

A FORMAÇÃO HUMANA EM DEBATE*

SANDRA SOARES DELLA FONTE**

RESUMO: Este artigo aborda a questão da formação humana a partir do conflito entre formulações educacionais pós-críticas e críticas. De modo mais preciso, problematiza a perspectiva de formação humana das teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinaliza um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são impostas. Conclui que a compreensão de omnilateralidade em Marx pode contribuir para inspirar formulações pedagógicas críticas na consolidação de uma concepção humana que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas e, de outro, perspectivas estetizantes.

Palavras-chave: Formação humana. Omnilateralidade. Marx. Pedagogia histórico-crítica. Teorias educacionais pós-críticas.

HUMAN FORMATION UNDER DISCUSSION

ABSTRACT: This article addresses the issue of human formation based on the conflict between post-critical and critical educational formulations. More precisely, it puts in question the prospect of human formation of the post-critical educational theories, while signaling a possible path to be explored and developed by critical-historical pedagogy in dealing with the limitations that are assigned to it. It concludes that Marx's conception of *omnilaterality* is a fruitful inspiration for critical pedagogical formulations in the consolidation of a human concept that overcomes, on the one hand, rationalist or cognitivist trends and, on the other, aestheticizing perspectives.

Key words: Human formation. Omnilaterality. Marx. Critical-historical pedagogy. Post-critical educational theories.

* O artigo vincula-se à pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória (ES) – Brasil.

Contato com a autora: <sdellafonte@uol.com.br>

LA FORMATION HUMAINE EN QUESTION

RÉSUMÉ: Cet article s'approche du sujet de la formation humaine à partir du conflit entre les formulations éducatives post-critiques et critiques. Plus précisément, il s'interroge sur la perspective de la formation humaine des théories éducatives post-critique, tout en signalant une voie possible d'être explorée et développée par la pédagogie "historico-critique" en face de limites qui leur sont imposées. On conclut que la compréhension de la catégorie *d'omnilatéralité* chez Marx peut aider à inspirer des formulations éducatives critiques dans la consolidation d'une conception humaine qui surmonte, d'un côté, les tendances rationalistes ou cognitivistes, et d'autre, les perspectives esthétisantes.

Mots-clés: La formation humaine. "Omnilateralité". Marx. Pédagogie "historico-critique". Théories éducatives post-critiques.

Introdução

Este artigo coloca-se no campo de investigação da Filosofia da Educação e aceita a sugestão de Severino (2006, p. 619): cabe a essa área a "busca do sentido da formação humana". Essa indicação não é aleatória. Afinal, o tema da formação é central nas discussões educacionais e perpassa debates sobre a formação de professores, a formação dos alunos, a formação do pesquisador, a formação da subjetividade, a formação intersubjetiva, a autoformação, entre outros.

Parte-se de uma indagação ampla acerca da vitalidade das chamadas pedagogias críticas, em especial a sua vertente mais atuante – a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007a) –, no trato desse tema. A considerar a envergadura e a complexidade de tal questionamento, destaco preocupações que antecedem a abordagem dessa pergunta. Na primeira seção, pretendo compreender que tipo de argumentação construiu-se no campo educacional brasileiro que, de alguma maneira, desabonou as proposições educacionais críticas e ressignificou a noção de formação humana (*Bildung*) a partir da *virada linguística*.¹ Ao fazer isso, problematizo a perspectiva de formação humana elaborada a partir de teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que sinalizo um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são endereçadas quanto à sua compreensão de formação humana.

Teorias educacionais pós-críticas e a ressignificação da *Bildung*

A partir da década de 1990 no Brasil, vários debates na área educacional passaram a envolver, de alguma maneira, o tema da Modernidade e da herança iluminista e, não raramente, respostas foram e ainda são dadas em uma perspectiva de educação marcada por aquilo que Moraes (1996) denominou *pós-ismos*. As

bases teóricas dessa perspectiva educacional são variadas. A despeito de serem orientações com traços argumentativos distintos e motivações peculiares, não é raro o uso do termo *teorizações pós-críticas* para aglutinar todas essas formas teóricas discursivas (cf. CORAZZA, 1999; SILVA, 2002; PARAÍSO, 2004).

O termo *pós-crítico* é bastante sugestivo. Na década de 1990, Jean Baudrillard (1996, p. 51) lamentava: “Fizemos a crítica de todas as ilusões – metafísica, religiosa, ideológica – foi a idade de ouro de uma alegre desilusão. Não ficou senão uma: a ilusão da própria crítica”. A crítica se esvai nessa lógica ou porque não haveria um parâmetro externo/objetivo a partir do qual ela pudesse ser avaliada em sua falsidade ou verdade, ou porque a objetividade existente não seria passível de ser acessada fora dos ditames linguísticos.

No campo educacional, essa rejeição ao realismo é entendida como um afastamento da teorização educacional crítica de orientação marxista, em especial de sua noção de ideologia como falsa consciência. Como explica Silva (2000a, p. 69-70), “Por pressupor um confronto com um conhecimento supostamente verdadeiro, o conceito [de ideologia] tem sido crescentemente deslocado, na teorização educacional pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, pelo conceito de discurso, menos comprometido com pressupostos realistas”. Por essa razão, Paraíso (2004, p. 284) reconhece que um dos possíveis eixos de interseção entre as teorizações pós-críticas reside no que ficou conhecido como *virada linguística*:

As correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada “virada linguística”, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. (PARAÍSO, 2004, p. 284)

As tentativas existentes, no campo acadêmico educacional, de aglutinar essas formas teóricas e/ou sugerir aproximações entre elas sob o rótulo de *teorizações educacionais pós-críticas* têm partido de alguns intelectuais que apresentam a si próprios inseridos no campo teórico pós-crítico (cf. CORAZZA, 1999; SILVA, 2002; PARAÍSO, 2004). Essa nomenclatura é passível de problemas. Apesar da referência à virada linguística, esses autores inclinam-se para uma abordagem das questões educacionais prioritariamente a partir das reflexões lyotardianas e pós-estruturalistas. Silenciam posicionamentos que também corroboram a *virada linguística*, mas com tons universalistas, transcendentais e sem o matiz pós-moderno (como o faz Habermas), pois abraçam a compreensão de que a virada linguística contribui para a despedida “[...] de qualquer forma de transcendentalismo [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 180). Assim, conforme seus propositores na área educacional, o pós-crítico está

mais atrelado à ênfase da diferença e do dissenso; por sua vez, a virada linguística é uma orientação filosófica mais ampla que pode incluir esse grupo, mas a ele não se reduz. Ora, se se aceita que os efeitos das várias correntes que compõem o pós-crítico sintetizam-se na virada linguística, põe-se um problema. O termo teorias educacionais pós-críticas precisaria tornar-se maleável o suficiente para abarcar considerações educacionais sob inspiração de autores diversos como os pós-modernos, pós-estruturalistas, neopragmáticos e também todos aqueles que se vinculam à virada linguística.

No fundo, esse problema sinaliza as desvantagens de classificações: seu esquematismo pode empobrecer a complexidade de uma situação ou gerar confusões. Contudo, classificações também podem ser um ponto de partida para apreender uma realidade e, até certa medida, podem cumprir um papel provocativo de reflexão. É nesse sentido que mantenho o uso da expressão teorias educacionais pós-críticas; porém, fujo de sua identificação com a *Filosofia da Diferença* (cf. SILVA, 2000a). Utilizo-a para caracterizar, mesmo que de modo frágil, a vasta, diversa e escorregadia disposição da filosofia contemporânea que se erige na confluência de bases pós-metafísicas e da virada linguística. Não se trata de igualar essas orientações que compõem as teorias educacionais pós-críticas, mas de indicar que, na sua diversidade, elas possuem algumas aproximações e semelhanças que manifestam traços da atmosfera político-intelectual vigente. No caso específico do tema deste artigo, todas elas sinalizam, a seu modo, desacordo com as teorias educacionais críticas.

Em termos históricos, formulações pós-críticas apenas adentraram a pesquisa educacional brasileira no início dos anos de 1990. Apesar das tentativas iniciais de amalgamá-las às teorias críticas (cf. SILVA, 1993), elas ganharam identidade própria no final da década de 1990. Nesse momento, elas explicitaram sua contraposição às teorias educacionais críticas.

Um traço significativo que tem sido colocado em xeque em relação às teorias educacionais críticas é a sua compreensão sobre a formação humana. No campo da Filosofia da Educação, tem sido comum o entrelaçamento entre o próprio sentido de educação (seja escolar ou não escolar) e a formação humana. Esse vínculo tem como marco a concepção grega de Paidéia. Sua elaboração coincide com o declínio de uma forma de organização na Grécia antiga, centrada na figura do monarca, e com o surgimento da *polis*. Nesse contexto, a *areté* aristocrática, ou seja, a virtude aristocrática como “[...] uma qualidade natural ligada ao brilho do nascimento [...]” (VERNANT, 2009, p. 87-88), sofre uma mutação: torna-se o resultado de uma conquista e não um valor com o qual se nasce.

De certo modo, o ideal da Paidéia é incorporado no sentido de *Bildung*, uma das noções mais significativas do século XVIII: “A palavra alemã *Bildung* (formação,

configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (JAEGER, 1994, p. 13). Apesar de seu sentido bastante amplo, a *Bildung* possui uma forte conotação pedagógica e sinaliza “[...] o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura” (SUAREZ, 2005, p. 193).

O projeto da *Bildung* nunca foi consensual, mas as últimas décadas do século XX e início do século XXI assistiram a um ataque ao ideal de formação a partir de orientações pós. Lyotard (2000, p. 4) profetizou: “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso”.

O impacto dessa posição no campo educacional foi variado. Assim, a considerar o vínculo da *Bildung* com a metanarrativa iluminista de liberdade e conhecimento, houve uma tendência ao abandono de qualquer projeto formativo. Nesse sentido, Silva (2000b, p. 4) ilustra essa posição: “Renunciar às ideias de libertação, emancipação e autonomia. Não existe nenhuma pedagogia emancipatória. A promessa de autonomia reintroduz, pela porta dos fundos, a fantasia de um sujeito soberano no pleno comando de seus atos”.

Entretanto, ganha força uma ampla frente de estudos que aponta para a ressignificação da ideia de *Bildung*. Dentro desse amplo grupo, interessa aqui um determinado segmento defensor de uma conceituação linguística da *Bildung* que a desvincula de uma grande narrativa ou da noção de progresso universal. Segundo Koller (2003, p. 163), a redefinição linguística da *Bildung* a transforma em “[...] uma ocorrência linguística que pode acontecer em várias versões de acordo com as circunstâncias de cada caso singular e como um processo de risco, porque também pode falhar”.

A fuga de uma noção de *Bildung* nos moldes racionalistas modernos pela via linguística é, a nosso ver, uma saída estetizante. Aqui cabe um registro: a ênfase estetizante não diz respeito à valorização do mundo das imagens, da aparência física e do individualismo exacerbado contemporâneo. A argumentação proposta caminha em sentido diferente. Apesar dos méritos dessa tendência de por em xeque uma concepção clássica da *Bildung*, ela já possui, em sua estrutura argumentativa, um caráter estetizante inalienável em relação à realidade e ao conhecimento, inclusive entre autores que se distanciam em suas argumentações.

Sabe-se, por exemplo, que, entre as reflexões do neopragmático R. Rorty e do alemão J. Habermas, há várias diferenças, inclusive tratadas por eles próprios (cf. HABERMAS, 2005; RORTY, 1999). Contudo, nas palavras de Habermas (2004, p. 15) em relação a Rorty: “[...] a abordagem de uma teoria pragmática do conhecimento une a nós dois [...]”. O que isso significa? Ambos se posicionam contra o modelo de conhecimento como representação da realidade e verdade como correspondência e,

em contrapartida, enfatizam a linguagem como sombra sobre a qual não se pode pular. Nesse sentido, o conhecimento não retrata a objetividade, mas as regras e jogos culturais (transcendentais em Habermas e contextuais em Rorty) que constituem os acordos linguísticos. A linguagem ocupa um lugar central porque, para essa posição, não é possível sair do “círculo mágico da linguagem” ou ter um guincho que eleva uma descrição acima das outras: “A linguagem e a realidade interpenetram-se de uma maneira indissolúvel para nós. Cada experiência está linguisticamente impregnada, de modo que é impossível um acesso à realidade não filtrado pela linguagem” (HABERMAS, 2004, p. 39).

Por isso, da parte de Habermas (2005, p. 211), afirma-se: “A virada pragmática deveria substituir o modelo representacionista do conhecimento por um modelo de comunicação que põe a bem-sucedida mútua compreensão (*Verständigung*) intersubjetiva no lugar de uma objetividade quimérica da experiência”. Já Rorty (1999, p. 17) insiste: “Um pragmatista deve também insistir [...] que não há nada que seja o modo de ser das coisas nelas mesmas, sob nenhuma descrição, apartado de todo e qualquer uso no qual os seres humanos queiram inseri-las. [...] o caráter de qualquer coisa é relativo à escolha de uma descrição”.

Há, nesses posicionamentos, um antirrealismo, não porque se nega a realidade objetiva; afinal: “A virada paradigmática [pragmática] não deixa espaço para dúvida quanto à existência de um mundo independente de nossas descrições” (HABERMAS, 2005, p. 181). Mesmo admitindo a existência objetiva, não a reconhece como passível de ser alcançada por um esforço gnosiológico.

Para Habermas (2004), o mundo objetivo comum é ideia regulativa; a seu ver, o conhecimento demanda uma suposição objetivista, que permita explicar como as pessoas referem-se às mesmas coisas, com interpretações diferentes. Rorty (2000, p. 100) chega surpreendentemente a afirmar que pode até existir verdade objetiva, mas “[...] que nada se ganha em perseguir esta meta falando da dependência ou da independência da realidade em relação à mente. Não há outra coisa sobre o que falar que não sejam os procedimentos que utilizamos para alcançar acordos entre os investigadores”.

Quando se abdica ou se considera inatingível a objetividade (o *em-si*), o seu conhecimento também é desacreditado. Em termos gnosiológicos, o aniquilar do *em-si* ou da sua possibilidade de acesso conduz à negação da existência de um conhecimento “[...] capaz de reproduzir idealmente, com a aproximação historicamente possível, as constelações objetivas” (HENRIQUES, 1978, p. 30). Refuta-se, então, a possibilidade de dizer algo sobre o mundo objetivo; decreta-se o conhecimento como constructo (contextual ou transcendental) e a verdade como consenso. Nas palavras de Chasin (apud VAISMAN, 2001, p. XIV-XV), a regência do objeto desaparece em

favor da operatividade (inter)subjettiva; o *em-si*, isto é, aquilo que existe independente de ser pensado e conhecido, perde o estatuto de existente ou de cognoscível.

Assim, a ressignificação da *Bildung* pela via linguística dissemina uma forma de conhecer exclusivamente antropomorfizadora. O que isso quer dizer? Ao analisar algumas formas de conhecer, Lukács (1967) pontua que a arte representa uma apreensão sensível do mundo, cujo reflexo é eminentemente antropomorfizador. Qualquer objeto que ela tome (mesmo aqueles do mundo natural) é abordado de acordo com sua significação humana. Em contraste, a ciência é, segundo Lukács, um reflexo *desantropomorfizador* da realidade, pois centrado em propriedades e qualidades que existem independente de delas se tenha ou não conhecimento.

A negação da realidade como objetividade ou a negação da possibilidade de apreender a objetividade do mundo descambam para o mesmo fenômeno: a expansão da lógica estetizante (antropomorfizadora) para a realidade e para a sua compreensão. Todas as formas de conhecimento passam a funcionar a partir da dinâmica do conhecimento artístico.

Longe de se tratar de um fenômeno fortuito, esse movimento se vincula, a partir de múltiplas mediações, ao fato de que atualmente a estetização “[...] aderiu ao capitalismo, é a sua pele, e não seu envoltório [...]” (TÜRKE, 2010, p. 11). Portanto, assegura Rodrigo Duarte (2001, p. 31), “Nesse contexto, a dimensão estética surge como um elemento importantíssimo, no sentido de legitimar a existência humana numa época em que frequentemente se suspeita de que ‘nada há mais a fazer’”.

Afastar-se desse problema implica corroborarmos o apelo de Lukács (s/d, p. 15): “[...] a efetiva exigência que hoje se põe é retornar à efetividade existente em si”. Se as teorizações pós-críticas no âmbito educacional não nos permitem aceitar esse convite, temos que necessariamente dar um passo atrás e avaliar as potencialidades das teorizações educacionais críticas. Contudo, ecoa a pergunta: com tal procedimento não estaríamos aprisionados ao ideário clássico da *Bildung* e, deste modo, cativos das “[...] fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista”? (HERMANN, 2002, p. 14).

E as teorias educacionais críticas, como vão?

Pela articulação de um conjunto de acontecimentos que vão desde a *transição política* do Brasil para um Estado democrático de direito até a mobilização dos educadores, a organização de fóruns de debate educacional, o incremento da pós-graduação na área e de veículos de socialização do conhecimento, a década de 1980 foi, segundo Saviani (2007a), propícia para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, isto é, vinculadas ao campo de luta política de esquerda. Contudo,

esse clima favorável não teve resultados animadores. Os obstáculos foram muitos. A transição democrática foi dirigida de modo lento, gradual e seguro conforme idealizada pelos militares. As tentativas de implantação de políticas educacionais (em diversos níveis do poder federativo) por partidos opositores ao regime militar ficaram aquém das expectativas. Soma-se a essa especificidade nacional a ascensão de governos neoliberais que promoveram, a partir do chamado Consenso de Washington, políticas educacionais neoconservadoras.

Esses são alguns elementos que contribuíram para o refluxo das pedagogias contra-hegemônicas na década de 1990. Em termos de luta ideológica, percebe-se, portanto, que o momento de arrefecimento das pedagogias críticas coincide com a entrada do discurso pós-crítico na pesquisa educacional brasileira.

Tal fato não foi ocasional. As teorizações educacionais pós-críticas construíram sua identidade de contraponto às pedagogias críticas e se travestiram de “[...] roupagem ultra-avançada” (SAVIANI, 2007a, p. 422) e sedutora. Sob a retórica libertária, essas teorizações promoveram a renovação do conservadorismo no campo educacional, à medida que alimentaram uma *utopia praticista* (MORAES, 2001, 2003) e “[...] uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (DUARTE, 2003, p. 620). Em síntese,

Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas ideias” [pós-críticas] não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2007a, p. 447)

Em termos de luta política, subtraiu-se da agenda política da esquerda a superação do capitalismo (EAGLETON, 1998) e disseminou-se, no campo educacional, “[...] um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações, surpreendentemente abraçado por intelectuais que se pretendem *de esquerda*” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2011, p. 190).

Saviani (2007a, p. 422) pontua que, nesse movimento de refluxo das pedagogias contra-hegemônicas, a única que se manteve atuante foi a pedagogia histórico-crítica, “[...] ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora [...]”. Para além da tarefa de resistir e denunciar proposições conservadoras, vários autores têm se esforçado por oferecer a essa pedagogia fundamentos propositivos (cf. DUARTE, 1993; GASPARIN, 2003; DUARTE; DELLA FONTE, 2010; MARSIGLIA, 2011; entre outros).

No horizonte desse esforço coletivo, parece fundamental indagar que perspectiva de formação humana a pedagogia histórico-crítica oferece e em que medida ela se diferencia de uma orientação racionalista e cognitivista (que exila ou secundariza

a dimensão estética) e de uma postura estetizante diante da realidade e do conhecimento. Uma das questões de fundo que se coloca, nesse debate, é a relação entre razão e sensibilidade.

No início dos anos de 1990, Duarte (1993, p. 13) priorizou, dentro do segmento das pedagogias críticas, o debate sobre o tema da formação da individualidade humana, assunto que, à época, considerava fundamental e “[...] parte indispensável do processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica”. Passada uma década do estudo de Duarte (op. cit.), o seu esforço permanece relevante e precisa ser atualizado diante dos novos conflitos educacionais.

A inspiração da pedagogia histórico-crítica remete às reflexões de Marx e à parcela significativa da tradição marxista (SAVIANI, 2007a). Com isso, pode-se indagar qual a potencialidade que a compreensão da formação humana proposta por Marx sugere em termos de alternativa a projetos educacionais que se associam a uma visão iluminista, ou descartam a relação entre formação humana e educação ou, ainda, ressignificam essa noção a partir da *virada linguística*.

Varias elaborações existentes trazem significativos elementos para se enfrentar essa questão (cf. MARTINS, 2004; SAVIANI; DUARTE, 2010). No último item deste artigo, destaco possíveis linhas argumentativas (a serem exploradas em estudos futuros) que sinalizem a vitalidade da noção marxiana de formação omnilateral para o debate educacional contemporâneo.

A formação *omnilateral*

Para ser grande, sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive.
 (Fernando Pessoa)

Em geral, a síntese da proposta marxiana de educação se expressa no vínculo entre educação e trabalho; mais precisamente, o trabalho transforma-se em princípio educativo. Apesar da polêmica em torno da melhor denominação dessa proposta (cf. MANACORDA, 1991; NOSELLA, 2007; SAVIANI, 2003, 2007b), ela tem sido conhecida como educação politécnica (cf. NOGUEIRA, 1990; MACHADO, 1991). Longe de significar uma orientação ou treinamento profissional, trata-se de uma

abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos científicos dos processos de produção.

Por sua vez, à politecnia se vincula a educação intelectual e física. Essa observação, feita por Marx por ocasião do *I Congresso da Internacional dos Trabalhadores* em 1866, traz reflexões sobre um tema que, com refinamentos e elaborações em níveis diferenciados, está presente na maior parte de sua obra: a formação humana omnilateral (ou onilateral).

O termo omnilateral aparece pela primeira vez nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, no contexto explicativo do tornar-se humano:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu comportamento *para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...]. (MARX, 2004, p. 108)

No original alemão, “essência omnilateral” diz-se *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” diz-se *auf eine allseitige Art*. O termo omnilateral remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all*, que significa todo/a, e *Seite* que, entre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: polimórfico, universal, completo, geral; pode ainda vincular-se a *allseits*, que significa de todos os lados, plenamente. Não por acaso, a expressão “de maneira omnilateral” tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner*, *total manner*; e, em francês, *manière universelle*.

A tradução portuguesa recorre ao prefixo latino *omni* ou *oni*, que denota todo ou inteiro junto à palavra lateralidade. Manacorda (1991, p. 127) assevera que, em países de língua neolatina, essa composição permitiria um equivalente exato ao sentido da palavra marxiana, mas ela não perdura na tradição linguística corrente. Por essa razão, o significado da expressão marxiana perde seu sentido e, por vezes, atenua-se no sentido de multilateralidade (muitos lados que se somam).

Se retomarmos o trecho citado dos *Manuscritos*, perceberemos que a noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano. De acordo com Marx, a essência humana se desdobra para fora de si e constitui objetividades inéditas no mundo natural. Nesse objetivar-se, o ser humano se afirma no mundo objetivo “Não só no pensamento [...], mas com *todos* os sentidos [...]” (MARX, 2004, p. 110). Por sua vez, são dessas mesmas objetivações que ele precisa apropriar-se, de forma omnilateral, como “órgãos de sua individualidade”, a fim de confirmar a sua humanidade.

A essa forma plena de fazer-se, contrasta-se uma formação unilateral (*einseitig*), tanto característica da produção animal, como também da formação danificada promovida pelos processos de alienação. Nos *Manuscritos de 1844*, Marx apresenta essa contraposição ao distinguir a atividade vital humana dos demais animais, que produzem unilateralmente. Nesse sentido, o animal não humano coincide com sua atividade, produz só a si mesmo e sob o domínio da necessidade imediata; por isso, “O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence [...]” (ibid., p. 84-85). Em contraste, a formação humana é omnilateral e universal: ela produz e reproduz a natureza inteira, livre da carência imediata, o que o permite, por exemplo, criar “segundo as leis da beleza” (ibid., p. 85); e sua atividade vital é consciente. O trabalho é sua ação transformadora sobre a natureza e ela envolve vontade e consciência.

Essa perspectiva de que fazer-se humano envolve o ser humano na sua inteireza se repete em *O capital*, quando Marx define que o trabalho: “Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos [...]” (MARX, 1985, p. 211). Por um lado, a menção a partes do corpo indica o caráter corporal dessa ação ou, mais precisamente, a existência encarnada do humano como ser corpóreo. Por outro lado, partes do corpo são mencionadas, mas não isoladamente; pelo contrário, aparecem de modo complexo como dimensões de um ser que não se pode parcelar.

Em especial, a alusão “cabeça e mãos” é potente para ilustrar o sentido de omnilateralidade. O trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele. É a própria materialidade corporal o substrato da capacidade racional.

Além disso, “O aspecto peculiar do corpo humano reside, portanto, apenas na sua capacidade de transformar a si próprio durante o processo de transformar os corpos materiais à sua volta” (EAGLETON, 1998, p. 75). Nessa prática autotransformativa, o corpo humano, produto orgânico da longa história do desenvolvimento natural, passa a habitar o mundo cultural como sujeito construtor e como produto.

A marca do fazer-se humano se condensa nas suas produções (materiais ou simbólicas). Elas testemunham essa inteireza humana e reclamam uma apropriação igualmente ampla que permita o usufruto da plenitude de capacidades e habilidades humanas nelas condensadas. Por isso, os caminhos da humanização requerem o acesso ao patrimônio humano-genérico.

Nesse sentido, Marx insiste: os sentidos se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas e estas são apropriadas em meio a relações sociais determinadas. Por isso, um ouvido musical só assim se institui pela presença e

apropriação dessa manifestação cultural: a música. É na relação com a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva na forma, por exemplo, de “[...] um ouvido musical, um olho para a beleza da forma” (MARX, 2004, p. 110). Com isso, enfatiza-se não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico desse processo.

Porém, sob a regência da propriedade privada e da alienação, observa o filósofo alemão, o ser humano se relaciona com suas objetivações como se elas lhe fossem estranhas. Dessa forma, o trabalho alienado envolve o estranhamento de todas as forças humanas essenciais (sensações, paixões, pensamentos), a sua degradação a um nível tacanho de miséria e penúria, a mera orientação para possuir o que é útil à existência física: “O lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do *ter*” (MARX, 2004, p. 108). A carência do trabalhador é coagida a limites grosseiros nos quais a escassez se torna norma, tudo o que ultrapassa a reprodução física se lhe apresenta como luxo, a comida só existe em sua faceta abstrata e não existe “nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo” (ibid., p. 11). A alienação avilta todas as forças essenciais humanas: as paixões e a sensibilidade se deterioram, transforma-se a “estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez” (p. 160). Nesse contexto, a formação humana se empobrece, torna-se unilateral.

Essa unilateralidade é resultado e, ao mesmo tempo, reproduz a divisão social do trabalho. A separação entre o conceber e o executar de acordo com as classes sociais tende a atar os indivíduos a funções ligadas ao seu lugar na produção da vida. Esse parcelamento da atividade social promove o embrutecimento das faculdades e capacidades humanas, já que seu desenvolvimento deixa de ser amplo e passa direcionado pela fixação social imposta.

Ademais, esse fenômeno também promove, segundo Manacorda (1996), uma cisão do próprio ser humano. A divisão social do trabalho é transportada para a estrutura subjetiva; neste caso, a dicotomia classes dominantes/trabalho intelectual/pensar e classe dominada/trabalho braçal/fazer passa a ter o seguinte correspondente na subjetividade humana: a existência do corpo *versus* alma e a suposta superioridade desta em detrimento daquele. Ao corpo destina-se o fazer, ao passo que o pensar é atributo da alma. Nesta lógica, o corpo é visto como objeto, dimensão inferior, porque a ele se vincula o trabalho braçal, destinado prioritariamente às classes dominadas. Nesse contexto, o nosso próprio corpo aparece como instrumento, objeto que o ser humano possui (máquina de trabalho, objeto útil e produtivo) e precisa consumir para sobreviver.

Rompe-se, então, a identidade do sujeito e a sua existência corporal. Nessa lógica, o corpo torna-se um objeto do qual se dispõe, possível receptáculo para algo

que lhe é superior. O humano é visto aqui como ser desencarnado, e a razão brilha em sua suposta pureza, assepsiado de qualquer vestígio de corporalidade. A dicotomia razão e sensibilidade passa a imperar, com a ditadura dos aspectos cognitivo-racionais.

Em contraposição a essa unilateralidade, Marx conclama a necessidade de superação da alienação como a realização da emancipação completa das qualidades e sentidos humanos; emancipação de todos os seres humanos, emancipação do ser humano por inteiro. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1989, p. 199) criam uma imagem para essa emancipação:

[...] na sociedade comunista, onde ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se treinar em qualquer ramo de seu agrado, a sociedade regula a produção geral e me torna com isso possível fazer hoje isso, amanhã aquilo, de manhã caçar, de tarde pescar, à noite cuidar do rebanho, depois da refeição fazer crítica como me aprouver, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico.

Mais do que uma profecia a ser tomada em sua literalidade, os autores oferecem uma imagem que permite inserir, na agenda de luta, a superação da fixação social da atividade, do embrutecimento das faculdades e capacidades humanas² e da dicotomia entre entendimento e sensibilidade, essa espécie de “[...] caricatura do estado de coisas que, no decurso de milênios de divisão do trabalho, inscreveu esta divisão na subjectividade” (ADORNO, 1982, p. 364).

Portanto, diante da alienação humana e do desenvolvimento restrito, “[...] está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Como se percebe, a defesa da formação omnilateral vincula-se à própria noção de trabalho (atividade intencional, sensitivo-intelectual) e à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada. Em síntese,

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo (a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne onilateral.* (MANACORDA, 1996, p. 361; grifos do original)

Desse modo, Marx apresenta, em sua compreensão de formação omnilateral, uma crítica à *Bildung* tal como construída historicamente na sociedade capitalista

(unilateral). Deixar-se inspirar por essa concepção permite à pedagogia histórico-crítica realizar um duplo movimento: criticar as tendências educacionais hegemônicas, em particular aquelas que defendem e reproduzem a concepção burguesa de ser humano e mundo, e estruturar fundamentos para a sua própria proposição.

A crítica às tendências filosóficas hegemônicas, no campo educacional, mostra-se uma tarefa mais complexa que outrora, tendo em vista que o refluxo das teorizações educacionais críticas nas últimas décadas revela como contrapartida o desenvolvimento, no campo acadêmico, de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações. Por sua vez, estruturar fundamentos para uma atitude propositiva, por parte da pedagogia histórico-crítica, é um desafio detectado no início dos anos de 1980 por Dermeval Saviani que ainda se apresenta atual.

Na verdade, a crítica às perspectivas burguesas e a elaboração e apresentação de propostas alternativas que possam nortear o trabalho pedagógico são esforços que se articulam. No exame crítico, fazem-se presentes as referências propositivas como pano de fundo do debate. Por sua vez, proposições não surgem de um contexto acadêmico abstrato, mas se colocam a partir de discussões e conflitos. Entretanto, por mais articulados que se encontrem, esses momentos precisam, por vezes, ganhar visibilidade e prevalência. Nesse sentido, considero que a concepção marxiana de omnilateralidade contribui para inspirar formulações pedagógicas críticas em seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas (de matiz iluminista) e, de outro, perspectivas estetizantes (baseadas na virada linguística).

Notas

1. A expressão *virada* ou *giro linguístico* foi utilizada, em 1966, quando Richard Rorty reuniu em um volume um número significativo de textos importantes a respeito de “filosofia linguística”, com o título de *The linguisticturn*. A partir daí, a expressão ganhou popularidade, indicando o movimento ocorrido na filosofia no século XX centrado na linguagem e não na consciência. Pensadores da *linguisticturn* afirmam que o que sustenta a legitimidade dos discursos é também um discurso a ser legitimado. Se o acesso ao mundo depende da mediação linguística e sendo esta, por sua vez, sujeita a interesses, a crítica seria, na verdade, mais um discurso vinculado a determinado contexto que carrega os interesses de seus proponentes.
2. Isso também aparece nos *Grundrisse* (MARX, 2011, p. 399-400).

Referências

ADORNO, T.W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BAUDRILLARD, J. *O crime perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

CORAZZA, S.M. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: REUNIÃO

ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1999.

DELLA FONTE, S.S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 177-196, set./dez. 2011.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p.601-625, ago. 2003.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S.S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, R. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS, N. et al. (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba: Unimep; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 27-42.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. A virada pragmática de Richard Rorty. In: SOUZA, J.C. (Org.). *Filosofia, racionalidade e democracia*. São Paulo: Unesp, 2005. p. 163-212.

HENRIQUES, L.S.N. Notas sobre a relação entre ciência e ontologia. In: NOGUEIRA, M.A. et al. (Org.). *Temas de ciências humanas*. v. 4. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978. p. 27-40.

HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002.

JAEGER, W. *Paidéia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOLLER, H.-C. Bildung and radical plurality: towards a redefinition of Bildung with reference to J.F. Lyotard. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 35, n. 2, p. 155-65, 2003.

LUKÁCS, G. *Estética*. Barcelona; México, DF: Grijalbo, 1967. v. 3.

LUKÁCS, G. *Neopositivismo*. Trad. de Mário Duayer. Niteroi: UFF, [s.d].

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

- MACHADO, L.R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANACORDA, M.A. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, L.M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.
- MARX, K. *O capital* (livro 1). 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. v. 1.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens. In: FLORESTAN, F. (Org.). *Marx/Engels: história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-219.
- MORAES, M.C.M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59, jan./jun.1996.
- MORAES, M.C.M. Recuo da teoria. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- MORAES, M.C.M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente. In: MORAES, M.C.M. (Org.). *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.
- NOGUEIRA, M.A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, abr. 2007.
- PARAÍSO, M.A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- RORTY, R. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- RORTY, R. *Verdad y progreso*. Buenos Aires; Barcelona; México, DF: Paidós, 2000.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007b.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 442-590, set./dez. 2010.
- SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- SILVA, T.T. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- SILVA, T.T. *Um manifesto pós-estruturalista para a educação*. 2000b. 4p. (Mimeo.).
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.
- TÜRKE, C. *Sociedade excitada*. Campinas: Unicamp, 2010.
- VAISMAN, E. Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa. *Ad Hominem*, São Paulo; Ijuí, n. 1, t. 4, p. i-xxix, 2001.
- VEIGA-NETO, A. A Sociologia da Educação e Michel Foucault. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 17., 1994, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1994. (Disquete).
- VEIGA-NETO, A. Foucault e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 225-246.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, R. (Org.). *Eu e o outro*. Porto: Areal, 2007. p. 175-190.
- VERNANT, J.-P. *As origens do pensamento grego*. 18. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em 22 de março de 2013.

Aprovado em 28 de novembro de 2013.