realizada à luz da compreensão das categorias trabalho produtivo e trabalho improdutivo, tal como foram explicitadas por Marx.

Mas tal hipótese não sai da condição dessa modesta nota de rodapé, e no restante da tese Lazarini acabou, dessa forma, comprovando não essa sua hipótese, mas a citada afirmação de Saviani (apud LAZARINI, 2010, p. 57), ou seja, “que tentar compreender o significado do trabalho em educação pela polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é laborar no equívoco”. O crítico laborou vários anos e produziu uma tese de doutorado de quase quinhentas páginas apoiando-se em um equívoco. Se tivesse compreendido o que Saviani alertara, poderia ter dedicado seus esforços a algo que contribuísse de fato para a luta pelo socialismo.

Como não é raro acontecer, um equívoco levou a outro. A recusa a considerar a especificidade do trabalho educativo levou à incompreensão do papel da socialização do conhecimento no processo de superação do capitalismo.

A categoria dialética de contradição nem sempre é bem compreendida, muito menos bem empregada por pensadores marxistas e não

marxistas. Sendo a dialética uma forma superior de pensamento, que supera por incorporação a lógica formal, é compreensível a dificuldade que todos temos em dominar essa forma superior de pensamento. Essa dificuldade acentua-se pelo fato de que não estão universalizadas, em nossa sociedade, nem mesmo as ferramentas lógico-metodológicas necessárias a um raciocínio coerente e bem estruturado. Se há dificuldade em raciocinar-se de forma coerente, mais ainda em raciocinar-se dialeticamente. Essa é uma das razões pelas quais a luta pela socialização do conhecimento sistematizado pela educação escolar se faz tão importante. O principal campo no qual se trava a luta entre aqueles que defendem a socialização do conhecimento e aqueles que são contra essa socialização é o da educação escolar. A classe burguesa e seus intelectuais têm lutado incansavelmente para que a escola não socialize o conhecimento sistematizado.

Marx mostrou que uma das condições do processo de exploração do trabalhador pelo capital é que o trabalhador possua tão somente sua força de trabalho e não disponha dos meios de produção sem os quais essa força de trabalho não se pode transformar em atividade. Mas a força de trabalho deve se reproduzir e, para tanto, é necessário satisfazer algumas necessidades do trabalhador. Interessa ao capital reduzir ao mínimo os custos da reprodução da força de trabalho, ou seja, para isso é preciso reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador. Entre elas encontra-se a necessidade de conhecimento. Além dessa questão dos custos de reprodução da força de trabalho, há a questão do controle dos meios de produção. Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é o próprio capital, mas como os meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde.

A escola é marcada por uma contradição. Saviani (2005, pp. 223-271) analisa essa contradição entre a função precípua da es-

cola pública – a difusão do saber – e a tendência inerente à sociedade capitalista que é a da propriedade privada dos meios de produção. Nessa perspectiva, afirma o educador marxista:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista [idem, pp. 256-257].

É cansativo para o leitor e para os autores deste artigo ter que saturá-lo com grandes citações de textos já bem conhecidos de Saviani e outros autores marxistas. Mas nos vemos obrigados a isso em razão das distorções que Lazarini faz do pensamento de Saviani. Veja-se o exemplo da citação anterior. Somente uma imensa vontade de não entender o que está escrito poderia levar alguém a interpretar o raciocínio de Saviani como se ele estivesse afirmando que a escola pública pode alcançar na sociedade capitalista a plena socialização do saber sistematizado e que, quando isso ocorrer, a escola terá produzido a passagem do capitalismo ao socialismo. Pois bem, acredite ou não o leitor, é essa a interpretação que Lazarini tem do pensamento de Saviani. Numa nota de rodapé ele afirma que

Saviani não só defenderá a possibilidade da construção da hegemonia de uma perspectiva socialista nas instituições escolares controladas pelo Estado capitalista, mas também que a universalização de escolas públicas de caráter unitário nos ensinos fundamental e médio levaria mesmo à superação da ordem social vigente [LAZARINI, 2010, p. 87].

O que Saviani (2005, pp. 257; 271) afirma, com toda a razão, é que a luta por um sistema público de ensino que realize a função da escola, que é a de socializar o saber sistematizado, entra em contradição com a lógica da sociedade capitalista e que, portanto, a luta pela escola pública só faz realmente sentido quando é parte da luta pelo socialismo:

[...] na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo [...]. Em conclusão, o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

Na crítica que Lazarini pretendeu fazer a Saviani, um equívoco levou a outro. O crítico esquivou-se de discutir a especificidade do trabalho educativo, laborando no equívoco de que seria suficiente, para compreender-se a educação escolar na sociedade capitalista, empregar as categorias de trabalho produtivo e improdutivo, chegando ao único resultado de mostrar o que Saviani já afirmara, ou seja, que essas categorias não dão conta da especificidade da educação. Essa recusa a discutir e mesmo a tentar entender a especificidade do trabalho educativo leva Lazarini a não entender a contradição que marca o sistema público de educação na sociedade contemporânea. O crítico fala de dialética, afirma não desconsiderar a existência das

contradições no sistema escolar de ensino, afirma não defender uma concepção crítico-reprodutivista, mas o fato é que não consegue apreender nem compreender a contradição analisada por Saviani. A consequência disso é que a perspectiva de Lazarini de luta revolucionária exclui, dessa maneira, a luta pela apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Não admite a importância do domínio do saber sistematizado para a formação da consciência de classe. Afirma que Saviani identifica

equivocadamente saber elaborado (conhecimento erudito e científico) a conhecimento revolucionário, ou seja, o conhecimento capaz de elevar as “massas populares” da condição de “classe em si para classe para si” [LAZARINI, 2010, p. 90].

Vejamos qual é realmente o argumento de Saviani (1982, pp. 11; 13, grifo nosso):

[...] não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante. [...] conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, *é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”*. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Se Saviani identificasse pura e simplesmente o saber elaborado ao saber revolucionário, ele não diria que é preciso elaborar uma

concepção com instrumentos lógico-metodológicos superiores àqueles empregados pela concepção dominante. No trecho grifado da passagem anteriormente citada, vê-se claramente que Saviani não afirma que a educação, por si só, produzirá a passagem da consciência de classe em-si à consciência de classe para-si. O que ele afirma é que a única forma da educação escolar contribuir para essa passagem é trabalhando na direção da elevação da consciência dos alunos do nível do senso comum ao da consciência filosófica. Se, entretanto, a educação escolar mantiver o aluno no nível do senso comum, será impossível a realização na escola das “atividades educativas emancipadoras” propostas por Tonet (2007, p. 35), como também será pouco provável que crianças, adolescentes e jovens possam encontrar “alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares”, nas palavras de Mészáros (2005, p. 54).

Mas talvez as razões pelas quais Lazarini rejeite a tese da importância da socialização do conhecimento para a transformação social fiquem mais claras quando ele afirma que para Saviani “o saber elaborado (conhecimento erudito e científico) possui um caráter ontologicamente revolucionário, pois, com a emergência da sociedade burguesa, ele se tornou ‘meio de produção e/ou força produtiva’” (LAZARINI, 2010, p. 87).

Em primeiro lugar, na obra de Marx e Engels está bastante claro o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista é um processo revolucionário. Entre muitas outras passagens, pode-se citar, a esse respeito, a famosa passagem do *Manifesto do Partido Comunista*:

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção e, com isso todas as relações sociais. [...] Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes [MARX & ENGELS, 2005, p. 43].

Em segundo lugar, também está claro na obra dos fundadores do socialismo científico que num certo ponto do desenvolvimento da sociedade capitalista o desenvolvimento das forças produtivas entra em contradição com as relações capitalistas de produção. Marx (1987, p. 282, tradução nossa) afirma, por exemplo, nos *Grundrisse* que “a partir de certo momento o desenvolvimento das forças produtivas torna-se um obstáculo para o capital; portanto a relação do capital torna-se uma barreira para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho”.

Em terceiro lugar, para Marx as forças produtivas na sociedade capitalista contêm conhecimento objetivado, ou seja, no capitalismo o conhecimento transforma-se em força produtiva. Para Marx (idem, p. 230, tradução nossa), as máquinas são

[...] produtos da indústria humana; material natural, transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atuação sobre a natureza. São órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força objetivada do conhecimento. O desenvolvimento do capital fixo releva até que ponto o conhecimento social geral converteu-se em força produtiva imediata e, portanto, até que ponto as condições do processo da própria vida social submeteram-se ao controle do intelecto coletivo e foram remodeladas de acordo com ele.

Ou seja, para Marx o conhecimento desempenha sim um papel revolucionário na sociedade burguesa pelo fato de ele ser parte constitutiva importante das forças produtivas. E o desenvolvimento das forças produtivas entra em contradição com as relações de produção. Saviani conclui que a socialização do conhecimento pela escola entra em contradição com as relações capitalistas de produção e, portanto, essa luta aponta em direção ao socialismo. Lutar pelo desenvolvimento das forças produtivas e por sua apropriação socializada não é se opor às relações capitalistas de produção? Ou será que Lazarini defende uma espécie de ludismo epistemológico, ou seja, entende que deve-

mos destruir o conhecimento da mesma forma que os operários, no início da industrialização, destruíam as máquinas por verem nelas a origem de sua exploração?

Mas Lazarini poderia objetar que a questão é outra; que o que está em jogo no capitalismo não é ter ou não conhecimento, mas sim possibilidade de ter ou não a propriedade do conhecimento objetivado nos meios produção:

[...] na sociedade capitalista, o que define o caráter social da apropriação dos meios de produção e todo o conhecimento neles contido, bem como o seu potencial produtivo (inclusive o potencial científico), não é o conhecimento científico ou técnico que se tem de parte ou do conjunto do processo produtivo, mas sim o ser ou não ser proprietário privado desses meios [LAZARINI, 2010, p. 179].

Mas seria um despropósito de nossa parte supormos que Lazarini pretendesse, com isso, afirmar que Saviani acreditasse que a luta pela socialização do conhecimento na escola pudesse abalar por si só o poder do capitalista em comprar máquinas e contratar pessoas que dominem conhecimento necessário ao controle do processo produtivo. Por mais distorções que Lazarini tenha feito em sua tese, recusamo-nos a acreditar que ele possa estar sugerindo que um pensador marxista da envergadura de Dermeval Saviani acreditasse que a transmissão de conhecimentos sistematizados na escola interferisse diretamente na capacidade de compra dos meios de produção pelo capital. O que Saviani afirma é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção. Isso tudo é muito claro nos seus textos, mas vemo-nos obrigados a repetir o óbvio. O próprio Saviani (2003, p. 15) já havia alertado: “como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido e ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção”.

#### 4. Mais uma crítica à pedagogia histórico-crítica: a partir de qual pedagogia?

Por fim, a pergunta inevitável: qual a perspectiva pedagógica a partir da qual Lazarini formula sua frustrada crítica à pedagogia histórico-crítica? Defenderia ele outra pedagogia? Em sua tese ele nada diz a esse respeito. Como já mencionamos, Lazarini compartilha das posições de Tonet e Mészáros sobre a educação escolar. No caso de Tonet, sua concepção sobre as “atividades educativas emancipadoras” nada esclarece sobre os conteúdos e as formas dessas atividades. No caso de Mészáros, também não é explicitada nenhuma perspectiva pedagógica, seja para a educação escolar, seja para a educação não escolar. Em resumo, mesmo se recorrendo a autores nos quais Lazarini se apoia, permanece a ausência de definição de uma linha pedagógica.

Ao final da tese, Lazarini (2010, p. 495) menciona as críticas feitas por Duarte (2000a, 2000b, 2003) ao construtivismo, concordando parcialmente com elas, mas esclarecendo, também em nota de rodapé, que isso

não significa concordância com muitas das suas conclusões e muito menos com o conjunto das suas proposições educacionais alternativas ao construtivismo. A raiz dessa divergência está na filiação irrestrita apresentada por Duarte às teorizações e proposições matriciais de Saviani. [...] Por ora fico apenas na indicação dessa polêmica que poder ser mais bem desenvolvida em estudos futuros.

Curioso: Lazarini concorda com as críticas de Duarte às consequências desastrosas do construtivismo para a educação escolar brasileira, mas discorda de muitas das conclusões dessa crítica e, é claro, discorda da defesa da pedagogia histórico-crítica como alternativa ao construtivismo. Mais curioso ainda é o fato de Lazarini (idem, pp. 496-497) admitir que o avanço do construtivismo na educação brasileira significou uma derrota para a classe trabalhadora:

Mesmo não partilhando da ideia equivocada de Saviani quando este justapõe conhecimento científico/erudito à formação revolucionária de classe, sem dúvida, a concomitante degradação infraestrutural e teórico-pedagógica da educação formal brasileira, ou de qualquer outro país onde ela efetive em condições similares, constitui uma derrota para a classe trabalhadora. Isso porque a maioria absoluta dos filhos da classe trabalhadora brasileira frequenta a rede pública de educação básica e, portanto, são os mais afetados cognitivamente e, por decorrência, científica e culturalmente pela situação lastimável em que, em regra, ela se encontra. O precário acesso aos elementos pertinentes à educação elementar (escrita, leitura e cálculos básicos) e à cultura científica e erudita (incluindo aí o desenvolvimento lúdico e físico) que deveriam ser ensinados nas escolas, segundo os respectivos níveis de ensino, não pode ser ignorado e muito menos comemorado pelos socialistas revolucionários.

Depois de escrever quase 500 páginas com o objetivo de denunciar os “gravíssimos problemas de fundamentação teórica” (idem, p. 441) existentes no pensamento do educador marxista que tem incansavelmente lutado para que a escola pública ensine aos filhos da classe trabalhadora o conhecimento sistematizado, Lazarini mostra um lampejo de compreensão da gravidade do problema. Chega mesmo a afirmar, em nota de rodapé, que

para Marx, conhecimentos técnicos, científicos e erudição cultural não seriam suficientes para fazer de quem quer que fosse um revolucionário socialista, mas a miséria intelectual dos integrantes da classe trabalhadora não constituía um predicativo revolucionário para ela [idem, p. 497].

Como fica claríssimo em toda a obra de Saviani, para ele, assim como para Marx, o conhecimento sistematizado, por si só, não faz de ninguém um revolucionário socialista. Lazarini passou toda a tese

tentando provar que Saviani está em desacordo com Marx para, ao final da tese, em nome de Marx, lamentar a miséria intelectual para a qual muito contribui uma escola pública pauperizada em todos os sentidos. E ainda que – chegados a esse ponto da leitura, novamente lamentamos que o autor tenha desperdiçado tanto esforço laborando no erro – produziu-se momentaneamente a expectativa de que pudesse haver algum sinal de que finalmente Lazarini, depois de tanto ler Marx e Saviani, estivesse começando a entender a importância do trabalho educativo na luta pela socialização do conhecimento. Mas nossa expectativa foi em vão. Na sequência da tese, até o seu final, Lazarini limita-se a dois pontos. Primeiramente retoma a proposição de Tonet, sobre as atividades educativas emancipadoras, sem esclarecer em que elas de fato consistiriam, a não ser pelo fato de mencionar que elas estariam voltadas para a crítica à sociedade capitalista e estariam integradas aos “movimentos políticos de cunho revolucionário” (idem, p. 500). Em seguida lista alguns itens de uma pauta de luta dos professores, que ele prefere chamar de “educadores formais”, por melhores condições de trabalho e por mais verbas para a educação. Chega a ser irônico que Lazarini, com apoio de Lessa, tenha acusado Saviani de empirista quando este analisou a materialidade da ação educativa e ao final da tese limite sua defesa da educação a uma pauta de luta na qual estão exatamente listados item referentes a essa materialidade.

Mas qual a relevância de nosso questionamento sobre qual seria a pedagogia defendida por Lazarini e pelos autores nos quais ele se apoia? Consideramos esse questionamento relevante porque ele remete a uma pergunta: é possível uma pedagogia marxista ou a teoria de Marx seria contrária a qualquer pedagogia?

A psicanalista francesa Catherine Millot argumenta que os postulados freudianos sobre o inconsciente implicariam a incontroleabilidade e a imprevisibilidade dos processos formativos humanos. Nesse sentido o ato educativo estaria sempre sujeito aos meandros do inconsciente do aluno e do professor, jogando por terra as pretensões de efetivação da educação como um projeto pedagógico consciente.

Conclui então Millot (1987, p. 156) pela impossibilidade de uma pedagogia baseada na psicanálise:

A descoberta do inconsciente tem o corolário de invalidar qualquer tentativa de construir uma ciência pedagógica que permita determinar os meios a empregar para atingir determinado objetivo. O essencial do desenvolvimento psíquico do indivíduo escapa, por existir o inconsciente, a qualquer tentativa de domínio. O saber sobre o inconsciente adquirido na experiência psicanalítica não pode ser aplicado pela pedagogia porque, embora a psicanálise esclareça os mecanismos psíquicos em que se funda o processo educacional, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo.

Alguns marxistas afirmam que, por mais que os professores pretendam fazer do ato de ensinar, de transmitir conhecimento, uma forma de luta contra o capital, esse esforço acabará sendo anulado pela insuperável tendência dominante do sistema escolar que seria a de reprodução da lógica capitalista. Novamente os esforços por fazer do ato educativo um ato intencional de humanização mostram-se frustrados. Da mesma forma que, segundo Millot, a psicanálise não pode fundamentar uma pedagogia, para alguns marxistas estaria fadada ao fracasso, de partida, qualquer tentativa de construção de uma pedagogia marxista. Não seria essa a mensagem de mais essa crítica à obra de Saviani e à pedagogia histórico-crítica?

## Referências

- ALTHUSSER, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Disponível em: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althusser/ideologicosalth.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- DUARTE, N. (1993). *A individualidade para-si*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000a). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, Autores Associados.

GRAMSCI, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

ILYENKOV, E. V. (1977). "The concept of ideal". In: FEDOSEYEV, P. N. et al. *Philosophy in the USSR – problems of dialectical materialism*. Moscou, Progress Publishers, pp. 71-99.

LAZARINI, A. Q. (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. 528p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LÊNIN, V. I. (1977). *Sobre a educação*. Lisboa, Seara Nova, vol. 1.

LEONTIEV, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.

LESSA, S. (2007). *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Cortez.

LUKÁCS, G. (2003). *História e consciência de classe. Estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo, Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2004). *Ontologia del ser social: el trabajo*. Buenos Aires, Herramienta.

MARX, K. (1996a). *O capital*. São Paulo, Círculo do Livro, livro 1, t. 1.

\_\_\_\_\_. (1996b). *O capital*. São Paulo, Círculo do Livro, livro 1, t. 2.

\_\_\_\_\_. (1974). *Teorias sobre la plusvalía*. Buenos Aires, Cartago, t. 1.

\_\_\_\_\_. (1987). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Mexico, Siglo Veintiuno, vol. 2.

MARX, K. & ENGELS, F. (2005). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Boitempo.

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

MILLOT, C. (1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Zahar.

SAVIANI, D. (1982). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2005). "Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes". In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, Autores Associados, pp. 223-274.

TONET, I. (2007). *Educação contra o capital*. Maceió, EDUFAL.

## CAPÍTULO 5

# DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E ONTOLOGIA A PARTIR DA QUESTÃO DO MÉTODO DIALÉTICO\*

*Dermeval Saviani*

A comissão organizadora do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM) formalizou o convite para minha participação na Mesa Temática “Educação, Formação Humana e Ontologia”, enviando-me mensagem em 4 de outubro de 2010. Na verdade, eu não poderia participar, pois na data prevista, 14 de abril de 2011, eu deveria estar no Rio Grande do Sul para um compromisso importante que tinha lá. Mas, considerando o caráter do evento, em nome da causa do marxismo consegui ajeitar minha agenda para estar presente, empenhado em colaborar para o objetivo que nos é comum de aclarar melhor, a partir da temática específica da referida Mesa, nosso entendimento sobre as relações entre o marxismo, a educação e a emancipação humana, tema central do V EBEM. Aceitei, pois, acreditando que as diferenças de enfoque que com certeza emergiriam dos vários participantes da quinta edição do encontro enriqueceriam a perspectiva comum que nos une e que nos move a atuar em várias frentes de batalha.

Entretanto, o ano de 2010 se encerrou e já estávamos nos aproximando da data do EBEM quando, em fevereiro, chegaram-me infor-

\* Versão ampliada da exposição feita na Mesa-Redonda “Educação, Formação Humana e Ontologia”, no âmbito do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM). Florianópolis, 14 de abril de 2011.

mações dando conta de que se abria uma cisão no pequeno grupo de educadores marxistas e uma controvérsia se anunciava.

Por um dever de lealdade para com todos os presentes no evento, era imperativo informar de que controvérsia se tratava. Na verdade, seria hipocrisia eu proceder como se não tivesse conhecimento da tese de doutoramento de Ademir Lazarini, mesmo porque ela já estava circulando, sendo de conhecimento de boa parte dos participantes do EBEM. Além disso, também já estava circulando amplamente o artigo “A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani”, de autoria de Newton Duarte, Benedito Ferreira, Julia Malanchen e Herrmann de Oliveira Muller (2011), que responde às críticas da referida tese que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 3 de dezembro de 2010, tendo por título *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*.

De fato, a referida tese não traz novidade, pois retoma as críticas formuladas por Sérgio Lessa, Ivo Tonet e Paulo Sérgio Tumolo, além de recuperar outros estudos críticos do final dos anos de 1980 e início de 1990. Aliás, acho de interesse informar que evitei responder diretamente a essas críticas anteriores e fui reunindo os trabalhos que as veiculavam para, caso se tornasse necessário, procurar responder a todas conjuntamente. Entretanto, o desenrolar dos acontecimentos se encarregou de relegá-las ao esquecimento, sendo que seus próprios autores, que eu saiba, a elas não voltaram. Então, seguindo o exemplo dos nossos autores de referência, resolvi abandoná-las à crítica roedora dos ratos. Mas agora boa parte delas retorna na tese de Lazarini. Talvez o que sua tese traga de novo seja justamente o fato de reunir num só trabalho um conjunto de críticas formuladas de forma mais ou menos esparsa, além do caráter bombástico com que as denúncias são apresentadas, como já se pode ver apenas pela leitura do sumário da tese.

Como se vê, não foi surpresa o conteúdo da tese. E, como o debate é sempre bem-vindo, o fato de reunir num único trabalho

o conjunto das críticas não deixaria de ser positivo porque facilitaria o acesso a elas. A grande surpresa foi o fato de ter sido produzida ao longo de aproximadamente cinco anos, sem que nenhum contato fosse feito comigo. Assim, parece ter havido um problema metodológico da pesquisa, porque seu autor elegeu um objeto, mas não tomou nenhuma iniciativa em conhecê-lo diretamente. Ora, nós sabemos que quando nos dispomos a estudar a obra de um autor vivo, resulta um procedimento necessário o contato com ele. Isso, inclusive, permitiria ao autor da tese assegurar-se melhor de seus argumentos tornando as críticas mais consistentes, além de possibilitar o acesso a trabalhos que eventualmente seu levantamento poderia não contemplar. Vejo que Lazarini (2010, p. 34) registra em sua introdução: “realizei análises de todos os livros e textos de Saviani aos quais tive acesso, referentes ao período delimitado neste estudo, independentemente se os mesmos estavam diretamente relacionados ao tema central da minha pesquisa”. Constato, então, que ele não teve acesso a muita coisa. Por exemplo, ficaram de fora praticamente todos os meus trabalhos no campo da história e da historiografia, apesar de ele ter ousado introduzir em sua tese uma crítica também à minha abordagem historiográfica. Pois bem. Se ele tivesse entrado em contato comigo, de bom grado eu lhe passaria todo esse material. Acresce que, ao não ter entrado em contato, de certo modo ele deslocou seu trabalho da intenção do debate. Pois, sendo essa a intenção, caberia já dar início ao debate no próprio processo de elaboração da tese. Da forma como aconteceu, não fui tratado como um companheiro do mesmo campo teórico-político-ideológico a quem se endereçam críticas para fazê-lo avançar ou para corrigir os desvios detectados em sua apropriação da teoria, no caso, o marxismo. De fato, fui tratado como o inimigo a abater.

Mas o que de algum modo me entristece nesse episódio é que fiquei com a impressão de que Ademir tem um grande potencial para o trabalho intelectual, revelando grande capacidade de leitura e dissecação de textos. E acabou desperdiçando tanta energia com um objeto não apropriado. E não resisto, aqui, a uma analogia: sua

força produtiva intelectual foi travada pelas relações de produção intelectual em que se envolveu.

Tornado transparente o quadro em que se deu minha participação no V EBEM, fiz um esforço para tratar do tema da Mesa, levando em conta, ao mesmo tempo, a questão da controvérsia na abordagem do marxismo.

Achei importante discutir naquele momento o problema das interpretações controvertidas porque estávamos num encontro de educadores marxistas. Ora, isso, no contexto atual, é uma espécie de *avis rara*. Somos um grupo pequeno e, mesmo assim, teimamos em nos dividir. Como fui colocado no centro da controvérsia, devo fazer um esclarecimento prévio.

Não sou dado a exegese ou hermenêutica de textos. Por isso sempre me recusei a tomar um autor por ele mesmo e me debruçar sobre seus escritos tentando decifrá-los para expor o núcleo de seu conteúdo. Deixei isso claro quando em 1977 fui solicitado pelos alunos da primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP a ministrar, no primeiro semestre de 1978, a disciplina optativa “teoria da educação”, centrada num estudo monográfico de Gramsci. Respondi que, se se tratava de estudar Gramsci por Gramsci, não deviam contar comigo. Mas se a ideia fosse estudar Gramsci para verificar em que grau ele poderia nos ajudar a compreender nossa realidade e a enfrentar com mais consistência os problemas da educação brasileira, então, disse a eles: nesse caso, eu topo fazer esse estudo com vocês. Ou seja: eu me colocava na mesma posição em que eles se encontravam, isto é, sem maiores conhecimentos prévios do pensamento de Gramsci e me dispunha a participar, junto com eles, desse esforço coletivo.

Em suma, recorro aos autores não para chegar à interpretação supostamente correta de seus textos na linha filológica ou hermenêutica. Nunca estudei os autores pelos autores. Recorro a eles para poder compreender melhor a realidade e responder aos problemas enfrentados. Assim, aqueles que se dedicam a esmiuçar os textos dos nossos autores de referência, se o fazem seriamente e no espírito da

concepção dos referidos autores, são bem-vindos e vou agradecer a eles se me ajudarem a entender melhor os textos-chave e, mesmo, corrigir eventuais falhas de minha leitura. O problema é que, em geral, as cobranças que me são feitas, justificadas pela exigência de uma leitura fiel de Marx, nuns casos, e de Gramsci, em outros, via de regra decorrem de leituras de gabinete, que se comprazem em confrontar textos (os meus) com textos (os dos autores de referência), quando o que importa, conforme a tese 2 de Marx sobre Feuerbach, é confrontar os textos com a realidade.

Enfim, não me considero um especialista em Marx que estaria qualificado para a dissecação interna de seu pensamento com base na análise detalhada do conjunto de seus escritos. Por isso, só posso agradecer a quem resolve se dedicar a essa ingente tarefa.

## **1. Educação, formação humana e ontologia: encaminhando a questão do método**

Feito esse esclarecimento preliminar, começo minha exposição considerando o enunciado do próprio tema da Mesa para introduzir a discussão das dificuldades que temos de colocar em prática o método desenvolvido por Marx, que conhecemos pelo nome de método histórico-dialético. Aliás, o lukacsiano Lucien Goldmann (1967, p. 44), ao tratar do pensamento dialético, já advertia: “trata-se evidentemente de um método mais difícil de realizar e de se fazer compreender do que o método analítico e linear do racionalismo, mas a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação”. E Álvaro Vieira Pinto (1969) lembrava que pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas pensar por contradição.

Tendo presente a mencionada dificuldade no manejo do método dialético, abordemos o tema da Mesa. Seu enunciado contém três conceitos: o primeiro é educação; o segundo, formação humana; e o terceiro é ontologia. Formalmente, esse enunciado apresenta-se, de imediato, como problemático. Com efeito, os termos “educação” e

“formação humana” são sinônimos. Portanto, a inclusão de ambos no enunciado de um mesmo tema resulta num pleonasma. Ontologia, nós sabemos pelo estudo da filosofia, é o estudo do ser enquanto ser. Coincide, portanto, com a metafísica. Ora, como sabemos, trata-se de um campo da filosofia que não teria lugar no marxismo. Este se põe como crítica e superação da metafísica. No entanto, sabe-se que Lukács reabilitou a ontologia no âmbito do marxismo introduzindo a categoria “ontologia do ser social”. Observo, de passagem, que no atual contexto marcado pela negação da objetividade própria da visão pós-moderna, essa reabilitação é bem-vinda porque se faz necessário reafirmar resolutamente o caráter ontologicamente realista da concepção marxiana, assim como seu caráter gnosiologicamente objetivista. Continuando, porém, a análise, vemos que, do ponto de vista da linguagem, a expressão “ontologia do ser social” continua problemática. Isso porque, se ontologia é o estudo do ser enquanto ser, então também a expressão “ontologia do ser social” resulta uma tautologia. Com efeito, se o conceito de ser já está contido no conceito de ontologia, é redundante falar em ontologia do ser. Por esse raciocínio caberia concluir que, em lugar de ontologia do ser social, dever-se-ia falar em “ontologia do social”.

No entanto, até aqui, a análise se moveu num plano formal. Embora esse tipo de análise não seja simplesmente descartável, pois, como se sabe, a lógica dialética não nega a lógica formal por exclusão, mas a supera por incorporação, a lógica formal é claramente insuficiente. Antes de prosseguir, devo dizer, entre parêntesis, que boa parte das críticas assacadas contra a pedagogia histórico-crítica, embora a acusem de formalismo, na verdade são as referidas críticas que padecem de formalismo. Espero, mais à frente, exemplificar essa afirmação.

Voltando ao enunciado do tema da Mesa, indo além da análise formal, é possível considerar que, se educação e formação humana são sinônimos no plano formal, quando passamos ao plano concreto essa sinonímia já não é tão evidente. Com efeito, pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí pode fazer sentido

distinguir os conceitos de educação e de formação humana, conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que o constitui como ser humano; em suma, aquilo que caracteriza sua essência. Eis como se pode justificar a presença do terceiro termo, a ontologia, no enunciado do tema da Mesa. E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho.

O caminho que acabei de vislumbrar supõe, porém, a ultrapassagem da lógica formal e o manejo do método dialético. E isso implica que a contradição, que a lógica formal repele, deva ser elevada, ela própria, ao *status* de categoria lógica.

Marx (1973, p. 229) assim procedeu quando no “método da economia política” descreveu o momento que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, concluindo que o concreto, sendo unidade da variedade, síntese de múltiplas determinações, é, para o pensamento, um resultado, o ponto de chegada, e não o ponto de partida, acrescentando, porém: “apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação”.

À primeira vista, essa passagem soa estranha porque Marx afirma que o concreto não é ponto de partida, é ponto de chegada. Mas, em seguida, desdiz o que havia dito afirmando que é o verdadeiro ponto de partida, frisando que antecede mesmo a própria observação imediata e a representação. Ou seja, está no ponto de partida das primeiras impressões em que a realidade nos aparece como um todo caótico, sincreticamente.

Há, porém, aí, um detalhe: o texto começa afirmando que o concreto é, *para o pensamento*, um resultado, ponto de chegada, e não ponto de partida. Esse aposto “para o pensamento” é fundamental porque o que está em causa no referido texto é a distinção entre con-

creto real e concreto de pensamento. O concreto real antecede o processo de conhecimento. É a base, o suporte sobre o qual se apoia todo o processo cognitivo. O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo reproduzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas.

A lógica formal se detém no momento analítico, abstrato, promovendo as distinções dos vários aspectos e enunciando na forma das categorias simples, isto é, gerais, os elementos do objeto estudado. Pela lógica dialética esse momento é superado, sendo recuperado o concreto real agora compreendido e enunciado teoricamente em toda a sua complexidade.

Dou apenas mais um exemplo do manejo do método dialético me reportando ao texto em que Marx analisa o processo de produção.

No texto "Introdução à crítica da economia política", Marx (1973, pp. 217-228) mostra que o processo global da produção compreende as relações entre a produção propriamente dita, que constitui o geral; a distribuição e a troca, que representam o particular; e o consumo, que corresponde ao singular, como termo final que é a razão de ser de todo o processo de produção. Assim caracterizados, produção, distribuição, troca e consumo formam "um silogismo-modelo". A produção constitui o ponto de partida (termo maior), o consumo o ponto de chegada (termo menor), comportando-se a distribuição e a troca como o termo médio, com um duplo caráter: a distribuição se origina da sociedade e a troca do indivíduo. Na produção os homens ajustam os recursos da natureza às suas necessidades humanas; pela distribuição a sociedade determina a participação proporcional dos indivíduos na repartição dos produtos; pela troca cada indivíduo obtém os produtos particulares nos quais decide converter a quota-parte que lhe foi determinada pela distribuição; por fim, no ato do consumo os produtos se tornam objetos de apropriação individual e de fruição.

Dizendo de outra forma, nos termos do próprio Marx (1973, p. 217):

A produção cria os objetos que correspondem às necessidades; a distribuição reparte-os segundo leis sociais; a troca reparte de novo o que já tinha sido repartido, mas segundo as necessidades individuais; no consumo, enfim, o produto evade-se desse movimento social, torna-se diretamente objeto e servidor da necessidade individual, que satisfaz pela fruição.

Marx assinala que esse silogismo-modelo representa, sim, um encadeamento lógico, "mas muito superficial".

E, aprofundando a análise, mostra que a produção é também imediatamente consumo: é consumo das energias do trabalhador, de meios de produção, de matéria-prima. Portanto, "o ato de produção é, em todos os seus momentos e ao mesmo tempo, um ato de consumo" (idem, p. 218) – "consumo produtivo". O consumo, por sua vez, é também imediatamente produção, pois toda espécie de consumo contribui, de uma maneira ou de outra, para a produção humana. Por exemplo, pelo alimento que o trabalhador consome, ele produz seu próprio corpo – "produção consumidora" – e recupera as energias que serão novamente consumidas na produção.

E Marx (idem, p. 219) ultrapassa a lógica formal, manejando os conceitos próprios da lógica dialética, ao concluir:

Portanto, a produção é imediatamente consumo, o consumo imediatamente produção. Cada um é imediatamente o seu contrário. Mas opera-se simultaneamente um movimento intermediário entre os dois termos. A produção é a intermediária do consumo, a quem fornece os elementos materiais e que, sem ela, não teria qualquer objetivo. Por seu lado, o consumo é também o intermediário da produção, dando aos produtos o motivo que os justifica como produtos. Só no consumo o produto conhece a sua realização última.

Há, pois, uma unidade entre o consumo e a produção que se manifesta num triplo aspecto:

“1º *Identidade imediata*. A produção é consumo; o consumo é produção. Produção consumidora. Consumo produtivo” [idem, p. 221];

“2º Ambos surgem como intermediários um do outro”; a produção é intermediada pelo consumo e o consumo é intermediado pela produção, o que os torna reciprocamente indispensáveis um ao outro: “Sem produção não há consumo; sem consumo não há produção” [idem, *ibidem*];

“3º A produção não é apenas imediatamente consumo, nem o consumo imediatamente produção; igualmente a produção não é apenas um meio para o consumo, nem o consumo um fim para a produção [...]. Cada um, ao realizar-se, cria o outro; cria-se sob a forma do outro” [idem, *ibidem*].

Em suma, o que está em causa é o entendimento do processo de produção social como uma totalidade, cuja unidade se expressa nos momentos específicos de produção, distribuição, troca e consumo.

Marx (idem, p. 227) expressa esse entendimento nos seguintes termos: “Não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade”. E arremata: “Há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica” (idem, p. 228).

Retomemos o lembrete de Álvaro Vieira Pinto (1969): pensar dialeticamente não é apenas pensar as contradições, mas é pensar por contradição. Essa é a forma de pensar de Marx. Essa é a exigência do método de Marx, o método dialético.

Bem, sendo assim, parece que não há nada menos marxista do que ler os textos de Marx de maneira formal e, além disso, mutilando seu conteúdo.

De minha parte, tenho me esforçado em lê-lo tendo presentes as exigências do método que presidiu à sua elaboração teórica. Sobre-

tudo, tenho procurado sempre me guiar pela tese 2, sobre Feuerbach, assim formulada:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica* [MARX, 1982, p. 12, grifos do autor].

Sou obrigado, no entanto, a constatar que a controvérsia levantada nesse nosso pequeno grupo de educadores marxistas resvala para a “questão puramente escolástica”, sendo guiada por um formalismo lógico que não se reconhece como tal e, por isso, acusa paradoxalmente os adeptos da pedagogia histórico-crítica de incidir no referido formalismo.

O que disse pode ser ilustrado pela crítica que Sérgio Lessa (2007) me endereça ao discutir a questão da relação entre trabalho e educação. Em que pese o esforço louvável de introduzir precisões terminológicas pela via da análise interna de textos de Marx, como Gaudêncio Frigotto (2009, p. 179) já havia assinalado, Lessa trabalha “mais com antinomias do que com a contradição”. Ele parte de meu texto “sobre a natureza e especificidade da educação” para afirmar que, se eu considero o trabalho como princípio fundante da educação, eu não poderia, mais à frente, afirmar que a educação também é trabalho. Ora, diz ele, “identificado fundante e fundado, esta relação pela qual uma categoria funda a outra é substituída pela relação de identidade. A identidade não pode ser portadora da relação fundado/fundante... Se a educação é trabalho, não se pode mais dizer que este é fundante daquela...” (LESSA, 2007, p. 107). Claro. É assim porque ele está manejando o princípio de identidade, próprio da lógica formal, e não o princípio de contradição que rege a lógica dialética. Por esse raciocínio de Lessa, Marx não poderia dizer que o consumo é também produção. Com efeito, se a produção é a base, o fundamento do consumo, como

o fundado pode se identificar com o fundante? Acontece que Marx está operando dialeticamente com as categorias de contradição e de ação recíproca. Por isso ele pode dizer que a produção é consumo e vice-versa, o que implica que a produção determina o consumo e o consumo determina a produção. Foi com base nessa mesma lógica que analisei a relação entre trabalho e educação.

E aqui podemos retomar o tema da Mesa: educação, formação humana e ontologia.

Tendo em vista que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para se compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material. Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente, daí decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. Eis por que se pode falar em trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e trabalho educativo ou trabalho pedagógico. Então, educação também é trabalho. Por que não? Mas isso não significa, como pensou Sérgio Lessa, que se estaria simplesmente identificando trabalho e educação. Nesse ponto é possível parafrasear Marx (1973, p. 227) quando considerou que “não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade”, afirmando: não chegamos à conclusão de que trabalho e educação são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, concluindo com ele: “há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica” (idem, p. 228).

Estão aí, aplicadas por Marx explicitamente, as categorias dialéticas da totalidade, contradição e ação recíproca.

## 2. Esclarecendo as controvérsias

Considerando essa centralidade da categoria “trabalho” na teoria marxista, é compreensível que a controvérsia instaurada pelo grupo que vem se insurgindo contra a pedagogia histórico-crítica em nome do marxismo gire basicamente em torno dela. *Grosso modo*, as críticas assumem as seguintes modalidades:

1) Formulam objeções e detectam insuficiências e equívocos atribuídos à pedagogia histórico-crítica e, especificamente, a mim. No entanto, deveriam se dirigir às próprias matrizes teóricas do marxismo, vale dizer, a Marx e a Gramsci.

Ilustremos com dois exemplos essa modalidade de crítica:

*1º exemplo:* Estou sendo criticado por considerar a distinção entre produção material e não material e, dentro desta última, a diferenciação entre a produção não material cujo produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor. Afirma-se que coloco essa distinção em lugar da distinção formulada por Marx entre trabalho produtivo e improdutivo.

Ora, essa objeção não deve ser dirigida a mim, mas ao próprio Marx, pois é ele quem faz as referidas distinções textualmente no “Capítulo VI (inédito)” d’*O capital*<sup>1</sup>. Esse equívoco – para usar uma

1 A passagem em questão é a seguinte: “No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

a) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não se contratem oficiais etc., na qualidade de escultores etc., comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção*

palavra que esses críticos gostam de me atribuir – é compreensível em Sérgio Lessa por dois motivos: a) ele deliberadamente se centra no Livro I d’*O capital* e exclui ou secundariza os demais, inclusive o “Capítulo VI (inédito)”<sup>2</sup>; b) ele toma como referência meu texto “sobre a natureza e especificidade da educação”, no qual trabalho com a distinção entre produção material e produção não material, mas não cito diretamente Marx, remetendo a meu texto anterior, “Trabalhadores da educação e crise na universidade”, no qual se encontra a citação e que havia sido publicado em 1984 no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade*.

Lazarini, porém, inclui na bibliografia de sua tese de doutorado o “Capítulo VI (inédito)”, de Marx, e também meu livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, mencionando explicitamente o texto “Trabalhadores da educação e crise da universidade”. Resulta incompreensível, então, o motivo pelo qual ele procede como se a distinção entre produção material e produção não material tivesse sido inventada por mim.

Como Lazarini, de fato, apenas repete a crítica de Lessa, emerge uma indagação que não quer calar: será que, mesmo tendo conhecimento de meu texto, ele achou dispensável fazer a sua leitura e igualmente também não se deu ao trabalho de ler o tópico do “Capítulo VI (inédito)”, denominado “Trabalho produtivo e improdutivo”, no interior do qual Marx faz a diferença entre produção material e não

---

apenas *formalmente capitalista*. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.

b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do *médico*, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista” (MARX, 1978, p. 79).

- 2 Sobre o caráter parcial e as insuficiências interpretativas decorrentes da análise de Lessa, que se limita ao Livro I, capítulos V e XIV, deixando à margem os Livros II e III d’*O capital*, além do *Capítulo VI – Inédito*, veja-se a crítica rigorosa do sociólogo mexicano Adrián Sotelo (2009), professor da Universidade Nacional Autónoma do México.

material e distingue, dentro desta última, as duas modalidades que já mencionei? Talvez seja a não leitura do conteúdo desse tópico que o levou a considerar que eu inventei a referida distinção afastando-me de Marx, que trabalharia com a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo. Será que ele leu o título do tópico, mas não achou necessário ler seu conteúdo? Daí a denúncia bombástica estampada no item 3.5.2 de sua tese de doutoramento: “a educação como ‘trabalho não material’: simbiose entre idealismo e empirismo sensitivo”. Diante dessa constatação, cabe a seguinte ironia: Pobre do nosso Marx! Tão limitado intelectualmente que acabou sendo vítima da simbiose entre idealismo e empirismo sensitivo!

*2º exemplo:* Do mesmo tipo é a questão do trabalho como princípio educativo. Imputa-se aos defensores da pedagogia histórico-crítica a formulação e a defesa dessa tese que, no entanto, foi formulada por Gramsci. Caros colegas: dirijam, então, suas críticas a Gramsci e não a mim. Afirmem que Gramsci (1975, vol. III, p. 1.541, tradução minha) cometeu um enorme equívoco porque, afastando-se de Marx e do marxismo, escreveu em suas notas do cárcere, nomeando o § 2º do Caderno 12 com o título “Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo”, no qual afirma que “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, dado que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. E ele não estava falando de uma escola futura, pois essa citação foi precedida pela seguinte consideração:

Pode-se dizer que o princípio educativo que fundava as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em toda a sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realístico das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada pela convicção espontânea e não somente por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si

próprios como liberdade e não por mera coerção [idem, ibidem, tradução minha].

E Gramsci (idem, p. 1.549, tradução minha) vai mais além afirmando: “É necessário convencer a muita gente que também o estudo é um trabalho, e muito cansativo, com um seu especial tirocínio, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e também com sofrimento”.

2) Segunda modalidade de crítica: cita-se uma frase minha declarando-a indicadora de equívocos e passa-se a discorrer sobre Marx para supostamente demonstrar que me afasto do marxismo, mas ou não ocorre a demonstração do tal afastamento ou a frase é mais uma imputação do que a expressão de minha posição.

Ilustremos essa segunda modalidade com quatro exemplos.

1º exemplo: No texto de Ivo Tonet (2010, p. 46), “Educação e revolução”, sou mencionado em meio a treze outros autores aos quais se atribui o seguinte entendimento: “para todos esses autores, o pressuposto de sua elaboração era, de algum modo, a ideia de que a revolução soviética tinha sido uma revolução de caráter socialista e de que o caminho trilhado por ela, não obstante todos os percalços, continuava a ser socialista”.

Pela parte que me toca, isso não passa de mera imputação sem apoio em qualquer de meus trabalhos. Ao contrário, em várias oportunidades me manifestei sobre os limites da experiência soviética, desde a frustração da expectativa de Lênin de que a Revolução Russa fosse o primeiro elo de uma cadeia mundial de revoluções proletárias à qual se seguiriam os principais países capitalistas da Europa, começando pela Alemanha e Itália, até as análises que lhe atribuíam a denominação de capitalismo de Estado. É preciso deixar claro: uma coisa é levar em conta as tentativas de revolução socialista e procurar analisá-las para compreender as dificuldades, limites e problemas; e outra coisa é considerar que determinada experiência, no caso a da

revolução soviética, tenha sido não apenas uma revolução de caráter socialista, mas que trilhou um caminho, de fato, socialista. Também não procede a imputação de que eu estaria defendendo um “caminho democrático para o socialismo”. Minhas críticas à democracia burguesa têm sido contundentes e constantes.

Portanto, todo o texto foi construído sobre um pressuposto, se não falso, pelo menos discutível. Assim, as considerações que, em boa parte, eu poderia encampar relativas ao problema do deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política são apresentadas como se tivessem o condão de desfazer minha ilusão ou meu equívoco sobre o caráter da revolução soviética que teria conduzido a teoria pedagógica para a centralidade da política com a consequente defesa do caminho democrático para o socialismo.

2º exemplo: Sobre essa mesma questão da suposta defesa da democracia e do Estado burguês incide a crítica de Lazarini que invoca, para tanto, a *Crítica ao Programa de Gotha*. Afirma ele que eu defendo que a pedagogia histórico-crítica possa ser adotada como política educacional do Estado capitalista e recorre à crítica de Marx ao Estado prussiano. Ora, em 1980 organizei um simpósio na I Conferência Brasileira de Educação (CBE) tendo por tema “Repondo a questão da defesa da escola pública no Brasil hoje”. E minha exposição nesse simpósio teve por título “Uma estratégia em defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado”, centrando minha argumentação exatamente na *Crítica ao Programa de Gotha*. Depois, incluí esse texto no livro *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, com o título simplificado de “A defesa da escola pública”. Como Lazarini menciona esse meu livro, fica aqui também a indagação: será que ele leu apenas o título e, com isso, deixou de atentar para minha argumentação centrada no texto de Marx, inferindo, conseqüentemente, que, se eu estava defendendo a escola pública, então eu estava sob a órbita do Estado capitalista?

3º exemplo: De teor semelhante é o texto de Paulo Sérgio Tumolo, publicado primeiramente em 2003 numa revista eletrônica da Universidade Federal Fluminense (UFF) com o título “O significado do

trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica”, e, em 2005, na revista *Educação & Sociedade* com o título “O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?”. Aí também o autor coloca em questão o que ele chama de lema do trabalho como princípio educativo e toma como referência a citação de uma passagem minha na qual afirmo que “todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho”, considerando-a supostamente representativa de uma corrente integrada por vários autores que ele apenas menciona. Em seguida passa a efetuar a exegese do conceito de trabalho n’*O capital*, de Marx. E não retorna mais à citação de meu texto, dando a impressão de que a menção foi apenas um pretexto para se debruçar sobre o sentido do conceito de trabalho n’*O capital*.

Em princípio, não tenho propriamente objeções à análise exegética efetuada sobre o conceito de trabalho em Marx. Com base em sua análise, Tumulo (2005, p. 257) irá concluir pela negação de que o trabalho possa ser princípio educativo de “uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital”. Mas ele nega também que mesmo numa sociedade já emancipada o trabalho possa ser princípio educativo. Para ele, nessa nova forma social talvez “o prazer seja princípio educativo e não o trabalho” (idem, *ibidem*).

Essa conclusão é surpreendente porque ele próprio havia afirmado, com base em Marx, que a produção de valores de uso “não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir sua vida em qualquer forma societal” (idem, p. 247). Por que então numa sociedade emancipada o trabalho perde relevância deslocando-se o princípio educativo para o prazer?

Cabe lembrar, aqui, as análises de Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em que ele chama a atenção para o fato de que, sob o capitalismo, o trabalho, atividade constitutiva da própria essência humana, se manifesta de tal forma que o homem não encontra nele fonte de realização, mas de sofrimento, ao passo que vai se sentir realizado

naquelas atividades que ele tem em comum com os animais: comer, beber e procriar. Essa é a condição do trabalho alienado.

Diante disso é de se supor que na sociedade emancipada o trabalho deixará de ser alienado e, conseqüentemente, deixará de ser fonte de sofrimento e passará a ser fonte de realização, ou seja, fonte de prazer. Enfim, o trabalho não apenas continuará a ser princípio educativo, mas será o princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento a condição eterna de produção de sua própria vida. E os homens se realizarão, sentirão prazer no trabalho e não apenas na comida, na bebida e no sexo.

*4º exemplo:* O sumário da tese de Lazarini, todo recheado de denúncias bombásticas, contém mais essas pérolas: Item 3.3 “As ilusões de Saviani acerca da aplicação de tecnologia de base microeletrônica à produção capitalista contemporânea: uma compreensão fetichista da reestruturação produtiva e suas conseqüências para as teorizações educacionais”. Prossegue no item 3.3.2: “Sobre as ‘virtualidades’ da polivalência toyotista e da tecnologia de base microeletrônica para formação dos trabalhadores: ilusões de Saviani e notas críticas a elas a partir da análise de estudos diversos e de pesquisas de campo”. E reitera no item 3.3.3: “Notas sobre a relação entre reestruturação produtiva de base microeletrônica e educação formal: alguns questionamentos às assertivas matriciais de Saviani”.

Na verdade, no texto que ele cita para respaldar essas denúncias não trato da reestruturação produtiva. Trato, sim, da revolução microeletrônica. E o que está destacado ali é a questão do avanço das forças produtivas e sua contradição com as relações de produção. Registro que o avanço das forças produtivas, expresso nos resultados da revolução microeletrônica, permitiu o amadurecimento das condições objetivas para a emancipação. Ou seja: com a introdução em larga escala da automação no processo produtivo, os homens estariam em condições de produzir tudo o que é necessário para a humanidade viver confortavelmente com um mínimo de dispêndio das energias dos trabalhadores. Mas isso não se pode efetivar porque as relações

de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção impedem. Esse destaque ao avanço das forças produtivas ensejou a Lazarini me acusar de fetichismo tecnológico e de entusiasta das novas tecnologias. Ora, em todas as oportunidades que se me apresentaram, sempre me manifestei criticamente em relação a essa adesão pré-critica generalizada às novas tecnologias na sociedade em geral e na educação de modo particular. É preciso distinguir entre a positividade do avanço tecnológico, que Marx destacou insistentemente, e a serviço de quem esse avanço é posto nas condições próprias da sociedade capitalista. Ou será que Lazarini vai sair por aí incitando à destruição dos computadores e todo o complexo das máquinas eletrônicas como fizeram os operários com as máquinas a vapor introduzidas nas fábricas por ocasião da Primeira Revolução Industrial?

Mas, segundo Lazarini, minhas ilusões não se limitam às novas tecnologias. Estendem-se também à polivalência toyotista. Se ele se propôs a fazer uma tese sobre o conjunto de minha obra, não compreendo por que ele não leu as críticas reiterativas que tenho feito à chamada acumulação flexível, ao toyotismo, à qualidade total. Essas críticas aparecem em várias entrevistas, artigos e foram contempladas no último capítulo do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, lançado em 2007. Aí, sim, levo em conta o fenômeno da reconversão produtiva.

Ele, porém, é incansável na determinação iracunda de avançar em suas denúncias. E chega ao clímax na página 389 de sua tese quando, impregnado de indignação moral, afirma: “o pior ainda estava por vir”, e cita esta passagem de um de meus textos: “Se esse desafio permanecer sem resposta, as metas proclamadas de modernização tecnológica, *incremento de produtividade e ingresso no Primeiro Mundo* não passarão de promessas blandiciosas”. E Lazarini vai em frente qual D. Quixote a destruir moinhos de vento, buscando elementos e trazendo dados a tese de doutoramento de sua orientadora de mestrado, Zélia Leonel, acreditando estar me transmitindo preciosas lições, não se advertindo de que precisamente aquela tese foi orientada por mim. Mas ele segue adiante, insurgindo-se contra a expressão “primeiro mundo”, consta-

tando que sou adepto da “surrada e falaciosa” divisão dos países em primeiro, segundo e terceiro mundos. Meu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2009), publicado em 1980, consta da bibliografia de sua tese e é citado em uma ou outra passagem, quando lhe convém. Mas ou ele não o leu todo ou se esqueceu de que em dois textos incluídos nesse livro faço a crítica desse tipo de concepção. Mas então, por que enunciei uma frase tão absurda?

Um aspecto que tende a passar despercebido aos críticos é que meus textos, via de regra, são textos de combate. As discussões teóricas não são feitas por si mesmas. Minha referência constante, como já assinali, é a tese 2 sobre Feuerbach. Por isso, normalmente, minhas discussões teóricas tendem a desembocar no problema prático ligado ao como conduzir nossas lutas. E nesse embate por vezes recorro a argumentos *ad hominem* ou à ironia. Foi esse recurso que utilizei nessa referência aos empresários. Falo aí em “metas proclamadas”. Proclamadas por quem? Pelos empresários e seus representantes e porta-vozes. São eles que vivem a proclamar a necessidade da modernização tecnológica, incremento da produtividade e ingresso no Primeiro Mundo. Então, lancei-lhes essa provocação: se o desafio da construção de um sistema educacional consistente não tiver resposta, suas proclamações não passarão de promessas blandiciosas. A ironia consiste em ter lançado mão de uma expressão do general Golbery do Couto e Silva (1981, p. 249) no livro *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil*, no tópico denominado “O Brasil precisa do Ocidente”, que se encerra com essa frase: “Redimindo os povos irmãos desta América, o Ocidente redimiria, pela esperança, os povos todos da Terra. E as sereias comunistas cantariam ao vento insensível suas promessas blandiciosas...”. Com essa ironia eu quis evidenciar a contradição entre o discurso valorizador da educação por parte dos empresários e da classe dominante, de modo geral, e sua desvalorização prática. Não percebendo a ironia, Lazarini (2011, p. 397) afirma que meus termos não deixam dúvidas quanto à minha aceitação das teses que afirmam “existirem países desenvolvidos e países em desenvolvimento e que os últimos estão a caminho dos primeiros”. E decreta o anátema afirmando

que eu aceito essas teses “da maneira mais superficial e mistificadora” (idem, pp. 397-398). Se ele tivesse lido meu texto “Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura”, que reproduz a conferência proferida na XXVIII Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizada em 25 de janeiro de 1979, e incluído, em 1980, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2009), teria visto a crítica que fiz ao “caráter abstrato e reificado” das análises sobre desenvolvimento, demonstrando a falácia da divisão de países e regiões em desenvolvidos (Primeiro Mundo), em desenvolvimento (Segundo Mundo), subdesenvolvidos (Terceiro Mundo) e não desenvolvidos.

### 3) Uma crítica deslocada: a concepção de historiografia.

Da página 471 a 474 de sua tese, Lazarini traz à baila um trecho de meu livro *Para uma história da educação latino-americana* em que destaco, com base em François Dosse, aquilo que poderia ser considerado uma estratégia de *marketing* da Escola dos Annales, indicando que em nosso trabalho de articulação dos historiadores da educação na América Latina teríamos “muito a aprender com a capacidade organizativa dessa grande escola que domina o panorama historiográfico do nosso século sob a condição, porém, de que o façamos sem abrir mão da busca de uma consistência teórica cada vez maior” (SAVIANI, 1996, p. 12).

O autor da tese toma essa passagem como indicadora de que eu estaria enaltecendo essa escola historiográfica, omitindo, ao mesmo tempo, as críticas formuladas por Dosse.

Ora, nesse momento estava me referindo apenas à estratégia de divulgação, pois a crítica à concepção de historiografia eu já havia feito antes, no mesmo texto, quando afirmei que a Escola dos Annales em sua terceira fase, isto é, na fase da chamada “Nova História”, “tendeu a deslocar as preocupações da investigação historiográfica do âmbito da totalidade e das visões de síntese para o âmbito de objetos particulares e das visões localizadas” (idem, pp. 8-9), acrescentando: “Trata-se da ‘história em migalhas’, na expressão de Dosse (1992), que renuncia à visão do todo em nome do receio ao totalitarismo” (idem, p. 9). Na

sequência, após recordar a semelhança entre essa situação da historiografia da educação na América Latina com o quadro descrito por Marx sobre a impossibilidade da ciência da economia política na Alemanha na primeira metade do século XIX, afirmo:

Diante da tendência teórica que parece prevalecer entre nós, nossa situação seria similar. Quando, há cerca de vinte anos atrás nos encontramos empenhados em compreender e produzir uma história globalizante, faltavam-nos as condições objetivas, especialmente aquelas ligadas à infraestrutura da pesquisa histórico-educacional aí incluídos os quadros qualificados para a realização dessa tarefa [idem, *ibidem*].

E prossigo, apoiando-me em Dosse (1992, p. 251):

Agora que essas condições objetivas estão suficientemente amadurecidas, faltam-nos as condições subjetivas já que se dissemina a sensação de que renunciamos àquela perspectiva teórica globalizante e nos refugiamos na “pluralidade dos objetos e dos métodos” contentando-nos em descrevê-los alegremente e nos rendendo à “decomposição histórica a partir de configurações parciais, regionais e provisórias do saber” [SAVIANI, 1996, p. 9].

Mas a crítica de Ademir Lazarini é deslocada não apenas porque toma um fragmento relativo à estratégia de divulgação e circulação de ideias para fazer concluir pela minha subordinação à concepção historiográfica da Escola dos Annales, ocultando que anteriormente, no mesmo texto, me posicionei criticamente diante dessa escola historiográfica. Essa crítica é deslocada, também, porque tomou como referência um texto em que não está em causa a discussão teórico-metodológica da historiografia, mas apenas o exame de uma questão (se é possível uma história da educação latino-americana?) obviamente pertinente num Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana. A discussão teórico-metodológica

eu venho fazendo em outros trabalhos, geralmente no âmbito dos seminários e das jornadas do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Destaco, a propósito, o texto “O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional”, que foi a conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, realizado de 14 a 19 de dezembro de 1997, depois publicado no livro *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*, que atualmente se encontra na quarta edição.

Nesse texto situo o conceito e a trajetória da historiografia para indicar resumidamente o quadro que se esboçou no século XX, nos seguintes termos:

Após a reação antirracionalista ocorrida na virada do século XIX para o século XX, representada, por exemplo, pelas obras de Dilthey e de Spengler, organiza-se, na década de 1920, o movimento que se traduziu na Escola dos Annales, enquanto busca de superação dos limites da historiografia tradicional de fundo positivista, até então dominante. Nas suas duas primeiras fases que se estendem até 1969, com a aposentadoria de Fernand Braudel, esse movimento pautou-se pela busca de construção racional de uma história totalizante. A partir dos anos de 1970, dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da linguística e da etnologia que desembocará na autodenominada nova história, a qual se converteu no pivô do atual debate teórico e metodológico no campo da história ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada, seja na perspectiva tradicional, à qual se atribuía a influência positivista, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária da Escola dos Annales das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel [SAVIANI; LOMBARDI & SANFELICE, 2010, p. 10].

4) Enfim, chegamos à quarta modalidade das críticas cujo móvel é a negação da escola.

Aqui quero apenas manifestar minha estranheza com essa atitude diante da educação escolar por parte de intelectuais da educação que se dizem marxistas. De onde vem essa repulsa? Por certo não é de Marx, muito menos de Lênin ou de Gramsci. Com certeza já foi lembrado em outras Mesas do V EBEM que Marx e Engels inscreveram no *Manifesto do Partido Comunista*, como medida que devia ser implantada, a educação pública e gratuita de todas as crianças. Também certamente foram lembradas as “Instruções” de Marx aos delegados da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que registravam como conclusão que a união entre trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e formação politécnica elevará a classe operária muito acima das classes superiores e médias, retomadas em *O capital* na forma da união entre trabalho produtivo, ensino e ginástica como o único método para produzir homens plenamente desenvolvidos (entre parêntesis: vejam aí a educação entendida como produtora de homens plenamente desenvolvidos. E então, não é trabalho?). E eu poderia prosseguir mencionando a *Crítica ao Programa de Ghotá* e passar às várias falas de Lênin e às notas de Gramsci. Mas isso é desnecessário porque todos os que atuam no campo marxista já conhecem bem esses textos.

Assim, mantém-se a estranheza que, na verdade, cresce bem mais quando constatamos que esses nossos colegas fizeram todo o percurso escolar, passando por todas as etapas da educação básica e da educação superior (graduação, mestrado e doutorado) e se encontram atuando exatamente em instituições escolares, predominantemente em universidades.

### 3. Concluindo

Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel e

tinta criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos indiciários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo para procurar elaborar a teoria de que sentia necessidade. De certo modo, seguindo a indicação de Marx, considere-os gigantes e apoiei-me sobre seus ombros para ver e chegar mais longe. Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko. É desse esforço que resultaram as formulações nomeadas de pedagogia histórico-crítica que, deve-se sublinhar, está em construção e não é obra exclusivamente minha. Trata-se de uma iniciativa limitada, lacunosa, que contém equívocos? Assim sendo, as críticas capazes de apontar esses problemas serão bem-vindas. Essa teoria pedagógica pode ou deve ser superada? Se este for o caso, que o seja no espírito da concepção do materialismo histórico que implica a superação por incorporação. Não parece uma atitude coerente com essa concepção a mera negação da proposta pedagógica que se está procurando construir.

## Referências

- DOSSE, F. (1992). *A história em migalhas*. São Paulo, Ensaio; Campinas, Editora UNICAMP.
- DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J. & MULLER, H. V. de O. (2011). "A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani". *Revista HISTEDBR On-line*, número especial sobre Marxismo e Educação (no prelo).
- FRIGOTTO, G. (2009). "A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe". *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, vol. 14, n. 40, pp. 168-194. jan./abr.
- GOLDMANN, L. (1967). *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del carcere*. 4 vols. Torino, Einaudi (Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cura di Valentino Gerratana).
- LAZARINI, A. Q. (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- LESSA, S. (2007). *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Cortez.
- MARX, K. (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa.
- \_\_\_\_\_. (1978). "Capítulo VI (inédito)". In: MARX, K. *O capital*. São Paulo, Ciências Humanas, livro I.
- \_\_\_\_\_. (1982). "Teses sobre Feuerbach". In: MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo, Ciências Humanas.
- PINTO, A. V. (1969). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- SAVIANI, D. (1996). *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas, Autores Associados.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (orgs.) (2010). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. 4. ed. Campinas, Autores Associados.
- SILVA, G. do C. e (1981). *Conjuntura política nacional: o poder executivo & geopolítica do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- SOTELO, A. (2009). "Trabalho, classe trabalhadora e proletariado: ensaios sobre as contradições e as crises do capitalismo contemporâneo". *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Editora Cortez, n. 97, pp. 178-194, jan./mar.
- TONET, I. (2010). "Educação e revolução". *Germinal: marxismo e educação em debate*, Londrina, vol. 2, n. 2, pp. 43-53, ago.
- TUMOLO, P. S. (2005). "O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?". *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 90, pp. 239-265, jan./abr.

## LUTA DE CLASSES, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

Newton Duarte

Desta feita, *Germinal: marxismo e educação em debate* entrevista um dos mais contundentes opositores das pedagogias do capital na atualidade, com destaque para uma produção intensa de crítica às pedagogias do aprender a aprender, disseminada em artigos, livros e conferências pronunciadas por todo o Brasil. Estabelecendo como meta desse número a reflexão sobre as possibilidades abertas para a revolução e considerando as reflexões do volume 2, número 2, que trataram das possibilidades e limites do “Projeto Histórico Comunista”, Celi Taffarel, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Peixoto estruturaram o roteiro da entrevista que buscou apanhar a avaliação de Newton Duarte sobre a atual conjuntura, no âmbito das relações hegemônicas e das possibilidades abertas para a educação.

1. Na conjuntura de intensificação das lutas de classes, considerando os projetos em disputa para a direção do modo de produção da existência e a evidente hegemonia do capital, quais são as condições objetivas, os limites e as possibilidades abertas para uma ação articulada e de oposição que analise e aponte a meta da revolução?

*Resposta:* Quando falamos em revolução, uma primeira coisa que devemos ter em mente é que podem existir vários tipos de revo-

lução. Na perspectiva marxista a revolução é uma parte do processo de construção da sociedade socialista, entendida esta como uma transição ao comunismo. A revolução tem, portanto, uma direção e isso requer a busca de compreensão das mediações entre o presente (o capitalismo) e o futuro em longo prazo (o comunismo), passando pelo futuro em médio prazo (o socialismo). A análise do presente deve ser orientada pela perspectiva de futuro em médio e em longo prazo. Mas o projeto de futuro não é fruto de mera especulação, é resultado da análise das possibilidades postas pelo presente e pela escolha de algumas dessas possibilidades como aquelas pelas quais lutaremos. Como exemplo, mencionarei a questão da universalidade da cultura. Essa é uma possibilidade concretamente existente e que já havia sido caracterizada por Marx e Engels, tendo ocupado lugar de destaque no pensamento de outros grandes nomes no campo socialista, como Lênin, Gramsci, Lukács e Vigotski. Não existe ainda uma cultura plenamente universal, pelo simples fato de que a humanidade não está ainda plenamente unificada. Mas a sociedade capitalista criou as premissas objetivas para a unificação da humanidade ao unir todos os seres humanos no mercado mundial. A mundialização das relações capitalistas e o desenvolvimento das forças produtivas criaram as condições para a humanidade dar um salto histórico em direção à construção de uma cultura universal. A história até aqui percorrida acumulou elementos importantíssimos para a construção dessa cultura e será necessário incorporarmos à sociedade socialista toda a riqueza material e espiritual até aqui criada, para podermos avançar no processo de superação da humanidade dividida. A possibilidade existe, mas sua concretização dependerá de nossas ações nessa direção. Por sua vez, o êxito dessas ações dependerá do grau de compreensão que tenhamos dos processos sociais em curso. Infelizmente a oposição à luta em direção a uma cultura universal não tem partido apenas do pós-modernismo, com sua grande carga de relativismo e subjetivismo, tem partido também do campo marxista, no qual existem grupos que, influenciados pelo pós-modernismo e pelo anarquismo, negam o horizonte da universalidade do ser humano.

Em termos políticos isso acarreta avaliações equivocadas dos conflitos existentes na sociedade capitalista contemporânea e igualmente leva a estratégias equivocadas em termos de organização de movimentos coletivos de pequena, média e grande amplitude. Se num primeiro momento a revolução volta-se para a resolução de problemas básicos, como a eliminação social da fome e do analfabetismo e como a criação das condições materiais básicas que assegurem a vida, precisamos não perder de vista que essa não é a meta da revolução. A meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho. Não seria esse o sentido da conhecida passagem de Marx (1977, pp. 232-233) em "Crítica ao Programa de Gotha"?

Na fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.

Alguns marxistas têm afirmado, aqui no Brasil, que a atividade educativa não é trabalho. Esses autores partem de uma leitura reducionista e equivocada da categoria de trabalho em Marx. É claro que a produção material é a base de toda a existência humana e sem essa produção não existiria a produção não material. Mas a categoria de trabalho em Marx jamais se reduziu à produção material.

Isso seria identificar trabalho com trabalho manual e seria abdicar do horizonte de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em toda a obra de Marx está presente a ideia de que a superação da alienação produzida pela sociedade capitalista é a elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral. Se o trabalho se reduzisse, em Marx, à produção material, não faria sentido ele afirmar que na fase superior do comunismo o trabalho será a primeira necessidade vital, isto é, a mais importante necessidade humana. Isso significaria que o ser humano estaria reduzido às atividades de sobrevivência. É, portanto, um equívoco essa redução da categoria de trabalho ao âmbito da produção material. Igualmente é um equívoco a afirmação de que não existe o trabalho educativo. Aliás, para esclarecer melhor essa questão, nada melhor do que recorreremos aos escritos do próprio Marx sobre a distinção entre o processo de trabalho propriamente dito e o processo de valorização. Essa questão foi inteiramente esclarecida por Marx tanto no quinto capítulo do livro primeiro d'*O capital* como no capítulo sexto do mesmo livro, publicado postumamente como capítulo inédito. Marx criticava os economistas burgueses por não distinguirem o trabalho propriamente dito da forma capitalista de trabalho, isto é, o processo de valorização, de produção da mais-valia. Alguns marxistas contemporâneos incorrem no mesmo erro, só que na direção oposta. Se os economistas burgueses, ao identificarem o trabalho e o processo de produção de mais-valia, tinham em mente a eternização do capital, os marxistas contemporâneos, ao lutarem contra o capital, adotam a equivocada interpretação de que para se eliminar o processo de apropriação da mais-valia é necessário se eliminar o trabalho. Temos aí várias questões conectadas: a das relações entre o trabalho que transforma a natureza e as formas de trabalho que não resultam em produtos materiais; a questão da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; a questão da superação do trabalho como meio de vida e a transformação do trabalho na mais importante atividade humana (primeira necessidade vital) e, por

fim, a questão da distinção entre o trabalho na sua forma capitalista (processo de valorização) e o trabalho como condição eterna da existência humana.

Nessa perspectiva entendo que as contradições da sociedade capitalista têm criado muitas possibilidades para a superação dessa sociedade, a despeito das forças gigantescas que o imperialismo tem a seu dispor. Mas as forças de esquerda têm desperdiçado muitas oportunidades por trabalharem com uma visão muito pouco dialética, que só enxerga negatividade onde Marx, dialeticamente, enxergava a força motriz das contradições. Essa visão centrada na negatividade faz com que se busquem as possibilidades de revolução pela ótica das fissuras do sistema e não pela ótica da superação por incorporação.

2. Onde está se dando o grande enfrentamento no campo da educação: na academia, na escola, no parlamento, dentro de casa? Que enfrentamentos são esses e com quais armas estão se dando? E o combate ao construtivismo e ao pós-modernismo, como se expressa hoje na educação?

*Resposta:* A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento. Mas assim como o fiz na primeira questão, também nesta preciso polemizar com o próprio campo marxista. Alguns marxistas têm afirmado que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo, e outros têm afirmado que a escola é sim importante, mas seria necessário mudar radicalmente o modelo de educação escolar, passando-se para um segundo plano a questão da transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Tenho defendido posições bem diferentes dessas. O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção. Há autores marxistas que afirmam que o conhecimento não é um meio de produção e que, portanto, a luta pela socialização do conhecimento não é parte

da luta pela socialização da propriedade dos meios de produção. Esse raciocínio é equivocado por duas razões. A primeira delas é a de que ao longo dos vários escritos de Marx encontra-se uma clara análise do processo de objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no processo de trabalho. A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V d'*O capital* explica que o processo de objetivação transfere atividade do sujeito para o objeto e explica ainda que uma das principais características que distinguem a atividade humana da atividade animal é o fato do produto da atividade existir na mente humana antes de ser realizada a atividade. Ora, os meios de produção na sociedade capitalista contêm conhecimento científico objetivado. Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital. Mas, se por um lado, é evidente a incorporação de uma parte do conhecimento científico aos meios de produção, por outro lado há outros conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção. Menos ainda foram incorporados aos meios de produção os conhecimentos artísticos e filosóficos. Mas afirmei anteriormente que o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos. No espírito de minha resposta à primeira pergunta, gostaria de dar um especial destaque a este ponto. A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal. Há autores marxistas contemporâneos que consideram burguesa e limitada a ideia da escola como instituição que privilegie a transmissão de conhecimento. Afirmam esses autores que a escola deveria ligar-se à vida e que uma escola centrada na transmissão do conhecimento é uma escola desconectada da vida real

dos alunos. Essa é uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida. Tal visão decorre, por sua vez, de uma visão igualmente estreita e imediatista das relações entre o conhecimento e a prática social. Estou desenvolvendo um estudo aprofundado das relações entre arte e formação humana em Lukács e Vigotski, e esse estudo tem mostrado que as relações entre a arte e a vida concretizam-se por sistemas complexos de mediações. Nesse sentido, para que a arte desempenhe um papel realmente formativo, ela precisa distanciar-se daquilo que é imediatamente vivido pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Vigotski, por exemplo, critica a ideia de que a arte fosse uma reprodução da vivência cotidiana das pessoas.

Neste caso, o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? [...] O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho –, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos.

Toda essa discussão sobre a importância ou não da educação escolar na luta pelo socialismo está ligada à discussão sobre a atuação no âmbito das instituições do Estado. Alguns marxistas afirmam que nada podemos fazer na esfera do Estado em termos de luta contra o capital. Em primeiro lugar, essa é uma visão bem pouco dialética, como se não existissem contradições no Estado burguês. Os defensores dessa visão costumam defender a chamada educação não formal que estaria fora da influência do Estado e do capital. Essa é também uma visão pouco dialética, pois, assim como considera a educação escolar (que é chamada pelos defensores dessa visão de “educação formal” com um tom negativo) portadora de todas as negatividades, considera a educação não formal portadora de todas as positivities. Uma seria totalmente alienante ao passo que a outra estaria à margem da alienação. É o mesmo tipo de raciocínio empregado pelos construtivistas, que caracterizaram a escola tradicional como totalmente ruim, repressora, ultrapassada, beirando o ridículo, ao passo que o construtivismo seria inteiramente bom, libertador, avançado, cativante, sedutor. Mas não posso deixar de fazer um questionamento: se esses intelectuais, marxistas ou não, consideram a atuação no âmbito do Estado e da educação “formal” algo que não contribui para a luta contra o capital, uma atividade não tem força contra-hegemônica ou contrassistêmica, como alguns preferem dizer, então porque esses intelectuais continuam sendo professores, isto é, continuam atuando na educação formal e, além disso, continuam sendo professores de universidades públicas, ou seja, atuam no âmbito do Estado? Será que essa contradição não os faz suspeitarem de que há algo errado em seu discurso e em sua prática?

Quanto aos embates com o construtivismo e outras pedagogias do aprender a aprender, a luta é árdua por várias razões. A força dessas pedagogias vem do fato de que elas se encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea. Daí vem sua força de atração. Além disso, elas têm uma grande capacidade de modificação de seus nomes, de seu vocabulário e estratégias discursivas e práticas, ou seja, possuem um elevado grau de mutabilidade. Mas há um ponto que

une a todas elas e que não se altera: a guerra permanente à socialização do conhecimento pela escola pública. O universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas. Essa visão tem, entretanto, contagiado a muitos intelectuais de esquerda que têm adotado uma visão semelhante à da corrente que existiu nos primeiros anos da União Soviética, chamada Cultura Proletária, ou “Proletcult”. É necessário retomarmos as críticas feitas por Lênin a essa concepção de cultura proletária. Lênin, assim como Marx, Engels e todos os grandes líderes e autores marxistas, valorizava a apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida na sociedade capitalista e nas que a precederam.

3. No marco da transição que vivemos atualmente, onde identificamos os pontos de apoio mais fortes para a defesa da educação pública no Brasil?

*Resposta:* No campo dos estudos acadêmicos não tenho dúvidas de que a referência mais sólida para a defesa da escola pública é o pensamento do grande educador marxista brasileiro Dermeval Saviani, justamente homenageado pelo III EBEM, realizado em Salvador em 2007. Muitos outros educadores e pesquisadores, entre os quais me incluo, inspiram-se no pensamento pioneiro de Dermeval Saviani para desenvolverem na teoria e na prática a luta em defesa da escola pública no Brasil. Uma demonstração cabal do quanto a escola pública é foco de luta ideológica acirrada é o fato de que a obra de Saviani seja sistematicamente alvo de ataques provenientes tanto do campo da direita quanto do campo da esquerda. Em 2009, o Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” realizou em Araraquara um seminário para marcar os 30 anos de existência da pedagogia histórico-crítica. Pode-se dizer que nessas mais de três décadas de existência essa pedagogia marxista tem sofrido todo tipo de ataque e sua morte tem sido anunciada muitas vezes. O mesmo tem acontecido há muitas décadas com o marxismo e o socialismo. Parece-me que a insistência dos ataques à obra de Dermeval Saviani e à pedagogia histórico-crítica

revela, ao contrário do que afirmam seus opositores, o vigor e a força dessa perspectiva na defesa da escola pública.

Mas é claro que a defesa da escola pública não se apoia apenas em referências acadêmicas, por mais importantes que elas sejam. Há necessidades de os professores se organizarem na luta para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento. O foco de tudo o que se faz dentro da escola deve ser o conhecimento. Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Devemos rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola. É imprescindível a luta organizada para defendermos o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista.

4. Você vem fazendo o enfrentamento com as pedagogias do aprender a aprender, consagradas nas políticas de educação de Fernando Henrique Cardoso (FHC), identificadas com o senso comum e conformadas ao modo de produção capitalista. Vê diferenças nas políticas de educação dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)? Vê diferenças nos valores que presidem as políticas educativas do governo de FHC e de Lula?

*Resposta:* No que diz respeito às políticas de educação, parece-me que as diferenças entre os dois governos são pontuais. Não me parece que o Governo Lula tenha rompido com a tendência principal implementada durante o Governo FHC, ou seja, não houve uma ruptura com a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender. Aliás, não vi indícios de que houvesse intenção de se realizar tal ruptura. Isso não quer dizer que os dois governos tenham adotado medidas idênticas no campo educacional ou que seus representantes tenham adotado discursos e práticas semelhantes. O que estou afirmando é que no essencial a direção que se imprimiu à educação escolar brasileira no Governo FHC não foi alterada no Governo Lula.

5. Como situa na luta de classes as políticas de governos estaduais e a política do governo federal em relação à avaliação?

*Resposta:* A avaliação é uma consequência do tipo de educação escolar que se pretenda implementar. Por exemplo, a progressão continuada, defendida pelo governo paulista, é uma consequência lógica da concepção construtivista em educação, que vem sendo adotada pelo discurso educacional oficial do estado de São Paulo há mais de vinte e cinco anos. Quando um sistema educacional adota uma perspectiva pedagógica que não valoriza a aquisição, pelo aluno, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, quando a educação escolar volta-se para a formação de competências, quando se postula que “quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, a consequência, em termos de avaliação, será a de desconectá-la do conteúdo ensinado e aprendido e transformá-la em mera descrição de um percurso individual sem rumo claramente definido. Esse tipo de concepção não interessa à classe trabalhadora. Esta quer que a avaliação seja um instrumento que indique se as crianças, os adolescentes e os jovens estão adquirindo o conhecimento cuja transmissão é obrigação da escola. Quando os resultados calamitosos gerados pela adoção das pedagogias do aprender a aprender começam a se mostrar por demais evidentes, os governos em nível estadual e federal adotam medidas emergenciais da mesma forma que fazem com os momentos de enchente e de desabamentos nas grandes cidades. Parece-me que isso tem acontecido com a discussão sobre avaliação. Não adianta, por exemplo, criticar a progressão continuada se não criticarmos radicalmente as pedagogias que lhe dão base, como é o caso do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia dos projetos, da pedagogia multiculturalista, entre outras.

6. As teses ligadas à educação enquanto capital social permeiam a atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs),

movimentos sociais ligados a projetos históricos de sustentabilidade – propostas ditas de esquerda –, a que vem este discurso e prática?

*Resposta:* Esse discurso e essa prática ao mesmo tempo camuflam a origem real dos graves problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea e criam a ilusão de que a solução desses problemas seria de ordem local, dependendo da criatividade e da iniciativa de indivíduos e comunidades. Outro ponto negativo dessa concepção é o atrelamento da educação à aprendizagem da resolução de problemas locais, o que limita o conhecimento escolar a uma perspectiva instrumental e imediatista.

7. Como analisa o reviver da defesa da educação popular?

*Resposta:* Depende do que se entenda por educação popular. Se for a perspectiva que considera que a educação deva voltar-se para a assim chamada “cultura popular” em oposição à educação escolar voltada para a assim chamada “cultura erudita”, então eu vejo esse reviver da defesa da educação popular como mais um sintoma da desvalorização pós-moderna das formas mais desenvolvidas do conhecimento. O relativismo cultural contido nessa visão de educação popular não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade, com a perspectiva da humanidade unificada num nível superior de desenvolvimento, em suma, não é compatível com a perspectiva comunista. Talvez seja compatível com a perspectiva do comunitarismo cristão que está na base de alguns movimentos sociais contemporâneos, mas essa não é uma perspectiva marxista.

8. Há um ataque à natureza do trabalho educativo, enquanto espaço emancipatório, com as agendas mundiais por metas direcionadas ao mundo das organizações? Já estaríamos com grandes parcelas da humanidade coisificadas?

*Resposta:* Sim, há um ataque orquestrado à natureza do trabalho educativo. Defenderei aqui uma tese simples, mas que encontra muita oposição no próprio campo marxista. O trabalho educativo é essencialmente emancipatório, ainda que se apresente, nesta sociedade, contraditoriamente marcado por formas e conteúdos muitas vezes alienantes. Que o trabalho educativo esteja sob ataque não significa que ele tenha perdido sua força na sociedade contemporânea. Ao contrário, a força desse ataque é proporcional aos perigos que a educação escolar oferece à classe dominante. Permitam-me ser repetitivo por uma questão de ênfase: afirmo, em direção oposta à boa parte do discurso educacional de esquerda, inclusive marxista, que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante. Eu não acredito nessa visão negativista de que a alienação da humanidade teria chegado a níveis que praticamente inviabilizariam o trabalho educativo como um processo humanizante. Essa visão está contaminada do ceticismo pós-moderno.

9. Lukács vem sendo estudado por você e seus orientandos. Em que ele seria fundamental para o avanço dos marxistas nos debates e práticas sobre as atuais relações de produção, sobre o trabalho e a educação e, conseqüentemente, sobre o trabalho didático?

*Resposta:* Primeiramente esclareço que nem eu nem meus orientandos ou pesquisadores de nosso grupo de pesquisa elegemos um autor no campo marxista para nos tornarmos especialistas naquele autor. O fato de nos definirmos como marxistas é claro que estabelece a obra de Marx como nossa referência principal, mas nosso grande objetivo é desenvolver estudos e pesquisas em educação tendo como referência o materialismo histórico-dialético. É nessa perspectiva que estudamos diversos autores que nos auxiliem a compreender a educação escolar no contexto da luta de classes na atualidade. Feito esse esclarecimento, venho desenvolvendo,

com a participação de alguns de meus orientandos de graduação, mestrado e doutorado, estudos sobre as contribuições de Vigotski e Lukács para a compreensão das relações entre a formação humana e as obras de arte, incluindo-se entre elas as obras literárias. Minha expectativa é a de avançar na elaboração da teoria pedagógica marxista. As linhas gerais dessa pesquisa estão apresentadas num capítulo do livro intitulado *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*, que escrevi em parceria com Sandra Della Fonte e foi publicado em 2010. De certa maneira, pretendo com esse estudo dar continuidade e aprofundar a elaboração teórica que iniciei com minha tese de doutorado, intitulada *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*, defendida na UNICAMP em 1992 e publicada um ano depois, como livro, com o título *A individualidade para-si*. A grande contribuição de Lukács para os estudos marxistas em educação está nas profundas análises que ele fez acerca do significado que as grandes objetivações do gênero humano têm para a humanização dos indivíduos. Procurei explorar um pouco essa temática em dois textos meus recentes: o primeiro intitula-se “Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea” (disponível integralmente na internet) e outro, ainda inédito, a ser publicado em breve, intitulado “Contribuições da estética lukacsiana para a teoria pedagógica marxista”.

10. A teoria histórico-cultural, enquanto legado do Leste europeu para fundamentar a teoria pedagógica, está chegando na formação dos professores e no chão da escola?

*Resposta:* A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica fundamentada nos trabalhos de psicólogos soviéticos, especialmente Vigotski, Leontiev e Luria. Ela é de grande importância como um dos fundamentos de uma pedagogia marxista, mas ela não é, em si mesma, uma teoria pedagógica. Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a

prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica. Como já explicitarei, a teoria pedagógica com a qual trabalho e para cujo enriquecimento procuro contribuir é a pedagogia histórico-crítica. Quando não é discutida a questão da teoria pedagógica mais adequada para fazer a mediação entre a psicologia histórico-cultural e a prática pedagógica, as ideias de Vigotski, Leontiev e Luria acabam sendo apropriadas de forma distorcida e incorporadas às pedagogias do aprender a aprender, ou seja, são subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, como mostrei há mais de 10 anos em meu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*.

11. O que existe de divergência estruturante entre os que defendem a pedagogia histórico-crítica e os que defendem a crítica à organização do trabalho pedagógico e a crítica aos conteudistas?

*Resposta:* A concepção que vocês denominaram como “crítica à organização do trabalho pedagógico e crítica aos conteudistas” defende algumas posições correlacionadas: 1) A da não centralidade da escola como instância educativa, isto é, a escola seria apenas uma das modalidades formativas. Para essa concepção, ao contrário da pedagogia histórico-crítica, a escola não seria a mais desenvolvida e a principal forma de educação no atual estágio de desenvolvimento histórico alcançado pela humanidade. 2) A da não centralidade da sala de aula e da transmissão do conhecimento na escola. Essa concepção não descarta o domínio do conhecimento, mas o coloca em segundo plano, subordinado ao que os defensores dessa perspectiva consideram decisivo em termos formativos na escola, ou seja, as relações dos alunos uns com os outros e dos alunos com os professores e demais integrantes da instituição escolar. 3) A autogestão dos estudantes é um dos pontos centrais nessa visão do que seria uma escola com um novo formato. É bastante visível, nesse aspecto, a influência de ideias de inspiração anarquista. 4) A aproximação entre a escola e o seu entorno, também formulada em termos dos vínculos entre a escola e a vida. Nesse sentido, por exemplo, defensores dessa perspectiva

entendem que a escola no campo deva ser diferente da escola da cidade. Seria necessário um espaço maior para explicitar todas as divergências que tenho em relação a essas ideias, mas procurarei sintetizá-las o melhor possível. Embora os defensores dessa linha afirmem que não desconsideram a importância do conhecimento, sua visão de educação não revela uma real compreensão da importância do conhecimento no processo de superação da sociedade capitalista e de construção da sociedade comunista. Aliás, parece-me que nessa concepção está ausente aquela perspectiva da universalidade da cultura à qual fiz referência anteriormente nesta entrevista. Essa visão de educação aproxima-se em muitos pontos da perspectiva multiculturalista, a despeito de defensores dessa linha fazerem críticas ao pós-modernismo. Creio que as considerações que fiz ao responder às perguntas anteriores mostram a centralidade que a educação escolar e a transmissão do conhecimento têm na perspectiva que defendo acerca das relações entre educação e luta em direção à sociedade comunista. Mas eu gostaria de destacar mais um ponto de divergência. Para mim, a escola, em seu formato clássico, não é uma instituição essencialmente burguesa, que tem por principal função domesticar a classe trabalhadora. Por essa razão não concordo que seja necessário um outro formato de escola. O que precisamos fazer é superar os aspectos alienantes tanto da escola tradicional como das outras propostas de escola que surgiram na sociedade capitalista ao longo do século XX. Mas há um núcleo da educação escolar que deve ser preservado e que podemos chamar a escola em sua forma clássica. O que a classe trabalhadora precisa não é o fim da escola em sua forma clássica, mas sim sua universalização.

Uma última menção à questão do adjetivo “conteudista”. Esse adjetivo é usado, frequentemente, com um sentido pejorativo que revela a visão unilateral que muitas pessoas têm do que seja o conteúdo do conhecimento. Quem pensa dessa maneira não entende a dialética entre conteúdo e forma. A esse propósito cito as palavras de Vigotski (1995, p. 54) “Um determinado conteúdo pode ser apresentado de maneira adequada tão somente com o auxílio de determinadas formas”.

12. Em face de tantas tarefas atribuídas à escola, a seu ver, qual seria a tarefa precípua dos professores?

*Resposta:* Depois de tudo o que afirmei nesta entrevista, torna-se quase desnecessário responder a essa pergunta. A tarefa precípua dos professores é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Parafraseando Marx, eu diria que na sociedade comunista ser professor deixará de ser um meio de vida e passará a ser a primeira necessidade vital de muitos indivíduos, ou seja, para esses indivíduos a transmissão do conhecimento será uma atividade de desenvolvimento de sua individualidade como uma individualidade para-si. Nós podemos e devemos começar a lutar nessa direção desde já.

## Referências

MARX, K. (1977). “Crítica ao Programa de Gotha”. In: MARX, K. & ENGELS, F. *Textos 1*. São Paulo, Edições Sociais, pp. 227-243.

VIGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid, Visor, t. III.

\_\_\_\_\_. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes.

## HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO COMENTÁRIO SOBRE AS CONTROVÉRSIAS INTERNAS AO CAMPO MARXISTA

Dermeval Saviani

**A**o ensejo do convite da editoria da revista *Germinal: marxismo e educação em debate* para escrever na seção “Debate”, ocorreu-me que seria pertinente levantar a discussão da questão: por que as esquerdas, de modo geral, e os marxistas, em particular, timbram em cultivar divergências interpretativas sobre as mais variadas questões, sejam elas de ordem teórica ou de ordem prática? Que implicações tem esse fenômeno para o avanço da consciência dos militantes e para a luta revolucionária?

No encaminhamento do debate abordarei, preliminarmente, a questão referida aos clássicos do marxismo para, num segundo momento, tratar das controvérsias em torno do tema central desse número da revista: história, trabalho e educação.

### 1. Sentido das controvérsias em que se envolveram os clássicos do marxismo

Sem dúvida é possível considerar o fenômeno das divergências interpretativas de forma positiva levando em conta que a análise crítica e o debate das posições são um elemento integrante da tradição marxista, constituindo-se num procedimento crucial para refinar a teoria e as estratégias revolucionárias e para fazer avançar o

conhecimento. Além disso, é essencial que os discípulos se tornem capazes de assimilar criticamente os ensinamentos dos mestres e os ultrapassem, pois, sem isso, o conhecimento fica estagnado. Ora, se isso é válido para toda e qualquer teoria, *a fortiori* se impõe para uma teoria revolucionária, como é o caso do marxismo.

Inegavelmente o argumento que acabei de apresentar não deixa de ser consistente. No entanto, creio ser necessário fazer duas observações:

a) Em primeiro lugar, deve-se notar que nas polêmicas em que se envolveram Marx, Engels, Lênin e Gramsci, as divergências se explicitaram com clareza permitindo-nos uma compreensão mais precisa do significado teórico e prático do materialismo histórico.

Claro que não me refiro aqui aos textos em que Marx fez a crítica de Hegel e nem mesmo àqueles em que, juntamente com Engels, se contrapôs à esquerda hegeliana, como são os casos de *A sagrada família* e *A ideologia alemã*. Também não estão em causa obras como o *Anti-Dühring*, de Engels, *Materialismo e empiriocriticismo*, de Lênin, e as críticas de Gramsci a Croce. Isso porque nesses casos as críticas se dirigiram a posições externas ao marxismo, ainda que a motivação da crítica por vezes tenha sido a influência sobre pensadores que se consideravam marxistas, o que se evidencia especialmente em *Materialismo e empiriocriticismo*, obra na qual Lênin criticou a visão de Mach tendo em vista a adesão a suas ideias por parte de bolcheviques como Bogdanov.

Numa situação intermediária situam-se as polêmicas travadas no campo do socialismo, pois aí se tratava da luta do movimento operário contra a ordem burguesa. Encontram-se nesse âmbito a crítica a Proudhon, empreendida por Marx em *A miséria da filosofia*, os debates com as várias correntes do socialismo utópico e do anarquismo e, de certo modo, também as críticas de Lênin ao populismo russo.

Internamente ao campo marxista encontramos os debates travados no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), especialmente no quadro da Segunda Internacional, no qual se acirrou a luta contra o revisionismo e o oportunismo.

No entanto, convém ter presente que, embora Marx fosse contrário ao programa da Aliança Internacional para a Democracia Socialista, de Bakunin, ele apoiou o ingresso das seções da Aliança em 1869 na AIT, uma vez que, segundo ele, a entidade internacional dos trabalhadores deveria se guiar pelo princípio de “deixar cada seção estruturar livremente seu próprio programa teórico” (BOTTOMORE, 1988, p. 196). Aliás, esse entendimento está em perfeita coerência com o comportamento de Marx desde 1848, quando, ao engajar-se na luta política dos trabalhadores na Alemanha, não se negou a participar do movimento democrático sob a condição, porém, de deixar sempre explícita a diferença entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas (FEDOSSEIEV et al., 1983, p. 190).

Essa mesma linha de conduta está presente, em 1875, na “Crítica ao Programa de Gotha”, na qual Marx se contrapõe à tendência reformista assumida pelos partidos operários alemães.

Em suma, os debates internos travados pelos fundadores do marxismo (Marx e Engels), e também por Lênin e Gramsci, procuraram sempre se mover no âmbito de dois princípios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores.

Foi com esse espírito que Marx participou diretamente e incentivou de todas as maneiras a seu alcance as iniciativas práticas de luta pelo socialismo em todos os lugares e circunstâncias, independentemente de que correspondessem predominantemente às suas próprias ideias. Aliás, convém registrar que, embora tenha sido o organizador, incentivador e grande líder da I Internacional dos Trabalhadores, suas ideias não eram hegemônicas nessa organização como não o foram na experiência da Comuna de Paris. A II Internacional, por sua vez, foi constituída em 1889, portanto após a morte de Marx, e contou inicialmente com a liderança de Engels, mas depois de sua morte, em 1895, ficou sob a influência de Kautsky e Plekhanov e acabou hegemônica pelos partidos operários alemães identificados com a

social-democracia. E a III Internacional, embora idealizada, fundada e organizada sob a liderança de Lênin em 1919, com a morte deste em 1924 acabou caindo sob a hegemonia do stalinismo.

Nesse mesmo quadro podemos também situar a crítica de Gramsci a Bukharin. Não se pode perder de vista, porém, que a análise que Gramsci faz do livro *A teoria do materialismo histórico: manual popular de sociologia marxista* transcende as questões de estratégia, que em geral predominam nas polêmicas, para tratar de questões de fundo da concepção marxista. Assim, Gramsci parte da referência a “manual popular” para mostrar a necessidade de se partir do exame crítico do senso comum que é, por assim dizer, a “filosofia dos não filósofos” e não, como o fez Bukharin, da crítica das filosofias tradicionais e da religião dos teólogos. E irá discutir o próprio significado da “filosofia da práxis” contestando a relação feita no livro entre materialismo histórico, filosofia marxista e sociologia. E é justamente nesse contexto que Gramsci irá expor sua concepção de “ortodoxia”.

Conforme Gramsci, não se deve buscar a ortodoxia em algum discípulo de Marx ou em alguma tendência desligada da doutrina original. Diferentemente disso, deve-se buscá-la “no conceito fundamental de que a filosofia da práxis ‘basta a si mesma’, contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo” (GRAMSCI, 1978, p. 186). E prossegue mostrando que não reconhecer a completa autonomia da filosofia da práxis e seu antagonismo com as concepções filosóficas e religiosas tradicionais implica não romper os laços e, até mesmo, capitular diante da velha forma de pensar. E arremata: “A filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos; ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo a ela recorre para alimentar o seu arsenal com armas mais modernas e mais eficazes” (idem, p. 187).

E a ironia é que existem reformistas que julgam se apoiar em Gramsci para rever o marxismo original...

b) Em segundo lugar, penso que é conveniente considerar com reservas as polêmicas internas ao campo marxista. Não me parece claro que os debates que ocorreram historicamente foram inteiramente

positivos. Acho que não foram tão significativos os avanços teóricos provocados pelos confrontos de ideias entre os marxistas. Ao contrário, penso que a luta revolucionária mais perdeu do que ganhou. Minha impressão é de que os intelectuais de esquerda têm um ego um tanto hipertrofiado e que isso dificulta a unidade de propósitos e a convergência em torno dos pontos básicos, com a consequente identificação de quais são nossos inimigos principais contra os quais devemos lutar de forma unificada, somando forças para além das diferenças de caráter secundário que, tornadas principais, acabam nos enfraquecendo.

Lênin, no último parágrafo do texto “Un paso adelante, dos pasos atrás (una crisis en nuestro partido)” deixa bem evidente essa necessidade da união das forças proletárias, apesar de tantos empecilhos, entre eles “as frivolidades e o alvoroço do anarquismo próprio de intelectuais”. Eis, literalmente, a manifestação de Lênin (1975, p. 392, tradução minha):

Em sua luta pelo poder, o proletariado não dispõe de outra arma senão a organização. Desunido pelo império da anárquica competição dentro do mundo burguês, esmagado pelos trabalhos forçados a serviço do capital, lançado constantemente “no submundo” da miséria mais completa, do embrutecimento e da degeneração, o proletariado pode tornar-se e se tornará sem falta uma força invencível sempre e quando sua união ideológica por meio dos princípios do marxismo se reforce com a unidade material da organização que reúne milhões de trabalhadores no exército coeso da classe operária. Diante deste exército não poderão resistir nem o poder decrépito da autocracia russa nem o poder decadente do capitalismo internacional. Esse exército cerrará fileiras cada dia mais, apesar de todos os zigue-zagues e passos atrás, apesar das frases oportunistas dos girondinos da social-democracia contemporânea, apesar dos fátuos elogios do atrasado espírito de círculo, apesar dos ouropéis e do alvoroço do anarquismo *próprio de intelectuais*.

Note-se que o destaque em itálico para a expressão “*próprio de intelectuais*” é de Lênin. Considerando que “ouropel” significa, conforme o Dicionário Houaiss (2009), “brilho falso, esplendor aparente, grande eloquência, pomposidade que disfarça pobreza de ideias”, vê-se que a invectiva de Lênin reforça, de forma ainda mais peremptória, minha impressão de que os intelectuais de esquerda têm um ego um tanto hipertrofiado.

Assim, em nome de uma suposta fidelidade a Marx, nos afastamos daqueles dois princípios que precisamente pautaram o comportamento de Marx durante toda a sua vida. E pautaram também os procedimentos adotados por Engels, Lênin e Gramsci.

Em suma, penso que os esforços que devemos fazer, nós, que integramos o campo marxista, é cerrarmos fileiras unidos em torno da luta pela transformação desta sociedade distinguindo claramente a perspectiva proletária daquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas. Nesse empenho, cabe-nos considerar nossas diferenças explorando aspectos distintos da teoria marxista e das estratégias de luta, porém fazendo-as convergir sempre para o objetivo do reforço de nossa união na árdua luta que travamos contra as forças dominantes da sociedade capitalista.

Afinal, Marx e Engels redigiram o manifesto do Partido Comunista e não o manifesto de *um dos* Partidos Comunistas. E o lema que fecha o *Manifesto* é exatamente: “Proletários de todos os países, *uni-vos!*” Parece, pois, que não se justifica a criação de tantos partidos de esquerda e, menos ainda, de tantos partidos marxistas.

É na perspectiva indicada que procurarei abordar, em seguida, o debate da relação entre história, trabalho e educação.

## 2. O debate sobre história, trabalho e educação

História é uma das categorias centrais do marxismo. Exatamente por isso essa concepção denomina-se, precisamente, materialismo histórico.

Tal formulação se deve ao entendimento de que o ser humano é produzido historicamente pelos próprios homens: “o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX & ENGELS, 1974, p. 19, grifo dos autores).

Ora, o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho. O trabalho é, pois, outra categoria central do marxismo. Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho. Marx (1968, p. 208) esclareceu meridianamente essa questão no capítulo V do primeiro livro de *O capital* tratando, primeiro, do trabalho em geral, isto é, como produtor de valores de uso, como “condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais”. Em seguida, no mesmo capítulo, tratou do trabalho tal como se manifesta no modo de produção capitalista no qual assume a forma de produção de valores de troca definindo-se como “produtivo” em sentido estrito, isto é, como gerador de mais-valia.

Compreende-se, então, por que no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como o fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho como princípio educativo. Compreende-se, também, por que os debates e também algumas das controvérsias sobre a relação entre marxismo e educação giram em torno do conceito de trabalho.

Nesses termos são bem-vindos os esforços para esclarecer o significado marxista do conceito de trabalho, tarefa à qual se dedicou, entre outros, Sérgio Lessa (2007) ao se debruçar sobre o já mencionado capítulo V do livro I de *O capital*. Igualmente não deixa de ser pertinente a preocupação manifestada por Paulo Sérgio Tumolo (2011) em relação às implicações estratégicas da adoção do trabalho como princípio educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista.

Afirmar que as precisões introduzidas por Lessa são bem-vindas porque podem nos alertar sobre o significado preciso do conceito marxista de trabalho, conduzindo-nos a perceber as eventuais imprecisões decorrentes do uso desse termo em sentido corrente e ampliado. No entanto, quando se deduz da referida precisão terminológica a conclusão de que os marxistas que vêm utilizando o conceito de trabalho sem se reportar ao seu significado originário incidem numa leitura equivocada de Marx, instala-se uma controvérsia a meu ver desnecessária e contraproducente que nos afasta do princípio da “firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores”.

Afirmar, também, ser pertinente a preocupação de Tumolo com o enunciado do trabalho como princípio educativo sob o capitalismo. Em seu último texto (TUMOLO, 2011), ele considera compreensível a posição daqueles marxistas que, tomando o trabalho pelo aspecto da produção de valores de uso, o consideram como princípio educativo. Reafirma, porém, que na sociedade capitalista em que o trabalho assume a forma da produção de valores de troca, ele não pode ser considerado como princípio educativo. A partir daí, instala-se a controvérsia que terá por efeito, de novo, o afastamento do princípio da união de forças para fazer avançar a luta dos trabalhadores. Embora Tumolo considere que a questão deva ser posta não no âmbito da discussão teórica, mas naquele da formulação da estratégia adequada ao enfrentamento da luta revolucionária nas condições atuais do capitalismo, parece que sua argumentação acaba por nos distanciar do caminho que conduz à referida estratégia.

Penso que é necessário distinguir nesse debate sobre o trabalho como princípio educativo dois aspectos: a) a questão teórica e b) a questão estratégica:

a) Quanto ao primeiro aspecto, como assinala Marx (1968, p. 211), a produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca: “Sendo a própria mercadoria unidade de valor de uso e valor, o processo de produzi-la tem de ser um processo de trabalho ou um processo de produzir valor de uso e, ao

mesmo tempo, um processo de produzir valor”. Portanto, quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca, nos termos do próprio Marx.

Ora, poder-se-ia, então, argumentar: mas isto não passa de uma obviedade que tornaria o enunciado do trabalho como princípio educativo vazio de sentido. Ledo engano. Esse posicionamento é da maior relevância, pois marca claramente a diferença entre a posição marxista sobre educação e as demais posições. Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. É nesse sentido que afirmo que “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 161).

Tomemos, por exemplo, as sociedades antigas. Marx afirma que na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo. Ou seja: os proprietários das terras circunvizinhas à cidade, que eram cultivadas por seus escravos, podiam viver na cidade dedicando-se ao seu governo. Nessa situação agiam como se o “trabalho” digno de homens livres fosse a teoria, a elaboração de ideias, omitindo o fato de que eles só podiam se dedicar ao trabalho intelectual porque sua vida material era assegurada pelo trabalho dos escravos. Assim, o princípio educativo na sociedade grega antiga era o trabalho escravo e não a Paideia entendida como os ideais de cultura. Igualmente, na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação, não são a igualdade

e a liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno.

Penso que é disso que se tratava quando Marx (1977, p. 242) afirmou que “a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual”. Claro que Marx não estava entendendo que a união entre educação e trabalho a serviço do capital, isto é, trabalho gerador de mais-valia, trabalho alienado, elemento de exploração, fosse a estratégia de superação do capitalismo e construção do socialismo. Recuperemos as considerações registradas em *O capital* no tópico 9, “Legislação fabril inglesa...”, do capítulo XIII, “A maquinaria e a indústria moderna”.

Após abordar as disposições da lei fabril que condicionaram o emprego de crianças na produção à instrução primária, Marx (1968, p. 554) observa que do sistema de fábrica “brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos”.

Essa ideia da união entre educação e trabalho produtivo é reiterada em vários momentos desde o *Manifesto do Partido Comunista*, passa pelas “Instruções aos delegados do I Congresso da AIT”, chega ao *O capital* e à “Crítica ao Programa de Gotha”. Vê-se, pois, que se trata de um tema persistente na elaboração teórica de Marx, não sendo, pois, possível considerá-lo como incidental e sem maior vínculo orgânico com sua concepção fundamental.

Marx (idem, p. 557) mostra que a base técnica da indústria moderna “é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores”. E aponta a contradição: por um lado, a indústria moderna “revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro” exigindo, “por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos” (idem, p. 558). Mas, por outro lado, a mesma indústria moderna “reproduz em

sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” (idem, ibidem). Tal contradição gera consequências destrutivas para os trabalhadores, ao mesmo tempo em que lhes abre novas possibilidades. Diz Marx (idem, pp. 558-559):

Este é o aspecto negativo. Mas se a variação do trabalho só se impõe agora como uma lei natural sobrepujante e com o efeito cego e destruidor de uma lei natural que encontra obstáculos por toda parte, a indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Em seguida Marx vai se referir às escolas politécnicas e agrônômicas, assim como às escolas de ensino profissional como algo que se desenvolve espontaneamente tendo por base a indústria moderna. E, continuando a manejar a categoria da contradição, arremata:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao

seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma [idem, p. 559].

As passagens transcritas deixam claro que, para Marx, a forma assumida pelo trabalho produtivo sobre a base da indústria moderna erige-se como o princípio educativo da sociedade capitalista determinando, portanto, tanto o seu desenvolvimento como se constituindo, contraditoriamente, em “fermentos de transformação” e em “germes da educação do futuro”.

Creio ser esse também o entendimento de Gramsci (1975, vol. III, p. 1.541; na edição brasileira, 1968, p. 130) quando afirmou:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, dado que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...].

À luz dessa perspectiva, penso não estar forçando a interpretação ao entender que o reconhecimento do trabalho como princípio educativo está em consonância com o seguinte enunciado de Ivo Tonet (2009, p. 10): “Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação”.

b) O segundo aspecto se refere à questão estratégica. Nesse caso, dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como re-

ferência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo. Penso que aqui se insere a concepção de politecnia tal como formulada por Lênin e Krupskaja e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci.

Foi na esteira dessas visões estratégicas e em consonância com a recomendação do próprio Tumolo (2011, p. 478) de “se repensar o projeto estratégico-tático para o proletariado atualmente”, que propus a reorganização do sistema de ensino em seu conjunto a partir do trabalho como princípio educativo.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade.

Essa estratégia educativa se inspira na formulação de Gramsci e está em perfeita concordância com a visão de Marx, que entendia que a instrução podia começar antes da participação no trabalho. Mas reputava essencial a articulação entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Por isso, nas “Instruções aos delegados da AIT”, concebeu uma organização em que as crianças a partir dos 9 anos combinariam instrução com trabalho produtivo, porém de forma gradativa (dos 9 aos 12 anos, duas horas de trabalho; dos 13 aos 15, quatro horas; e dos 16 aos 17 anos de idade, seis horas de trabalho). Obviamente essa proposta levava em conta as condições específicas do século XIX. Nas condições atuais, penso que a organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho produtivo deva ocorrer a partir dos 14-15 anos, portanto, na fase escolar correspondente ao ensino médio.

Com efeito, se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta, não bastando dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975, pp. 486-487; na edição brasileira, 1968, pp. 123-125), que lançou mão do termo “desinteressado” para diferenciar sua proposta da visão estreitamente profissionalizante e pragmática que pretende ligar o ensino diretamente às demandas do mercado. Contra isso ele defendia como tarefa da educação o desenvolvimento de um novo humanismo que implica a formação do homem integral. É assim que ele entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam

a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

### 3. Conclusão

Acredito ter deixado claro que a estratégia indicada no tópico anterior foi proposta em perfeita sintonia com a visão de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Além disso, a referida proposta decorre da pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no “Método da economia política”.

Qual, então, o sentido das tentativas de se desqualificar a estratégia proposta procurando mostrar que esta representa uma leitura equivocada de Marx e do marxismo? O efeito de tal controvérsia não será exatamente o contrário, isto é, afastar-nos da referida perspectiva e, por consequência, do esforço feito pelos clássicos do marxismo para articular a educação com a luta revolucionária?

Enfim, é claro que toda e qualquer crítica ou sugestão proveniente do campo marxista para aperfeiçoar ou mesmo corrigir a teoria e estratégia propostas será sempre muito bem-vinda.

## Referências

- FEDOSSEIEV, P. N. (dir.) (1983). *Karl Marx: biografia*. Lisboa, Avante/Moscou, Progresso.
- GRAMSCI, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Quaderni del carcere*. 4 vols. Torino, Einaudi (Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cura di Valentino Gerratana).
- \_\_\_\_\_. (1978). *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HOUAISS (2009). Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0. Editora Objetiva. 1 CD-ROM.
- LÊNIN, V. I. (1975). "Un paso adelante, dos pasos atrás (una crisis en nuestro partido)". In: LÊNIN, V. I. *Obras escogidas en doce tomos*. Moscou, Progreso, t. II, pp. 294-392.
- LESSA, S. (2007). *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Cortez.
- MARX, K. (1968). *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1977). "Crítica ao Programa de Gotha". In: MARX, K. & ENGELS, F. *Textos I*. São Paulo, Edições Sociais, pp. 221-243.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1974). *La ideología alemana*. Montevideo, Pueblos Unidos; Barcelona, Grijalbo.
- SAVIANI, D. (1994). "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R. & FRANCO, M. L. P. B. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes.
- TONET, I. (2009). *Marxismo e educação*. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO\\_E\\_EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2011.
- TUMOLO, P. S. (2011). "Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate". *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, vol. 16 n. 47, pp. 443-481, maio/ago.

## SOBRE OS AUTORES

DERMEVAL SAVIANI, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Atua nas áreas de teorias da educação, história da educação, política educacional, formação docente. Publicações recentes: *Escola e democracia* (Campinas, Autores Associados, 2008. Ed. Especial comemorativa dos 25 anos de lançamento e da 40. ed.); *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Campinas, Autores Associados, 2007); *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (Campinas, Autores Associados, 2008); *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC* (Campinas, Autores Associados, 2009).

NEWTON DUARTE, doutor em educação pela UNICAMP, livre-docente e professor titular pelo departamento de psicologia da educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita" (UNESP), campus de Araraquara, coordenador do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação". Autor, entre outros trabalhos, dos livros *A individualidade para-si* (Campinas, Autores Associados, 1993); *Vigotski e o "aprender a aprender"* (Campinas, Autores Associados, 2000); *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica* (Campinas, Autores

