



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Doutorado em Educação Escolar

Efrain Maciel e Silva

O trabalho educativo e a natureza humana:

Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica

Araraquara
2017

Efrain Maciel e Silva

O trabalho educativo e a natureza humana:

Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de doutor em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

Araraquara
2017

Silva, Efrain Maciel e
O trabalho educativo e a natureza humana:
fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica
/ Efrain Maciel e Silva – 2017
115 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Newton Duarte

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Trabalho educativo.
3. Natureza humana. 4. Ontologia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Efrain Maciel e Silva

O trabalho educativo e a natureza humana:
Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de doutor em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Araraquara, 25 de agosto de 2017.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Newton Duarte, FCL/UNESP (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins, FC/UNESP

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro, FEF/UnB

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva, FE/Unicamp

Prof. Dr. André Malina, EEFD/UFRJ

Dedico este trabalho aos meus pais Ramona Laides Maciel e Silva e Arfin de Almeida e Silva [*in memoriam*], pois, por mais que a dureza da vida os tenha privado de completarem seus estudos, sempre estiveram ao meu lado e me ensinaram a importância da educação escolar.

Agradecimentos

Ao meu orientador e amigo Newton Duarte. Admirável professor e pesquisador com o qual tive o privilégio de realizar o doutorado. Obrigado por toda sua ajuda, compreensão e especialmente pela imensa contribuição no enriquecimento de minha formação.

Aos professores, membros da banca de avaliação: Lígia Márcia Martins, Marcelo Húngaro, Régis Henrique dos Reis Silva e André Malina, pelas contribuições e críticas ao desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores, membros da banca como suplentes: Ana Carolina Galvão Marsiglia, José Luiz Finocchio e Francisco José Carvalho Mazzeu, que gentilmente aceitaram estar à disposição e a ler minha tese.

Aos professores Lígia Márcia Martins e Marcelo Húngaro pelas importantes e generosas contribuições durante a qualificação desse estudo.

Ao meu amigo, camarada e querido professor Marcelo Húngaro, ser humano admirável com o qual tive o privilégio de aprender o verdadeiro sentido da palavra generosidade.

Ao meu querido amigo e professor José Luiz Finocchio, que contribuiu desde o início de minha formação acadêmica e sempre me apoiou, mesmo quando não concordava comigo. Nossas longas discussões e conversas construíram uma sólida amizade.

Ao Flávio, Carmen, João e Lisa, pela nossa longa amizade e por me permitirem ser um membro honorário da família Bedatty.

Aos membros do grupo AVANTE/UnB, pela significativa contribuição em minha formação. Grupo querido no qual tive o privilégio de participar desde sua criação e onde fiz grandes amigos.

Aos membros do grupo Estudos Marxistas em Educação/UNESP, pelas discussões, reuniões e estudos.

Ao meu amigo Guilherme Lins Magalhães por me ajudar sem hesitação em um dos momentos mais difíceis de minha vida.

Ao meu querido irmão Arlin Maciel e Silva, minha cunhada Cássia e minhas sobrinhas Regiane e Júlia, que, por mais que a vida nos proporcione poucos momentos juntos, sei que sempre estiveram torcendo pelos meus estudos.

À Mariana de Cássia Assumpção pela generosa revisão na versão final da tese.

Ao Juarez Oliveira Sampaio pela amizade e companheirismo em todas as horas.

À Hellen Jaqueline Marques e ao Ricardo Eleutério dos Anjos por compartilharem comigo esta jornada.

Ao Thiago Xavier de Abreu pela amizade e companheirismo em importantes momentos desta jornada.

Aos amigos André Malina e Ângela Celeste Barreto de Azevedo, pela nossa longa amizade e por estarem presente em importantes momentos de minha formação.

Ao amigo Herrmann Vinicius de Oliveira Muller pelas importantes mediações no início de meu doutorado.

Ao amigo Thiago Oliveira Nunes que, lá no início, gentilmente leu e corrigiu meu pré-projeto de doutorado.

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente torceram pelos meus estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro na concessão da bolsa de estudos.

[...] é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical a mais bela música *não* tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chega *meu* sentido; por isso também os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O *sentido* que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido *limitado*. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade *animal* para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem *senso* para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem *senso* mineralógico. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar *humano* o *sentido* do homem, como para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza plena da essência humana e natural. (MARX, 1978a, p. 12, grifos no original).

SILVA, Efrain Maciel e. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

Resumo

O objetivo desta tese foi analisar os fundamentos ontológicos do trabalho educativo por meio do estudo do trabalho como mediação entre ser humano e natureza, tomando como objeto o conceito de trabalho educativo proposto por Dermeval Saviani e preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Para se compreender o trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica, faz-se necessário o entendimento do método histórico-dialético de Marx, no entanto, além dos textos marxiano buscou-se em Lukács e na ontologia este necessário aprofundamento entre teleologia, trabalho e natureza humana. Este foi um trabalho de cunho teórico fundado no método histórico-dialético, que utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica considerando como referência os principais autores da pedagogia histórico-crítica, em especial a obra de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Márcia Martins. No âmbito mais geral dos fundamentos, tomou-se como principais referências as obras de Karl Marx e György Lukács. Justificou-se a conceituação da atividade educativa como trabalho devido a seu caráter de atividade mediadora que atua sobre a natureza humana visando a produção intencional da humanidade nos indivíduos. Para alcançar este propósito foi realizado a discussão sobre teleologia e causalidade e suas relações com o trabalho educativo. Fazendo a análise de como os processos causais das relações humanas possui uma relação dialética com a ação teleológica desenvolvida no trabalho educativo, em especial na formação de funções psicológicas superiores e pelo domínio intencional dos signos na ação do ato instrumental. Conclui-se que a educação escolar desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os seres humanos têm a possibilidade de desenvolverem suas máximas capacidades e possibilidades. Apenas nossas relações sociais cotidianas darão conta de nossa formação enquanto seres sociais, no entanto, o que a pedagogia histórico-crítica defende é a possibilidade do desenvolvimento das máximas capacidades humanas e são estas que não estão imediatamente disponíveis em nossas relações cotidianas e devem ser teleologicamente produzidas pelos seres humanos para que possamos ter acesso a elas. Ao analisar o trabalho como categoria fundante do ser social, procurou-se compreender como se dá a relação dialética da ação humana com a natureza e por que esta

relação é fundamental para a compreensão do desenvolvimento social da natureza humana. Ao analisar as relações entre trabalho educativo e a natureza humana foi possível um maior aprofundamento sobre os fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica, compreendendo os limites da atividade educativa nas relações sociais capitalistas e suas possibilidades de vir a ser na proposição de uma teoria pedagógica que entende dialeticamente as relações entre educação e sociedade, bem como a sua especificidade enquanto um espaço que, ao promover diretamente o máximo desenvolvimento dos indivíduos, contribui indiretamente para a transformação das bases sociais.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Trabalho educativo. Natureza humana. Ontologia.

SILVA, Efrain Maciel e. **Educational work and human nature: ontological foundations of historical-critical pedagogy**. 2017. 115 f. Thesis (Doctorate in School Education) – Postgraduate Program in School Education, Faculty of Science and Letters, State University of São Paulo, Araraquara, 2017.

Abstract

The aim of this thesis was to analyze the ontological foundations of educational work through the study of work as mediation between human being and nature, taking as object the concept of educational work proposed by Dermeval Saviani and advocated by historical-critical pedagogy. In order to understand the educational work, in the historical-critical perspective, it is necessary to understand Marx's historical-dialectical method; however, in addition to the Marxian texts, Lukács and ontology sought this deepening of teleology, work and human nature. This was a theoretical work based on the historical-dialectical method, which used the technique of bibliographical research considering as reference the main authors of historical-critical pedagogy, especially the work of Dermeval Saviani, Newton Duarte and Lígia Márcia Martins. In the more general context of the grounds, the works of Karl Marx and György Lukács were taken as main references. The conceptualization of the educational activity as work was justified because of its character of mediating activity that acts on the human nature aiming at the intentional production of the humanity in the individuals. To achieve this purpose, the discussion about teleology and chance and its relation with educational work was carried out. Analyzing how the causal processes of human relations have a dialectical relationship with the teleological action developed in the educational work, especially in the formation of higher psychological functions and by the intentional domination of the signs in the action of the instrumental act. It is concluded that school education plays a fundamental role because it is through it that human beings have the possibility to develop their maximum capacities and possibilities. Only our everyday social relations will account for our formation as social beings; however, what historical-critical pedagogy advocates is the possibility of the development of the highest human capacities, and these are not immediately available in our daily relations and must be teleological produced by human beings so that we can have access to them. In analyzing work as a founding category of social being, we sought to understand how the dialectical relation of human action to nature occurs and why this relationship is fundamental for understanding the social development of human nature. In analyzing the relationship between

educational work and human nature, a deeper understanding of the ontological foundations of historical-critical pedagogy was possible, understanding the limits of educational activity in capitalist social relations and their possibilities of becoming a proposition of a pedagogical theory that understands dialectically the relationship between education and society, as well as its specificity as a space that, by directly promoting the maximum development of individuals, contributes indirectly to the transformation of social bases.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Educational work. Human nature. Ontology.

Lista de abreviaturas e siglas

ANDE	Associação Nacional de Educação
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i> / Emissora de TV pública da Inglaterra
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRH	Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades
DVD	<i>Digital Video Disc</i> / Disco Digital de Vídeo
EDIUNESC	Editora da Universidade do Extremo Sul Catarinense
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EUA	Estados Unidos da América
FC	Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru
FCL	Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PR	Paraná
SP	São Paulo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sumário

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVO	20
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	20
SUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS E SUAS FONTES.....	30
CAPÍTULO 1 – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	32
1.1. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO.....	32
1.2. UMA NOVA TEORIA PEDAGÓGICA	46
1.3. UMA PEDAGOGIA DE INSPIRAÇÃO MARXISTA	51
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL	58
2.1. O TRABALHO E O SER SOCIAL	59
2.2. O TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	69
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO EDUCATIVO	74
3.1. A CONCEITUAÇÃO DE TRABALHO EDUCATIVO	74
3.2. TELEOLOGIA E CAUSALIDADE NO TRABALHO EDUCATIVO.....	82
3.3. O SER E O DEVER SER NO TRABALHO EDUCATIVO	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107

Introdução

A educação, ou melhor dizendo, a formação humana¹, está diretamente relacionada ao que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos. É especificamente na capacidade humana de transformar intencionalmente a natureza (trabalho) que criamos a cultura e as condições de superação (sempre relativa) dos limites puramente naturais da existência humana, ou, usando uma expressão de Marx reiteradamente lembrada por Lukács, o processo de “afastamento das barreiras naturais”. Essa produção (e reprodução) da cultura já ocorre, segundo Lukács, nos mais elementares atos de escolha que o ser humano faz em suas relações com a natureza. Comparando esse ato de escolha como um ato social, às ações realizadas pelos animais, ele explica a diferença fundamental entre ambos:

A alternativa social, ao contrário, por mais profunda que seja sua ancoragem no biológico, como no caso da alimentação ou da sexualidade, não permanece fechada nessa esfera, mas sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe. Naturalmente, também aqui se verifica – em sentido ontológico – um desenvolvimento, já que o ato da alternativa possui também a tendência de afastar socialmente as barreiras naturais. (LUKÁCS, 2012, p. 243).

Na relação com a natureza por meio do trabalho como atividade transformadora, o ser humano supre primeiramente as necessidades naturais e, simultaneamente, gera a complexificação de suas necessidades no desenvolvimento histórico do gênero humano, formando um todo articulado que chamamos de sociedade.

O acúmulo histórico-social da cultura criou uma necessidade social de transmissão de tudo aquilo que se faz necessário à reprodução da vida social, incluindo-se os conhecimentos, sejam estes materiais ou não-materiais. É por meio de suas relações sociais, se apropriando da cultura, que os indivíduos se formam e se desenvolvem como membros do gênero humano, ou seja, se humanizam.

Esse processo de apropriação da cultura é explicado de forma, particularmente, clara por Leontiev, em seu livro *O Desenvolvimento do Psiquismo*, quando ele diz que:

¹ Já que podemos “[...] considerar como consensual a definição da educação como formação humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012a, p. 13).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo². Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes³. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Talvez pudesse ser feita uma objeção à visão de formação humana como apropriação da cultura produzida pelas gerações passadas. Seria a de que tal interpretação do processo pelo qual cada pessoa adquire sua individualidade, ou sua personalidade, estaria limitada à conservação do existente, não considerando a necessidade de transformação e criação. Essa, aliás, é uma crítica frequente feita à educação em geral e, mais acentuadamente à educação escolar. Mas, estamos de acordo com Saviani (2011c, p. 118) quando ele explica que “[...] a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” criando, portanto, condições não somente de reproduzir o que somos, mas sobretudo, de reproduzir aquilo que podemos vir a ser.

Trata-se, portanto, de uma concepção do ser humano como um ser fundamentalmente social, histórico e dialético. A compreensão desse caráter dialético e social do ser humano requer as contribuições de um campo da filosofia dedicado ao estudo do ser, ou seja, a ontologia.

² No filme *A Guerra do Fogo* (*La guerre du feu*, Canadá, 1981) de Jean-Jacques Annaud podemos acompanhar como estas atividades sociais desenvolvem as aptidões humanas, em especial quando observamos a significativa evolução de uma tribo primitiva e seu líder Naoh, em uma saga para recuperar o fogo, ele encontra três outras tribos, cada uma em um estágio diferente de evolução.

³ O tema de aprendizagem social da linguagem e do pensamento abstrato foi muito bem trabalhado por nos filmes: *O Garoto Selvagem* (*L'enfant sauvage*, França, 1970), *O Enigma de Kaspar Hauser* (*Jeder für sich und Gott gegen alle*, Alemanha, 1974) e mais recentemente em *Nell* (Estados Unidos, 1994).

No entanto, como nos alerta Oldrini (2002, p. 49):

[...] a ontologia, como parte da velha metafísica, carrega uma desqualificação que pesa sobre ela há pelo menos dois séculos, após a condenação inapelável de Kant. Somente com o seu “renascimento” no século XIX, ao longo da linha que de Husserl, passando pelo primeiro Heidegger, vai até Nicolai Hartmann, é que ela toma um novo caminho, abandonando qualquer pretensão de deduzir a priori as categorias do real, referindo-se criticamente, desse modo, ao seu próprio passado (ontologia “crítica” versus ontologia dogmática). Lukács parte daqui, mas vai além: não só critica a ontologia “crítica” de tipo hartmanniano (sem falar de Husserl e Heidegger), mas desloca o centro de gravidade para aquele plano que ele define como “ontologia do ser social”.

Até então, as explicações ontológicas na perspectiva metafísica criavam categorias ideais (a priori) para explicar o real. Foi com Marx (2013), em sua *Crítica da economia política*, ao analisar a ordem burguesa e como ela se constituiu, que este processo foi invertido e, ao invés de deduzir as categorias a priori, Marx extrai do real existente a explicação do que é o ser social, isto é, o ser humano. Para tanto, Marx parte da maneira pela qual os seres humanos organizam-se socialmente para produzir e reproduzir os meios de satisfação de suas necessidades.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também como *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos do autor).

Ao fazer uma profunda análise do conjunto da obra de Marx, especialmente após conhecer os *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, o filósofo húngaro György Lukács (2012) defende a tese de que Marx, ao explicar o que é o ser humano na ordem social burguesa, superou, por incorporação dialética, todas as explicações metafísicas anteriores, desenvolvendo com extremo rigor teórico, a análise crítica da forma capitalista de organização social da produção e, por meio dessa análise, mostrando como essa organização social impede os

indivíduos de se desenvolverem plenamente como seres humanos. A esta explicação materialista-histórica, Lukács chamou de ontologia do ser social⁴.

Nessa perspectiva, a compreensão do ser humano como ser social parte da categoria trabalho, por ser esta a forma, especificamente humana, de relação com o restante da natureza. Assim, longe de pretender defender uma abordagem do humano que o veja de maneira apartada do ser natural, a ontologia marxista opera, a todo momento, com a dialética natural-social, como um processo de superação por incorporação e jamais como uma oposição dicotômica entre o humano-social e o animal-natural.

Conforme discutiremos mais detidamente no transcorrer desta tese, essa dialética entre o ser natural e o ser social é analisada, nas obras lukacsianas, em vários ângulos, entre os quais destaca-se o da questão da causalidade que, na natureza é um princípio universal e que na atividade social humana relaciona-se, dialeticamente, com a teleologia, ou seja, com o fato dos seres humanos agirem sobre a realidade externa a partir de finalidades conscientemente estabelecidas.

Tomamos essa reflexão de cunho filosófico bastante abstrato – como repetidas vezes é assinalado por Lukács – enquanto ponto de partida para analisarmos as relações entre o fato da pedagogia histórico-crítica postular que o trabalho educativo é a produção direta e intencional da humanidade nos indivíduos e o fato de que a transformação social revolucionária que possa superar a ordem social burguesa precisa necessariamente possuir a característica de uma prática coletiva intencional, como foi assinalado por Löwy (1994, p. 208-209):

O proletariado [...] não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras: a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir.

4 Saviani (2012, p. 126) sugere que “[...] 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’”. Nesta mesma passagem ele também comenta que é bem-vinda a tentativa feita por Lukács de resgatar a ontologia “porque se faz necessário reafirmar resolutamente o caráter ontologicamente realista da concepção marxiana, assim como seu caráter gnosiologicamente objetivista (idem, p. 126).

Nosso intuito foi explorar as implicações da conceituação histórico-crítica do trabalho educativo, as relações entre a perspectiva política de superação revolucionária da sociedade capitalista e reiterar a defesa que a pedagogia histórico-crítica faz da especificidade da educação escolar, que consiste na “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011c, p. 14).

Nosso entendimento é de que o conhecimento não é burguês, ele vem sendo apropriado pela burguesia⁵, e cada vez mais, distanciado da classe trabalhadora. No atual quadro das concepções pedagógicas este processo se intensifica ainda mais pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que se traduz no campo educacional por concepções acríticas que negam o ensino e a transmissão dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas. Este grupo de pedagogias vem sendo chamado por Duarte (2001, p. 8) como “pedagogias do aprender a aprender”.

Buscamos, na fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica, suas diferenças fundamentais com tais teorias que negam o ato de ensinar e, conseqüentemente, dificultam significativamente a humanização dos seres humanos em todas as suas potencialidades e possibilidades.

Uma vez que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisase: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2010, p. 422).

⁵ Isso não significa que o burguês propriamente dito seja necessariamente uma pessoa que domine as formas mais ricas e desenvolvidas do conhecimento, mas que este é posto a serviço dos interesses da burguesia, por meio da formação de uma intelectualidade que produz e reproduz o conhecimento em sintonia, consciente ou não, com esses interesses.

Identificamos na pedagogia histórico-crítica uma proposta vinculada intrinsecamente a uma teoria revolucionária e que está, portanto, à serviço da classe explorada. Esta teoria não se limita ao real aparente ou às determinações alienadas da sociedade capitalista, de modo que está comprometida, em suas raízes ontológicas, com a formação de indivíduos concretos, pois:

[...] conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras. (DUARTE, 2013, p. 8).

Se é por meio do trabalho que o ser humano constrói as mediações socioculturais entre ele e a natureza e se a natureza inclui em si mesma a natureza humana, parece-nos legítimo considerarmos o trabalho educativo como atividade mediadora entre o ser humano e a natureza humana. Esse raciocínio encontra apoio nas considerações de Saviani sobre a produção social da natureza humana:

[...] 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. (SAVIANI, 2011c, p. 13).

Essa produção, pelos próprios seres humanos, da natureza humana assume sua forma mais desenvolvida no trabalho educativo, que produz intencionalmente aquilo que Saviani chama de “segunda natureza”. Ao longo desta tese voltaremos a essa questão de grande importância para os estudos sobre a formação humana.

As teorias da educação de concepções acríticas não respondem a nossos anseios por uma formação humana plena de sentido e as que se postulam críticas⁶, muitas vezes, reduzem o ensino ao existente, não apreendendo a alienação no movimento do real e, conseqüentemente, não vendo sentido para o ensino das formas mais ricas e desenvolvidas de conhecimento, ademais, não reconhecem as contradições que geram as possibilidades educativas humanizadoras no interior das atuais instituições educativas.

As formulações da pedagogia histórico-crítica se contrapõem, diretamente, a este entendimento, indo além das teorias crítico-reprodutivistas e reconhecendo na escola um ambiente privilegiado e intencionalmente construído para a transmissão dos conhecimentos

⁶ Neste caso “crítico-reprodutivistas” conforme Saviani (2008).

mais desenvolvidos produzidos pelos seres humanos, tais como a ciência, a arte e a filosofia. Para esta pedagogia é possível elevar o desenvolvimento dos seres humanos a patamares superiores de individualidade, contribuindo para a superação de uma sociedade e de um cotidiano alienados.

Ocorre que, mesmo no campo das teorias críticas em educação, a busca de um entendimento ontológico nem sempre tem trazido consensos. No entanto, é por meio dos conflitos que podemos superar as contradições e vislumbrar possibilidades efetivas para caminhar e avançar dialeticamente no campo de estudos sobre os fundamentos da formação humana na perspectiva da ontologia do ser social.

Objetivo

Analisar os fundamentos ontológicos do trabalho educativo por meio do estudo do trabalho como mediação entre ser humano e natureza.

Justificativa e relevância do estudo

Este estudo fez-se necessário por que, apesar de reiteradamente citada, a definição de trabalho educativo proposta por Dermeval Saviani ainda não foi explorada, suficientemente, em seus fundamentos ontológicos. Por isso, este trabalho teve como objetivo aprofundar e demonstrar os fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica, tendo como objeto de estudo o conceito de trabalho educativo para esta teoria pedagógica.

Mas, considerando a relação metabólica entre ser humano e natureza da concepção de trabalho em Marx, existiria algo que poderíamos chamar de trabalho educativo?

Nossa hipótese é que existe o trabalho educativo exatamente por que educação é uma ação sobre a natureza humana, então também é um processo de metabolismo entre os seres humanos e a natureza. Esperamos que as análises apresentadas ao longo desta tese possam esclarecer e aprofundar ainda mais o debate sobre estes fundamentos.

Para alcançarmos nosso objetivo de estudo, tomamos como referência os principais autores da pedagogia histórico-crítica, em especial a obra de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Márcia Martins. No âmbito mais geral dos fundamentos, tomamos como principais referências as obras de Karl Marx (1818-1883) e György Lukács (1885-1971).

De nossas principais referências, entendemos que utilizarmos este espaço da introdução para contextualizar melhor a obra de Lukács, faz-se necessário, pois, este não foi um dos autores que foram inicialmente tomado como referência nas elaborações iniciais da pedagogia histórico-crítica. Por isso, para uma compreensão mais apurada de nosso percurso teórico fazemos agora uma breve explanação sobre o filósofo húngaro, alguns aspectos de sua trajetória intelectual e de estudos já realizados da aproximação entre Lukács e a pedagogia histórico-crítica.

No âmbito do marxismo Lukács, ao longo de seus 86 anos, desenvolveu uma vasta produção teórica, passando por diferentes correntes do pensamento em um processo de superação dialética até sua derradeira obra *Para uma ontologia do ser social*.

No entanto, ressaltamos que até hoje a obra mais conhecida deste autor é o livro intitulado *História e consciência de classe*, publicado em 1923. Neste período, Lukács ainda estava num processo de transição do idealismo hegeliano para o materialismo marxista. Para entendermos melhor o porquê isso ocorreu é necessário resgatar alguns aspectos históricos, pois:

Não é de admirar, portanto, que esse intelectual arguto e sofisticado, que aprofundou e atualizou a perspectiva revolucionária de Marx, lembrando-se, a todo momento, da necessária desilusão sagrada e terrena, tenha erigido uma das obras mais dinâmicas e polêmicas do século XX. Não é de admirar também que tenha sido um alvo dileto de acusações e que, particularmente hoje, sua obra esteja banida dos e pelos meios acadêmicos. A permanente criticidade que desferiu contra ideólogos da burguesia, socialistas vulgares e críticos de plantão, hóspedes do “grande hotel abismo” - imanência de seu rigor metodológico valeu-lhe alguns dos ataques mais severos e desonestos do seu tempo. Hostilizado ora pelo “radicalismo”, ora pelo “espírito conciliador”, em sua longa e atribulada trajetória, Lukács, por meio de seus escritos estéticos e filosóficos, respondeu, sempre criticamente, à docilidade e ao pragmatismo das orientações partidárias, ao voluntarismo inconsequente e descompromissado de tendências acadêmicas. Contrassenso ao fato de que, pelo conjunto de sua obra, foi e mantém-se um autor pouco lido e, conseqüentemente, pouco compreendido⁷. (PINASSI, 2002, p. 7-8).

⁷ Ressaltamos que este fato não é algo isolado apenas com este autor, mas sim uma característica recorrente dos principais autores marxistas. Muitos dos críticos do marxismo não leem ou quando leem pouco compreendem suas teorias. Podemos citar como exemplo o próprio Marx, que na verdade “[...] não é um autor muito lido. O que se lê dele são alguns trechos, no máximo alguns artigos, uns poucos livros. Outros escritos são inteiramente desconhecidos entre nós e só foram lidos por pouquíssimos estudiosos.” (KONDER, 1986, p. 21). Essa citação de Leandro Konder sobre Marx, apesar de já ter mais de 30 anos, ainda permanece extremamente atual.

A chegada da obra de Lukács no Brasil remonta à década de 1960, tendo sido resultado, especialmente, do trabalho de Carlos Nelson Coutinho, o qual traduziu várias obras, publicou dezenas de livros e artigos na perspectiva lukacsiana. Carlos Nelson Coutinho contou com a imprescindível colaboração de Leandro Konder e José Paulo Netto, sendo que o trabalho destes três autores tornou-se fundamental para a difusão das ideias de Lukács no Brasil.

Conforme passagem de Maria Orlanda Pinassi anteriormente citada, a complexa obra de Lukács passou por vários momentos, inclusive por diferentes filiações filosóficas⁸, no entanto, estamos de acordo com José Paulo Netto que, ao analisar as diversas classificações deste autor, nos apresenta uma hipótese de trabalho formulando a seguinte periodização: a) período neokantiano (1907-1914); b) período pré-marxista (1914-1918) e c) período marxista, o qual ele subdivide em cinco fases, das quais nos interessa especialmente a 5ª fase que vai de 1956 a 1971. É neste momento que “Lukács; centra-se na elaboração sistemática da sua *Estética*, na produção de crítica avulsa (literária e política) e na constituição da *Ontologia do ser social*” (PAULO NETTO, 1992, p. 38).

Com isso não quisemos incorrer no erro de isolar uma parte da obra de um autor, retirando-a de sua totalidade (como se isso fosse possível). Mas, apenas destacamos o foco central desta pesquisa e sua delimitação, pois concordamos com Pinassi (2002, p. 8) quando diz que:

[...] aqueles que desprezam ou renegam a posteridade do seu pensamento perdem a oportunidade de conferir e apreender o desenvolvimento de um embate teórico tão-somente esboçado na juventude. E os partidários de sua maturidade, ao ignorar o processo de sua formação e vacilação, estão, na verdade, recusando-se a compreender o sentido essencial de algumas de suas ideias nas origens e progressão.

O “projeto do final da vida” de Lukács era escrever uma *Ética*, cujos elementos germinais podem ser encontrados em seus estudos sobre a arte e seu papel humanizador. Mas a elaboração da primeira parte de sua *Estética* levou-o à decisão de, ao invés de elaborar as duas outras partes inicialmente previstas, dedicar-se à elaboração da *Ontologia do Ser Social*, como uma fundamentação da *Ética*, conforme destaca Paulo Netto (2012a, p. 16):

⁸ Há outros autores que apresentam periodizações diferentes da que tomamos por referência aqui, mas a apresentação delas está para além dos objetivos deste estudo.

Ao avançar para a construção da sua Ética, Lukács foi levado a reconhecer que haveria de fundá-la expressamente – pretendendo uma formulação histórico-sistemática efetivamente materialista e dialética rigorosamente fiel à inspiração de Marx – na especificidade do ser social. Havia, portanto, de estabelecer, em primeiro lugar, a determinação histórico-concreta do modo de ser e de reproduzir-se do ser social. Vale dizer: sem uma teoria do ser (uma ontologia) social, a ética seria insustentável (enquanto uma ética materialista e dialética). Assim, na investigação que conduzia para a elaboração da Ética, Lukács viu-se obrigado a preparar uma “introdução” a ela – “introdução” que apresentaria justamente os seus fundamentos ontológicos. Dessa forma, nasceu a Ontologia...: o filósofo dedicou-se tão intensivamente à “introdução”, com aquele ardor juvenil atrás referido, que esta se constituiu numa obra autônoma (e a Ética nunca foi escrita, embora até o fim de seus dias Lukács pretendesse redigi-la).

Ainda são raros os estudos sistemáticos sobre esta obra, uma vez que no Brasil os poucos pesquisadores que se dedicam a estudá-lo remontam nas últimas 3 décadas, e quase toda sua produção teórica, especialmente de sua última fase, ainda estava em alemão e contava com esparsas traduções para o português⁹ ou até mesmo para o espanhol¹⁰.

No âmbito da educação “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” (DUARTE, 2012b, p. 162). E é neste ponto que focalizamos nossas análises durante este estudo.

Desta forma entendemos ser válido tomarmos como referência algumas destas obras derradeiras do autor tendo em vista que suas formulações ontológicas, em nossa hipótese, tem uma relação direta com a formação humana, como podemos constatar por analogia em estudos similares¹¹ já desenvolvidos em relação a sua obra a *Estética*.

⁹ Em recente movimento de tradução das obras de Lukács no Brasil, a editora Boitempo tem trazido, pela primeira vez em português, algumas de suas principais obras, como é o caso dos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010) e *Para uma ontologia do ser social*, volumes I e II (2012 e 2013).

¹⁰ Para citar três exemplos: Sua obra *Estética*, lançada em 1963, até hoje nunca foi traduzida ao português, mas desde 1966 ela está disponível em espanhol pela editora *Grijalbo* (obra em 4 volumes com mais de 1.800 páginas). Outro exemplo é a obra *A destruição da razão* que a única edição acessível também está em espanhol (*El Asalto a la Razón*) e data de 1976. Há ainda um volume de suas obras completas (em alemão) no qual ele analisa autores soviéticos. Nesse volume tem um texto de análise do *Poema Pedagógico* de Makarenko, que até hoje ainda não foi publicado nem em espanhol nem em português, mas há uma edição em italiano com o título *La letteratura sovietica* (de 1955 da editora Riuniti) que foi traduzido do original alemão *Der russische Realismus in der Weliliteratur* da editora Aufbau-Verlag de 1953.

¹¹ Que apresentamos nas citações a seguir.

Na perspectiva “[...] ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens (FREDERICO, 2000, p. 302)”. Celso Frederico, ao estudar o conceito de catarse em Lukács, nos traz reflexões muito próximas às de Saviani (2008, 2011c), especialmente ao afirmar que:

A arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexo, de recepção, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente e durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente. Lukács privilegia a ciência e a arte como formas puras de reflexo, mas entre elas, num fecundo ponto médio, localiza o reflexo próprio da vida cotidiana (a consciência do homem comum). A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência. (FREDERICO, 2000, p. 303).

No entanto, vivemos sob relações sociais de produção nas quais a alienação e o fetichismo constituem e são constituídos na vida cotidiana impedindo-nos de refletir todas as possibilidades de desenvolvimento humano-genérico, sendo necessária uma ação intencional direcionada a estes fins¹².

Na interpretação de Paulo Netto (2012c, p. 68), para Lukács:

[...] a vida cotidiana é o alfa e o ômega da existência de todo e cada indivíduo. Nenhuma existência individual cancela a cotidianidade. Daí que esta imponha aos indivíduos um padrão de comportamento que apresenta modos típicos de realização, assentados em características específicas que cristalizam uma modalidade de ser do ser social no cotidiano, figurada especialmente num pensamento e numa prática peculiares. Ambos se expressam, liminarmente, num materialismo espontâneo e num tendencial pragmatismo.

Se temos a vida cotidiana como determinante da existência de cada indivíduo singular e se esta cotidianidade no capitalismo é repleta de fetichismo e alienação, como podemos ascender a patamares superiores de desenvolvimento humano-genérico?

¹² Em nosso entendimento a educação escolar apresenta-se como um local privilegiado para alcançar este objetivo.

Para Duarte (2012a, p. 39, grifo nosso) Lukács:

[...] 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.**

Em perfeita sintonia com esta afirmação, Celso Frederico diz que:

A elevação não é uma fuga, um devaneio inconsequente. Após a fruição estética, o homem mobilizado pela arte volta a defrontar-se com a fragmentação do cotidiano. Mas agora, acredita Lukács, **esse homem enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero, passará a ver o mundo com outros olhos. A arte, portanto, educa o homem fazendo-o transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil.** Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade. (FREDERICO, 2000, p. 305, grifo nosso).

Para nós fica claro que a catarse estética¹³ eleva o indivíduo a patamares superiores de desenvolvimento genérico. No entanto, é importante dizer que não é qualquer arte que promove esse salto no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois:

¹³ Um aprofundado estudo na perspectiva histórico-crítica sobre a catarse estética e suas relações com a literatura pode ser visto em Ferreira (2012).

As realizações pseudo-estéticas que integram o “ciclo problemático do agradável”, ao contrário, fixam o indivíduo em sua imediatez cotidiana. Elas apenas cumprem a função de entretenimento, dirigindo-se à esfera privada dos indivíduos. Diferentemente das realizações verdadeiramente artísticas, elas não generalizam, não colocam o indivíduo em contato com o gênero. Essa permanência na mera singularidade impede a “elevação”, o contato enriquecedor com o gênero e, por isso, o caráter social da personalidade humana não se desenvolve. (FREDERICO, 2000, p. 306).

Esta última ponderação de Celso Frederico nos permite uma aproximação ainda maior com o conceito de catarse proposto por Saviani (2008c) nos cinco momentos¹⁴ que constituem a prática pedagógica histórico-crítica¹⁵, pois este mesmo autor, fundamentando-se no método dialético, entende que a escola não tem o papel de reiterar o cotidiano, mas sim desvelar o real para além das aparências inicialmente visíveis.

E “Lukács também estabelece uma divisão entre o senso comum dos homens mergulhados na cotidianidade e as formas superiores de consciência que vão além desses limites” imediatos (FREDERICO, 2000, p. 303).

Para compreender o trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica, faz-se necessário o entendimento do método histórico-dialético de Marx, no entanto, além dos textos do próprio Marx buscamos em Lukács e na ontologia este necessário aprofundamento entre teleologia, trabalho e natureza humana.

Desta forma, neste estudo, nossa principal questão investigativa foi analisar os fundamentos ontológicos do trabalho educativo por meio do estudo do trabalho como mediação entre ser humano e natureza.

Esperamos que ao aprofundarmos os estudos sobre a natureza humana e sua relação com o trabalho educativo contribuimos com o desenvolvimento dos fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica.

Supostos teórico-metodológicos

Para iniciar as discussões sobre o método que permeia este trabalho tomamos emprestadas as palavras introdutórias de José Paulo Netto, para o qual:

¹⁴ Prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Entendendo que a prática educativa está contida na prática social global, e essa é seu ponto de partida e de chegada.

¹⁵ O estudo realizado por Assumpção (2014) se dedicou a analisar prática social na pedagogia histórico-crítica e suas relações entre arte e vida.

A obra de Karl Marx, por sua significação teórica, é um marco na cultura ocidental e, por seu impacto sócio-histórico, tem relevância universal. Ele instaurou as bases de uma teoria da sociedade burguesa que, **fundamentada numa ontologia social nucleada no trabalho**, permanece no centro das polêmicas relativas à natureza, à estrutura e à dinâmica da sociedade em que vivemos; e a investigação a que dedicou toda a vida foi norteadada para subsidiar a ação revolucionária dos trabalhadores, cujo objetivo - a emancipação humana - supõe a ultrapassagem da ordem social comandada pelo capital. (PAULO NETTO, 2012b, p. 7, grifo nosso).

Este trabalho vincula-se à esta tradição marxista indo, sempre que possível, aos fundamentos marxianos¹⁶ e de outros autores fundamentais no campo do marxismo.

Em nossa organização social, a luta de classes está estampada de forma cada vez mais aguda na realidade material e objetiva e a educação escolar não está livre dos condicionantes sociais e das disputas de classes. Por isso, podemos dizer que no espaço escolar o cenário da luta de classes também se apresenta de forma evidente.

Mas, ao contrário das premissas subjetivistas do pós-modernismo, o fato é que a realidade existe independentemente e para além dos “jogos de linguagem”¹⁷. Dessa forma partiremos do entendimento de que:

Os homens¹⁸ fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011b, p. 25).

Apreender a realidade ignorando sua história é como se quiséssemos “reinventar a roda” a cada momento, no entanto, ignorar as condições materiais da organização social burguesa, na qual estamos inseridos é encarar esta realidade como a única possível. Partimos de um entendimento ontológico e, portanto, não queremos apreender apenas a aparência do real, mas ir às suas raízes, ou seja, em seus fundamentos, apreendendo o movimento do real com

¹⁶ Neste estudo o termo marxiano refere-se a obra original produzida por Marx e marxismo as obras de outros autores derivadas da obra de Marx (PAULO NETTO, 2009).

¹⁷ Para um melhor entendimento desta temática sugiro a leitura de Evangelista (2001).

¹⁸ Em discussões com nosso orientador, Newton Duarte, argumentou que a melhor tradução para essa passagem não seria “os homens fazem sua história” mas sim “os seres humanos fazem sua história” ou “as pessoas fazem sua história”, pois no original em alemão está escrito *Die Menschen machen ihre eigene Geschichte*. Ainda segundo Duarte, essa correção na tradução retiraria da frase a referência específica ao gênero masculino, que não se encontra no texto original de Marx.

objetivo de transformá-lo radicalmente, criando possibilidades não apenas do que estamos sendo atualmente, mas, sobretudo do que podemos vir a ser.

Gostaríamos que a obra de Marx estivesse superada, pois desse modo também teríamos superado a forma de organização social burguesa e a formação humana unilateral. Estaríamos numa sociedade comunista¹⁹ onde o conjunto dos indivíduos, livres da alienação e da divisão social do trabalho, poderiam exercer todas as suas potencialidades e possibilidades, relacionando-se conscientemente com o gênero humano num desenvolvimento omnilateral²⁰.

Aqui, quando nos referimos ao comunismo, estamos em concordância com Marx e Engels, para os quais o comunismo nunca foi um estado ideal ou algo imaginário para o qual somos direcionados. Nesta concepção:

O comunismo não é para nós um *estado de coisas* que deve ser instaurado, um *Ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38, grifo no original).

As preposições teóricas dos comunistas não se baseiam, de modo nenhum, em ideias ou em princípios inventados ou descobertos por este ou aquele reformador do mundo. São apenas expressões gerais de relações efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se processa diante de nossos olhos (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

Esclarecemos dessa forma que, buscar a formação humana pautando-se na perspectiva da ontologia do ser social, não é algo imaginário ou ideal. Este pensamento está enraizado não só na formação do ser humano pleno e integral, mas na superação das amarras sociais que nos são impostas pela atual organização social, impedindo que aquela formação se realize para todos, pois:

A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e exploração do real; revela-se

¹⁹ E aqui não estamos dizendo que necessariamente chegaremos ao comunismo, até por que isso seria antidialético. O que estamos dizendo é que para a obra de Marx ser superada, necessitamos também superar o capitalismo, pois caso contrária ela ainda será atual e crítica a superação deste modo de produção. Além disso, não estamos ignorando a possibilidade de caminharmos rumo a barbárie e não ao desenvolvimento humano omnilateral ou a superação deste modo de produção.

²⁰ “Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista.” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 284-285).

ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 285).

Como buscamos compreender as relações da formação humana omnilateral, faz-se necessário a compreensão do método próprio de análise desta teoria.

O método histórico-dialético tem como categoria central a totalidade e opera desvelando o movimento do real para além de suas aparências imediatas (KOSIK, 1995), abarcando os fenômenos em suas contradições e múltiplas determinações, onde as investigações ocorrem em um movimento dialético de sucessivas aproximações (MARX, 2011a).

A visão de conjunto - ressalva-se - é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas *sínteses*; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar *sínteses*, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A *síntese* é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - é chamada de *totalidade* (KONDER, 2011, p. 36).

O ponto de partida é o fenômeno real e dele fazemos abstrações, voltando diversas vezes ao fenômeno e fazendo novas abstrações em movimentos constantes de sucessivas aproximações. Como o movimento do real é histórico, não há possibilidades objetivas de se desvelar o real em sua plenitude, por isso, a necessidade de saturar ao máximo de determinações possíveis a cada nova aproximação, uma vez que enquanto mais saturarmos de determinações mais próximos chegamos do real concreto como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011a). É deste movimento que trata a dialética materialista e é por meio dele que pretendemos desvelar o real.

Neste sentido, ao abordarmos alguns aspectos do método em Marx, que serão balizadores para esta pesquisa, em nenhum momento é nossa intenção apresentar um caminho lógico-formal ou definir, a priori, categorias de análise, uma vez que:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, **para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.** Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica *d’O capital*. Isto quer dizer que Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe “atribuiu” ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica* - numa palavra, deu-nos a teoria do capital: *a reprodução ideal do seu movimento real*. (PAULO NETTO, 2011, p. 52-53, grifo nosso).

O método em Marx é, explicitamente, uma teoria revolucionária que toma o real aparente como ponto de partida, desvelando suas aparências visíveis e indo profundamente às suas raízes, estampando desta forma os interesses antagônicos e clarificando a luta de classes existente. O entendimento da articulação teórica da pedagogia histórico-crítica com este método é fundamental para a compreensão desta teoria pedagógica.

Procedimentos investigativos e suas fontes

Este foi um trabalho de cunho teórico e para fins de esclarecimento entendemos conhecimento teórico como:

[...] o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

Como já dissemos anteriormente, para alcançarmos os objetivos desta pesquisa consideramos como fonte principal a produção dos principais autores da pedagogia histórico-crítica, que são: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, dentre outros, bem como algumas das obras de Marx e Lukács.

Entretanto, não foi nosso objetivo esgotar todas as possibilidades analíticas das questões sobre o trabalho e a natureza humana, pois nosso objetivo limita-se a analisar os fundamentos ontológicos do trabalho educativo por meio do estudo do trabalho como mediação entre ser humano e natureza.

Dados os limites anunciados de nosso objetivo, também não nos propomos a fazer a exegese da exegese, ou seja, a nos determos no debate com os estudos realizados por outros autores que já tenham se voltado para a análise crítica à pedagogia histórico-crítica ou da ontologia lukacsiana. Não desconsideramos a necessidade de diálogo com essas produções, mas realizar esse diálogo nesta tese seria algo que nos afastaria das questões específicas sobre as quais nos propomos a refletir neste trabalho.

Com esta fundamentação teórica buscamos as relações entre as reflexões ontológicas lukacsianas e as principais teses defendidas pela pedagogia histórico-crítica. Os primeiros esforços nesse sentido foram realizados há mais de duas décadas por Duarte (1994) que defendeu, no *Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*, realizado na UNESP de Marília em 1994, a tese de que existiriam, na obra de Dermeval Saviani, elementos para uma ontologia da educação. Quinze anos depois, em 2009, no *Seminário Nacional do HISTEDBR*, realizado na UNICAMP em Campinas, Duarte (2012a) apresenta o texto *Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica* onde aprofunda ainda mais estes estudos. Partimos desses esforços precedentes para procurarmos, nesta tese, apresentarmos algumas contribuições a essa linha de estudos.

Para desenvolver este estudo a tese foi dividida em três capítulos e sua estrutura foi elaborada da seguinte forma: Capítulo 1: apresenta a pedagogia histórico-crítica, seus fundamentos teóricos, principais conceitos, textos e autores; Capítulo 2: analisa o trabalho como fundamento do ser social, as relações entre trabalho, ser social, natureza humana e formação humana; no Capítulo 3: é analisada a conceituação de trabalho educativo, as relações entre teleologia e causalidade e o ser e o dever ser no trabalho educativo.

Entendemos que é imanente ao método de pesquisa que, no processo de enriquecimento do pesquisador, sejam encontradas múltiplas determinações e as principais fontes de pesquisa demandem novas aproximações, surgindo a necessidade de novas leituras e enriquecimentos.

Ao nos dedicarmos a esta bibliografia principal este caminho foi feito e em sua análise foram encontradas novas fontes/determinações que aprofundaram e enriqueceram esta pesquisa.

Capítulo 1 – A pedagogia histórico-crítica

O objetivo desse capítulo foi apresentar os principais fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica e um breve histórico de seu desenvolvimento. Partindo do geral para o específico pretendemos dar uma visão ampla ao leitor para que possamos, na sequência, aprofundarmos a análise das relações entre teleologia e o ato educativo.

Iniciamos o capítulo fazendo uma breve análise do contexto histórico brasileiro do final da década de 1970 no qual as formulações histórico-críticas, no âmbito da educação, tiveram suas discussões iniciais. Na sequência, apresentamos uma análise do livro *Escola e Democracia*, especialmente no que tange às teorias educacionais, divididas por Saviani em críticas e não-críticas, sendo as primeiras aquelas que não levam em consideração os determinantes sociais e, as segundas, as que levam estes determinantes em consideração ao fazer a análise educacional.

No tópico seguinte fazemos um breve histórico de como foram as discussões que culminaram no nome “pedagogia histórico-crítica” e também a justificativa do professor Dermeval Saviani de por que não foi adotado o nome pedagogia dialética, denominação que vinha sendo usada naquele período por diversos pesquisadores marxistas. Ao fazer a justificativa do nome é perceptível de como os fundamentos do marxismo foram decisivos para a nomeação desta nova teoria pedagógica que estava emergindo.

Por fim, apresentamos os principais fundamentos filosóficos que constituem a base ontológica da pedagogia histórico-crítica. E, como fica explícito, esta teoria pedagógica, desde suas formulações iniciais, teve/tem como fundamento o pensamento marxiano e os clássicos do marxismo como referência fundamental às suas bases constituintes.

1.1. Origem e desenvolvimento

A pedagogia histórico-crítica está entre as teorias pedagógicas não hegemônicas (SAVIANI, 2008). Isso é confirmado, entre outras coisas, pelo fato dela não ser estudada em muitos cursos de formação de professores e mesmo nos cursos em que está presente, essa presença ser pontual e marginal, em geral por iniciativa de um ou dois docentes. Entre o professorado dos vários níveis da educação escolar, são pouco divulgados os trabalhos elaborados pelos pesquisadores integrantes dessa corrente, à exceção de algumas localidades nas quais circunstâncias especiais tenham favorecido tal divulgação.

Esse é o caso, por exemplo, de locais em que houveram tentativas institucionais de implantação da pedagogia histórico-crítica por secretarias estaduais ou municipais, ou mesmo tentativas de adoção dessa pedagogia por uma unidade escolar. Um recente exemplo dessas experiências seria o da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bauru em São Paulo, onde a proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino foi fundamentada, principalmente, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (PASQUALINI e TSUHAKO, 2016). Outro exemplo recente nesse sentido foi a elaboração do currículo para as séries iniciais do ensino fundamental do município de Cambé, região metropolitana de Londrina no Paraná²¹ (CAMBÉ, 2016).

No entanto, apesar de já termos algumas experiências de implantação da pedagogia histórico-crítica, mesmo assim, isso não a torna uma teoria pedagógica conhecida ou popular. Pelo contrário, as teses defendidas pela pedagogia histórico-crítica não estão, na maioria das vezes, em consonância com o que normalmente se fala e se entende sobre educação. A exemplo disso vemos que é muito comum, especialmente por parte das pedagogias do aprender a aprender, tomar como algo ultrapassado a defesa da transmissão sistematizada dos conhecimentos mais desenvolvidos²² e o próprio ensino escolar.

Sobre estas questões iremos nos aprofundar mais, detidamente, ao longo dos próximos capítulos deste estudo. Neste momento, para se entender melhor este processo e por que isso acontece, faz-se necessário um breve percurso pela história desta teoria pedagógica e de como ela se constitui.

Ao nos debruçarmos sobre o histórico da origem da pedagogia histórico-crítica encontramos em Saviani (2011a) um detalhado percurso que anuncia os seus antecedentes, ou seja, as elaborações iniciais que deram origem à problemática de se desenvolver uma teoria pedagógica passando, inclusive, pelas primeiras aulas do professor Dermeval Saviani no ensino médio e superior. Neste trabalho não iremos abordar estes antecedentes. Partiremos de sua origem que data de 1979.

Para entendermos, em melhores detalhes, esse contexto histórico que propiciou as discussões que levaram às formulações histórico-críticas iremos abordar, brevemente, a fase final da ditadura militar no Brasil. Após um longo período de intensa censura e perseguição político-ideológicas iniciava-se, no final da década de 1970, a passagem de um Estado ditatorial

²¹ O resultado desta elaboração está disponível em: <<http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao.html>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

²² O construtivismo é a principal teoria das pedagogias do aprender a aprender e para um aprofundamento sobre este tema recomendo a leitura de Rossler (2006).

a um Estado democrático-burguês, o que ficou conhecido como período de “transição democrática”.

O golpe empresarial-militar que estabeleceu a ditadura no Brasil foi de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985. Após tomarem o poder, os militares iniciaram uma série de decretos, os chamados “Atos Institucionais”, que imediatamente foram retirando os direitos civis e constitucionais, culminando em 13 de dezembro de 1968, com o Ato Institucional número 5 (AI-5), que destituiu todo e qualquer poder do legislativo e judiciário, dando poderes absolutos (e ditatoriais) ao poder executivo federal (presidente militar), bem como proibiu manifestações populares de caráter político, suspendeu os direitos de votar e ser votado nos sindicatos, criou uma censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas, concedeu poder aos militares para suspender os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro, dentre outras dezenas de atrocidades (PAULO NETTO, 2014).

Este período de maior extremismo da ditadura empresarial-militar vigorou até o final da década de 1970, mais especificamente, em 13 de outubro de 1978, no governo Ernesto Geisel. Nesse momento, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 11, cujo artigo 3º revogava todos os Atos Institucionais e complementares, no que fossem contrários à Constituição Federal, inaugurando, em tais condições, a chamada abertura política. Vale ressaltar, porém, que essa emenda constitucional entrou em vigor apenas em 1º de janeiro de 1979.

No bojo desses acontecimentos emerge, em 1979, um grupo de professores que constituíram a primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dando início às ideias que posteriormente vieram a culminar na proposta contra-hegemônica que mais tarde, em 1984, viria a ser chamada de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010). Esta proposta se articulava com o “[...] novo quadro que se caracterizou a partir do final da década de 1970, [e] aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo” (SAVIANI, 2011a, p. 219).

Esta nova proposta pedagógica teve sua primeira tentativa de sistematização no artigo “‘Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara’, publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, que em 1983, veio a integrar o livro Escola e democracia” (SAVIANI, 2010, p. 420). Este livro, que hoje se constitui como um clássico da educação brasileira, “pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984” (SAVIANI, 2010, p. 420-421).

Lançado em 1983, o livro *Escola e Democracia* é uma coletânea de artigos do autor que foram publicados entre 1981 a 1983. O livro foi dividido em quatro capítulos, nos quais Saviani (2008) apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, mostrando suas contribuições e seus limites e anunciando a necessidade de uma nova teoria. No segundo capítulo “[...] é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora (SAVIANI, 2008, p. xxvii). Já no terceiro são apresentadas “as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria” (SAVIANI, 2010, p. 421), esclarecendo-se, no capítulo quarto, “as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação” (SAVIANI, 2008, p. xxviii).

Nesse livro Saviani (2008) distingue as concepções idealistas em educação que conferem total autonomia à prática educativa em relação aos condicionantes sociais e que elevam a escola ao patamar de instituição responsável pela harmonização da sociedade. Essas pedagogias não consideram a luta de classes. Como pedagogias baseadas no liberalismo, elas partem do indivíduo. Cada uma dessas pedagogias, entende à sua maneira, o problema da existência de indivíduos marginalizados socialmente (“o problema da marginalidade”).

Essa marginalidade é vista como uma disfunção que pode ser corrigida pela educação. Cada uma dessas pedagogias também entenderá essa marginalidade de uma maneira. Para a escola tradicional, o marginalizado seria o indivíduo que não dominaria o conhecimento, ou seja, a ignorância, nessa perspectiva, seria um problema a ser combatido pela escola. Para o movimento da escola nova, o que geraria a marginalização seria a não consideração das diferenças individuais, que geraria a rejeição e deveria ser corrigida por métodos pedagógicos pautados na identificação, aceitação e valorização dessas diferenças. Já para a pedagogia tecnicista, a marginalidade emerge em função do problema da falta de competência efetiva, necessitando-se, assim, de uma escola que buscasse a eficiência e a eficácia necessárias ao desenvolvimento econômico.

A bandeira erguida pela escola tradicional era a do ensino dos conteúdos escolares, a qual se dava por meio da transmissão pelo professor, zelando-se também pela disciplina. A ideia que imperou naquele momento pode ser resumida em transpor a barreira da ignorância vista como um entrave ao desenvolvimento e progresso social que a época histórica inspirava. Colocou-se na ordem do dia, portanto, a necessidade de se converterem os indivíduos em

cidadãos para que estes pudessem atuar na nova sociedade que florescia, ou seja, na sociedade burguesa.

É interessante verificar as relações entre esse primeiro capítulo do livro *Escola e Democracia* e o segundo capítulo, no qual Saviani procura, de forma polêmica, mostrar a escola tradicional de uma forma diferente daquela que se tornou sua imagem corrente por força das críticas a ela feita pelos integrantes do movimento da escola nova ou escola ativa. Assinale-se, de passagem, que a própria denominação “escola tradicional” foi criada pelos escolanovistas, tendo nascido, portanto, já com uma conotação fortemente negativa.

Saviani, sem esquecer aquilo que ele mesmo havia afirmado, ou seja, que a escola tradicional pertence ao grupo das teorias não críticas da educação, portanto, as teorias burguesas, mostra que é necessário situar historicamente a pedagogia tradicional. Os escolanovistas afirmavam que a escola tradicional era conservadora, anticientífica e antidemocrática, assim como o fizeram novamente os construtivistas no final do século XX.

Saviani então, em explícito procedimento de polêmica contra a visão descontextualizada que os escolanovistas difundiram sobre a escola tradicional, formulou três teses: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência [pedagogia tradicional] e do caráter reacionário da pedagogia da existência [pedagogia nova]”; “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 30).

A primeira tese apoia-se na contextualização da emergência da escola tradicional no bojo do processo histórico, no qual a burguesia apresentou-se como classe revolucionária em luta pela superação da sociedade feudal e implantação do capitalismo e da democracia liberal burguesa. É nesse contexto que a escola tradicional vinha associada à luta pela difusão do conhecimento, da busca da verdade e da defesa da razão. O caráter revolucionário dessa pedagogia associava-se ao momento revolucionário da classe burguesa. Passando a burguesia da condição de classe revolucionária à de classe reacionária, mudam suas relações com o conhecimento, a verdade e a razão, o que exigia também uma mudança da visão de educação, o que confere ao movimento escolanovista um sentido também reacionário no que se refere à sua relação com o conhecimento e não, necessariamente, às posições políticas de seus defensores individualmente considerados.

A segunda tese apoia-se na associação do método pedagógico da escola tradicional ao método científico da ciência moderna, ao passo que o método da escola nova, embora procurasse formar nos alunos o espírito científico, o fazia relegando a segundo plano a socialização dos conhecimentos científicos já existentes.

A terceira tese fundamenta-se na análise das relações entre os processos intraescolares e a função social da escola. Na escola tradicional os processos intraescolares não se pautavam por relações igualitárias entre professor e alunos, mas essa escola acabava sendo democrática no que se refere ao seu papel social de difusão do conhecimento. Seus limites estavam, porém, no que se refere ao fato de que a escola tradicional, na verdade, nunca se universalizou, nunca atingiu efetivamente a toda a população, restringindo-se a atender às elites. Já a escola nova, no que se refere aos processos intraescolares, preconizava relações igualitárias, o que lhe conferia uma aparência de educação democrática, mas, na verdade, acabava sendo antidemocrática em sua função social, pois não se propunha a levar a todos as formas mais desenvolvidas do conhecimento.

No entanto, não foi possível à escola tradicional atingir os objetivos a que se destinava, pois “nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos” e, o pior problema, do ponto de vista da sustentação da sociedade burguesa, era o de que “nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2008, p. 6).

O movimento escolanovista surge, então, lançando críticas à escola tradicional no sentido de convencer aos educadores que esta pedagogia estava equivocada em seus pressupostos. Nesse sentido, a Escola Nova afirmava que era preciso situar a problemática do campo educacional não no âmbito da apropriação conhecimento, mas no próprio indivíduo. Acentuava-se a visão de que os indivíduos são diferentes uns em relação aos outros e que é indispensável reconhecer e valorizar tais especificidades. Nessa perspectiva, a escola deveria “contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2008, p. 7).

A corrente escolanovista se opunha ao ensino diretivo por parte do professor que deveria ser um auxiliar do aluno em suas descobertas singulares. Saviani salienta ainda que a Escola Nova não pôde se generalizar, pois “implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional” (SAVIANI, 2008, p. 8). Contudo, o ideário escolanovista se difundiu no meio educacional atraindo um considerável número de profissionais e produzindo uma

tendência ao rebaixamento do “o nível do ensino destinado às camadas populares [...]. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites.” (idem, idem).

Essa última afirmação pode gerar alguma estranheza, considerando-se as críticas que o próprio Saviani faz à escola nova. Mas essas críticas não desconsideram que alguns aspectos levantados pelos escolanovistas eram procedentes até porque, como também assinala Saviani, no interior das lutas dos trabalhadores também surgiram críticas à escola tradicional, as quais foram apropriadas pelo movimento escolanovista, porém na perspectiva ideológica do liberalismo²³ (Saviani, 2008, p. 52). A educação das elites não abandonou os aspectos positivos da escola tradicional, mas procurou aperfeiçoar a escola incorporando contribuições das proposições escolanovistas, tudo isso dentro de uma visão, obviamente, de formação dos líderes da sociedade burguesa.

Como afirmou Gramsci (2004, p. 49):

[a] escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

As dificuldades de generalização das propostas escolanovistas de ensino e o aguçamento de contradições desse tipo de concepção pedagógica acabaram por gerar questionamentos em relação à eficácia da pedagogia escolanovista, tendo esses questionamentos se acirrado nos EUA, especialmente, quando a URSS colocou no espaço o primeiro satélite e, com isso, saiu na frente na corrida espacial.

Nesse quadro da Guerra Fria, surgiram as propostas de tornar a educação norte-americana mais eficiente. Para isso, aparece uma nova pedagogia que, baseada nas premissas da neutralidade científica, se volta ao estabelecimento de métodos de ensino a partir de uma

²³ Saviani chama a esse fenômeno de “recomposição de mecanismos de hegemonia”

organização racional, objetivos claros e livres dos aspectos subjetivos, com vistas à efetividade dos resultados e a eficácia do processo. A partir da segunda metade do século XX, proliferaram as chamadas máquinas de ensinar, bem como os cursos via televisão.

O tecnicismo pretendeu organizar o trabalho educativo por meio do mesmo tipo de divisão do trabalho que ocorre no processo produtivo fabril. O professor transforma-se, assim, num mero executor de sequências de ensino elaboradas por especialistas. Os cursos apostilados são um claro exemplo nesse sentido e, igualmente, a partir dos estudos realizados por Carvalho (2014), podemos afirmar que os cursos em Educação a Distância também o são.

A questão da marginalidade na escola tecnicista se situa no âmbito do indivíduo incompetente, sendo função da escola “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 11). O equívoco do tecnicismo reside no fato de que se “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (idem, p. 12).

A pedagogia histórico-crítica, além de se distanciar das teorias acríticas em educação, também supera de forma dialética as teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica do capital não sendo possível contribuir para uma transformação social. Tais concepções foram chamadas, por Saviani (2008), de teorias crítico-reprodutivistas. Este grupo é composto principalmente pela *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado* e, por fim, a *Teoria da Escola Dualista*.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica se encontra na obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (publicada em 1975). Esses estudiosos entendem que as relações sociais são relações de dominação de uma classe sobre outra, na qual uma tem poder econômico enquanto a outra está à margem da aquisição de bens materiais. Essa dominação material e econômica também se evidencia no âmbito cultural que é considerada como uma violência simbólica. Ora, na escola, os filhos da classe dominante apresentam uma diferença qualitativa em relação à possibilidade de apropriação de conhecimentos se comparado com os filhos da classe dominada. A burguesia tem contato direto com o saber erudito, ao passo que os trabalhadores têm acesso à cultura popular, o que lhes confere uma situação de desvantagem no ambiente escolar em que é valorizada a cultura letrada. E é no ambiente escolar que essas diferenças aparecem de forma mais explícita, em especial, pela “imposição arbitrária da cultura (também

arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados” (SAVIANI, 2008, p.15).

Gramsci, num enfoque distinto de Bordieu & Passeron, já havia anteriormente analisado esse problema da seguinte maneira:

A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades". Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe ela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc., etc. Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um "truque" contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum "truque". Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Diferentemente da análise dialética e historicizadora de Gramsci, a concepção apresentada por Bordieu & Passeron no livro *A Reprodução*, entende que a escola se limita a reproduzir a estrutura social na medida em que reproduz a dominação cultural. Não se coloca, na referida teoria, a questão da luta de classes e da contradição própria à sociedade de classes, bem como da escola como uma instituição que pode auxiliar no processo de superação do capitalismo.

Louis Althusser, em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado*, estabelece uma teoria na qual os processos de reprodução das condições de produção no capitalismo divide-se em *Aparelhos Repressivos do Estado* como a polícia, o exército, os tribunais, que atuam tendo como base a violência e os *Aparelhos Ideológicos de Estado* como a família, a religião e a escola que atuam no sentido de inculcar um conjunto de valores e costumes que, para

Althusser, acabam por provocar uma aceitação da realidade tal como ela se encontra, uma vez que são os fundamentos ideológicos da classe dominante.

A escola é, pois, o aparelho mais eficaz se se considerar que as crianças e os adolescentes passam um longo período no interior dessas instituições sofrendo a imposição desses valores burgueses. Vale ressaltar que Althusser sinaliza para a existência da luta de classes na escola, mas ela é “praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa” (SAVIANI, 2008, p. 20).

A teoria da escola dualista foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet no livro *L'école capitaliste en France*²⁴. Tal concepção admite que a escola é composta por duas redes ou grupos principais, quais sejam, por um lado a burguesia e por outro o proletariado. Tal como a teoria de Althusser, os propositores da escola dualista analisam a escola como Aparelho Ideológico do Estado, cuja função precípua é inculcar a ideologia burguesa. A diferença entre ambas as concepções é a de que para Baudelot e Establet não apenas a classe dominante possui uma ideologia, mas também o proletário dispõe de um conjunto articulado de ideias, porém esta se constituiu e tem força fora da escola. Já a ideologia burguesa predomina no interior das instituições de ensino servindo aos seus interesses. Nesse sentido, o papel da escola é “*impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 2008, p. 22-23, grifo no original). Aqui a escola se apresenta como um instrumento de luta da burguesia contra o proletariado, sendo que ela reitera a desigualdade social ao subordinar os membros da classe trabalhadora a uma pequena parcela dos conhecimentos, e suprimindo a cultura e a organização dos proletários.

Essa teoria compreende que é impossível a escola se dirigir para a superação do capitalismo, pois “se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil” (SAVIANI, 2008, p. 23).

Após analisar estas teorias, Saviani chega à conclusão de que elas não levaram em consideração o fato da realidade ser dialética, ou seja, por mais que as relações sociais influenciem sim, a escola e os processos educativos, a escola também pode influenciar nas relações sociais. Para Saviani, estes autores, ao analisarem os processos reprodutivos na

²⁴ Ou numa tradução direta A Escola Capitalista na França, publicado em 1971 e ainda sem tradução para o português, mas com uma tradução para o espanhol publicado em 2003 pela editora Siglo XXI.

educação, perderam de vista a dialética da realidade, não levando em consideração as contradições da realidade objetiva e por isso, por mais que suas análises apresentem fatos reais, elas deixaram de analisar a totalidade do processo educativo.

As teorias crítico-reprodutivistas são teorias educacionais e não teorias pedagógicas, pois elas se voltam à análise da educação escolar em sua relação com a sociedade e não fazem proposições de cunho pedagógico, não por alguma falha ou lacuna, mas por entenderem que as tentativas de ação pedagógica resultarão, inevitavelmente, na reprodução da violência simbólica, na ideologia dominante e na divisão social do trabalho. Isso não significa, porém, que Saviani despreze as contribuições dessas teorias para o pensamento educacional crítico. Trata-se, isto sim, de se ir além delas e não de se ignorar os problemas que elas analisam.

Por isso, ao concluir estas análises das teorias da educação, Saviani identifica uma necessidade de superar dialeticamente estas proposições, apontando para uma nova teoria pedagógica que teria, necessariamente, que ser crítica e não-reprodutivista, ou seja, levar em consideração os determinantes sociais e, ao mesmo tempo, considerar os processos reprodutivos sociais e a alienação que influenciam diretamente na educação, mas também considerar a relação dialética entre educação e sociedade.

Estas análises das teorias educacionais existentes até então, são fundamentais para compreendermos a origem da pedagogia histórico-crítica. É somente após a análise destas teorias que entendemos melhor o porquê da crítica de Saviani, tanto a Escola Tradicional como a Escola Nova.

A pedagogia tradicional foi perdendo terreno a partir do início do século XX e viu-se obrigada a ceder espaço à escola nova, mas sem que isso significasse o desaparecimento das ideias e práticas pedagógicas tradicionais. A Escola Nova avançou na luta por hegemonia ao longo do século XX e mesmo com a emergência do tecnicismo ela não deixou de se fazer presente²⁵.

A difusão, no Brasil, do movimento construtivista a partir de meados da década de 1980 trouxe à educação, em nosso país, um revigoreamento e uma atualização do lema aprender a aprender que, além do construtivismo, foi também reeditado por outras pedagogias como a das competências, a dos projetos, a do professor reflexivo etc. (DUARTE, 2001). Essas

²⁵ Como pode ser visto no livro *Didática Para a Escola de 1º e 2º Graus* (CASTRO et al, 1973) que foi escrito por um grupo de professores da Faculdade de Educação da USP e que é um misto de escolanovismo com tecnicismo e epistemologia piagetiana.

pedagogias defendem o princípio de que a aprendizagem se dá pela ênfase na prática, sendo a criança capaz de construir por si mesma o conhecimento, dispensando a atividade de ensino, ou seja, a transmissão teleológica dos conhecimentos pelos professores.

A atividade humana possui uma unidade teoria/prática que não pode ser cindida, e é por isso que nem a pedagogia tradicional, nem a nova estão aptas a solucionar os problemas do campo educacional, na medida em que ou acentuam a teoria em detrimento da prática educativa ou conferem predomínio da prática sobre a teoria. É nesse contexto que surge a pedagogia histórico-crítica com o objetivo de incorporar por superação as teorias antecedentes.

A pedagogia histórico-crítica situa a educação como um tipo específico de prática social que vem a contribuir para a revolução comunista, por meio da especificidade da prática pedagógica no interior da totalidade da prática social que consiste na “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011c, p. 14). A formação humana nesta teoria caracteriza-se, sobretudo, por um movimento no qual o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pelo conjunto da humanidade.

Saviani parte de uma análise dialética da realidade e da história humana. Tal pressuposto abarca também o estudo no campo educacional o qual “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011c, p. 80).

É possível diferenciar a pedagogia histórico-crítica das demais teorias educacionais contra-hegemônicas por meio da análise das relações entre educação e revolução. Segundo Duarte (2016, p. 21), para a pedagogia histórico-crítica, “por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo”.

A superação revolucionária da sociedade capitalista exige a organização coletiva e a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si, num processo de superação do senso comum impregnado de elementos da ideologia dominante. Deve-se atentar para o fato de que esse é um movimento dialético, pois o senso comum não será suplantado em definitivo. Porém, é a relação que se estabelece com ele que deve ser alterada qualitativamente, ou seja, deve-se partir de uma relação de identificação direta para uma relação de crítica contínua. Trata-se do processo caracterizado por Saviani (2009), como passagem do senso

comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 2).

Esta teoria pedagógica está em sintonia com o marxismo e, portanto, posiciona-se em defesa da transformação revolucionária da sociedade. Somente compreendendo estes fundamentos é possível o entendimento do método de ensino proposto. O método adotado pela pedagogia histórico-crítica inspira-se no método que Marx empregou na análise do modo de produção capitalista. Por esse método, a apropriação do concreto pelo pensamento precisa ocorrer por meio das abstrações. No prefácio à primeira edição de *O Capital*, Marx explica porque as abstrações são necessárias à compreensão da dinâmica do capital:

A forma de valor, cuja figura acabada é a forma-dinheiro, é muito simples e desprovida de conteúdo. Não obstante, o espírito humano tem procurado elucidá-la em vão há mais de 2 mil anos, ao mesmo tempo que obteve êxito, ainda que aproximado, na análise de formas muito mais complexas e plenas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe. Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica. (MARX, 2013, p. 77-78, grifo no original).

Compartilhando dessa concepção é que a pedagogia histórico-crítica afirma ser o papel da escola, trabalhar com as abstrações, distanciando os indivíduos, relativa e momentaneamente, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade. Nota-se que essa pedagogia está na contramão dos discursos hegemônicos no campo educacional, bem como dos preceitos neoliberais e pós-modernos que valorizam uma escola próxima à vida cotidiana alienada e que colocam em dúvida a capacidade humana de compreender o real.

O método preconizado por Marx, entretanto, não se restringe ao emprego das abstrações, pois estas constituem-se em mediações para a reprodução pelo pensamento, dentro dos limites historicamente postos, da multiplicidade de relações constitutivas da realidade

concreta. Dessa maneira, a realidade concretamente existente é apropriada, de forma sempre historicamente provisória, pelo pensamento.

A pedagogia histórico-crítica não preconiza, portanto, que os indivíduos fiquem presos às abstrações e permaneçam afastados da realidade, pois isso configuraria um equívoco em relação aos próprios conceitos marxianos. É preciso que o pensamento avance em direção a sínteses provisórias que reproduzam a realidade concreta no pensamento. Mas também isso não é suficiente, pois o ser humano não é apenas um ser pensante, é um ser social ativo que é capaz de transformar a natureza e a sociedade.

A pedagogia histórico-crítica defende que por meio da educação é possível conhecer a realidade para então transformá-la, na mesma direção em que Marx afirma na décima primeira das Teses sobre Feuerbach, na qual se lê “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELNS, 2007, p. 539, grifo no original). Mas essa frase de Marx precisa ser compreendida no contexto da vida e da obra desse pensador, por isso, concordamos com Harvey (2016, p. 18), quando afirma que:

De forma memorável, Marx nos aconselhou que o que importa é transformar o mundo, e não interpretá-lo. Mas quando olho para o conjunto de seus escritos, vejo que ele passou a maior parte do seu tempo na Biblioteca do Museu Britânico tentando interpretar o mundo. Para mim o motivo é muito simples e pode ser entendido pelo termo “fetichismo”. Por fetichismo, Marx se referia a várias máscaras, disfarces e distorções do que realmente ocorre ao nosso redor. “Se essência e aparência fossem coincidentes”, escreveu ele, “a ciência não seria necessária”. Temos de olhar além das aparências superficiais, se quisermos agir de maneira coerente no mundo: agir em resposta a sinais superficiais e enganadores só produz resultados desastrosos.

Trabalhando com o princípio da unidade dialética entre transformar o mundo e interpretar o mundo, Saviani (2008, p. 59) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

Para concluir esse panorama sobre os aspectos históricos que culminaram com essa teoria educacional e atentando ao fato de que “quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: de um lado, a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura” (SAVIANI, 2011c, p. 111), apresentamos, na sequência, como foi o processo que nomeou este movimento.

1.2. Uma nova teoria pedagógica

No início das discussões que culminaram na elaboração de um nome para a nova teoria educacional que emergia e concomitante aos acontecimentos políticos e sociais daquele período, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação em 1980, onde o professor Dermeval Saviani fez uma fala, na qual questionou algumas ideias até então comumente aceitas em relação às diferenças e oposições entre a pedagogia tradicional e a pedagogia da escola nova. Sua exposição foi gravada, e transcrita e, posteriormente, publicada em formato de artigo no primeiro número da Revista da ANDE (SAVIANI, 2011b).

Embora na visão dominante a Escola Nova seja uma concepção considerada inovadora e não propriamente revolucionária, a visão que os professores subjetivamente têm é que a inovação é sempre uma coisa muito avançada, que está na ponta, na frente. Então eu carreguei nas tintas e usei a expressão revolucionária. E, para contrapor, usei o termo reacionário. Assim procedi no intuito de fazer uma provocação. Daí o enunciado da primeira tese: “Do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova”. A divulgação dessa análise, de cunho polêmico, teve grande repercussão e provocou muitas reações (SAVIANI, 2011c, p. 117).

Após a conferência e com a publicação do artigo, sua intenção de provocar uma polêmica e gerar ampla discussão no âmbito dos professores foi acertada, pois, ao problematizar a Escola Nova e exaltar a pedagogia tradicional, adicionando o adjetivo “revolucionário”, Saviani propiciou indagações e descontentamentos que foram expressos em seguida, conforme ele registrou:

No ano seguinte, em novembro de 1981, quando participei de um seminário sobre a estrutura do ensino na universidade brasileira na Universidade Federal de São Carlos, já no final do debate apareceu uma pergunta indagando se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova. Respondi em tom jocoso: bem, isto é uma coisa que espero esclarecer em um outro texto que estou pensando em elaborar e que provavelmente se chamará “Para além da teoria da curvatura da vara”. De fato, no número 3 da Revista da Ande foi publicado, em 1982, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que veio a constituir o capítulo III do livro Escola e democracia, cuja primeira edição é de 1983. **Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica**, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2011c, p. 117, grifo nosso).

Temos, assim, o delineamento das elaborações germinais desta nova teoria (ainda sem um nome próprio) iniciando em 1979 e indo até o final de 1983, inclusive, com o livro *Escola e Democracia* que fora publicado naquele momento sem a devida resolução do nome.

Com as acirradas discussões e polêmicas que vinham acontecendo neste período e com o início de um novo semestre em 1984 houve uma cobrança por parte dos alunos do doutorado da PUC-SP para o aprofundamento destas questões. Dessa forma Saviani registrou que:

A denominação histórico-crítica veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. Claro que eu poderia atender a essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada (SAVIANI, 2011c, p. 117).

Neste sentido é que Saviani (2011c, p. 118) afirma que “a primeira alternativa que me veio à mente foi *pedagogia dialética*”, mas, pelo que veremos mais adiante, este também foi um nome que traria diversos problemas, assim “na medida do possível, seria melhor evitar a denominação *pedagogia dialética*, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava” (idem, p. 119).

Esta busca pela denominação mais adequada foi concluída com o entendimento de que:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. **Foi assim que surgiu a denominação.** Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, **em 1984**, a disciplina **pedagogia histórico-crítica** e, **a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica** que venho procurando desenvolver (SAVIANI, 2011c, p. 119, grifo nosso).

Explicitadas as questões iniciais do nome queremos trazer à discussão um maior delineamento dos esforços desencadeados para que não fosse adotado o termo “pedagogia dialética”. Tais esforços se explicam pelo crescente movimento de abertura política que ocorreu no Brasil durante a década de 1970 e pelo uso indiscriminado do termo nas efervescentes discussões políticas e pelas teorias críticas no campo educacional.

Logo de início é possível afirmar que, em verdade, pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo – pedagogia dialética – vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, descolada do desenvolvimento histórico real. Há correntes, por exemplo, próximas à fenomenologia, que utilizam a palavra dialética como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por pedagogia histórico-crítica foi a ocorrência de diferentes visões da palavra dialética, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – em consequência do que a expressão pedagogia dialética acaba sendo entendida com conotações diversas (SAVIANI, 2011c²⁶, p. 75).

Houve uma preocupação teórica por parte do professor Dermeval Saviani para que não se entendesse como sinônimos pedagogia dialética e histórico-crítica, especialmente por conta das correntes que associavam a dialética marxista a outras correntes teóricas.

No entanto, não era uma mera questão semântica que seria resolvida com a supressão do termo dialética. Havia de se deixar claro a opção teórica, ou seja, a visão de ser humano e de mundo, na qual a pedagogia histórico-crítica foi fundamentada. Dessa forma, ao analisar que esta nova corrente pedagógica estava localizada nas correntes críticas da educação, mas que não se apresentava como uma visão reprodutivista, ou seja, se diferenciava destas outras correntes críticas e também se alinhava com uma visão histórica que foi necessário cunhar esta diferenciação.

²⁶ Artigo publicado originalmente em 1989 e republicado em livro.

Além disso, a nomenclatura histórico-crítica, por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar o seu significado. A outra denominação, por sua vez, acaba sendo entendida segundo os pressupostos de cada um e, conseqüentemente, é possível que, em lugar de se adquirir clareza, instale-se uma certa confusão a respeito (SAVIANI, 2011c, p. 75).

Para nós, fica evidente, desde o início, a qual filiação teórica esta nova teoria educacional estava se vinculando, ou como salientou Saviani (2011c, p. 76):

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Por essa razão é que se colocava a necessidade latente de uma perspectiva que superasse por incorporação as teorias precedentes, ou seja, as correntes não-críticas e críticas reprodutivistas em educação, sem deixar de lado o caráter contraditório e dialético da sociedade, já que:

[...] a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade (SAVIANI, 2011c, p. 79).

Este é um ponto fundamental para a pedagogia histórico-crítica o qual muitas vezes não é compreendido, até mesmo por alguns educadores marxistas que ainda insistem em pautar-se em teorias educacionais reprodutivistas, parecendo desconsiderar as contradições da realidade. Essas concepções parecem eliminar as contradições tanto da realidade escolar como dos processos educativos que ocorrem fora da escola. Na escola não haveria contradição, só alienação. Em práticas educativas não escolares também não haveria contradição, só emancipação.

Era necessária uma análise marxista que avançasse as discussões para além da visão reprodutivista.

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2011c, p. 79-80).

A pedagogia histórico-crítica não se propõe a fazer a revolução social a partir da escola, longe disso. No entanto, entende que a educação tem sua especificidade e que é, por meio, das características próprias à educação é que esta pode contribuir com o processo de transformação social²⁷.

Neste sentido, o avanço na superação das concepções não críticas e críticos-reprodutivistas era fundamental, já que:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011c, p. 80).

Entendemos que era necessário fazer esta recuperação histórica sobre o nome e o significado da pedagogia histórico-crítica, pois isso ajuda no aprofundamento dos fundamentos, que será o objeto de estudo do próximo tópico desta tese.

²⁷ Voltaremos neste ponto com mais profundidade no capítulo 3.

1.3. Uma pedagogia de inspiração marxista

Durante toda a década de 1980 foram publicados diversos artigos que em seu conjunto constituíram o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991 (SAVIANI, 2011c). Os artigos reunidos neste livro “constituíram uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos” (SAVIANI, 2010, p. 421).

É neste livro que Saviani publica o principal artigo sobre os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. O artigo teve o seguinte título: “Sobre a natureza e especificidade da educação” (SAVIANI, 1984), e é nele que encontramos as elaborações fundamentais a esta teoria pedagógica. Saviani discute em seu texto qual é a especificidade da educação e por que os indivíduos da espécie humana devem ser educados, se apropriar da cultura historicamente acumulada pelo conjunto da humanidade, para que se tornem de fato humanos e como a instituição escolar se constituiu como a ambiente principal para a promoção desse processo de desenvolvimento.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011c, p. 11).

Percebemos que, desde o início do artigo, a articulação entre a teoria educacional e a visão de ser humano e de mundo em sua totalidade está explicitamente pautada. Esta articulação do entendimento do todo para a compreensão de suas particularidades é que levou o professor Saviani a afirmar que:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011c, p. 119-120).

A análise dialética da totalidade concreta possibilitou a apreensão do método de Marx e, ao se apropriar desse método, Saviani se pôs a compreender as raízes históricas de como se dava o processo de ensino/aprendizagem, mas não só o fez como também elaborou uma compreensão dialética da especificidade e da natureza da educação.

Sua preocupação em elaborar uma nova teoria pedagógica enraizada no materialismo histórico-dialético avançou sobre as questões do que e como ensinar, assim:

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011c, p. 121).

Podemos identificar que esta profícua articulação teórica não se dá apenas nas elaborações gerais, mas sempre acompanha os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. O método de Marx é abordado por Saviani em sua elaboração do método de ensino, conforme ele próprio registrou, destacando que:

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos (SAVIANI, 2011c, p. 120).

Dando continuidade ele diz:

[...] tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2011c, p. 120-121).

Mesmo tomando Marx, explicitamente, como principal referência e ponto central em sua teoria, não seria possível discutir as especificidades da educação apenas com Marx, pois este é a chave para o entendimento do todo articulado, mas ele propriamente nunca se deteve ao complexo da educação. Dessa forma, Saviani também procurou o aprofundamento em autores marxistas que se detiveram as questões da educação para melhor fundamentar a sua análise.

Assim ele assinala que:

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também

da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram (SAVIANI, 2011c, p. 124).

Podemos identificar que, além de Karl Marx (Alemanha, 1818-1883), os principais autores que influenciaram nas elaborações iniciais da pedagogia histórico-crítica foram: Antonio Gramsci (Itália, 1891-1937), Mario Alighiero Manacorda (Itália, 1914-2013), Bogdan Suchodolski (Polônia, 1903-1992), George Snyders (França, 1917-2011), o livro *Dialética do Concreto* de Karel Kosik (República Checa, 1926-2003), e o livro *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (Espanha/México, 1915-2011). Estes foram os principais autores marxistas que, inicialmente, auxiliaram o professor Saviani na elaboração de uma nova teoria educacional, que buscou superar tanto as concepções acríticas quanto as críticas-reprodutivistas.

Posteriormente a estas elaborações iniciais, podemos identificar estudos que avançam no desenvolvimento desta teoria educacional. Podemos citar, nesse ponto, duas escolas de estudos marxistas. Por um lado, uma escola da psicologia, conhecida como psicologia histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros) e, por outro lado, uma escola filosófica conhecida como Escola de Budapest (Lukács, Heller, Markus).

No que se refere à Escola de Budapest a referência principal é, sem dúvida, constituída pela obra de György Lukács (Hungria, 1885-1971), em especial, suas elaborações sobre a *Estética* e a *Ontologia do Ser Social*. Para entendermos melhor esta relação é preciso entender como o trabalho educativo está articulado, intrinsecamente, com as relações humanas e o constituir-se humano²⁸. Mas também, os estudos de Ágnes Heller sobre a vida cotidiana (HELLER, 1994, 2008) e o estudo de György Márkus sobre a concepção de ser humano em Marx (MÁRKUS, 2015) foram incorporados por Newton Duarte, desde sua tese de doutorado (DUARTE, 1992), com o objetivo de desenvolver, no interior da pedagogia histórico-crítica, a compreensão teórica do papel, na formação dos indivíduos, da apropriação das objetivações mais ricas do gênero humano, com destaque para a ciência, a arte e a filosofia.

²⁸ Por este motivo nos detivemos a aprofundar esta temática no capítulo 3.

O aprofundamento teórico da análise da constituição dos seres humanos levou Duarte a uma aproximação com a psicologia histórico-cultural²⁹ de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros. Em artigo publicado em 1996 na Revista de Psicologia da USP, Duarte defendeu cinco teses:

[...] 1) para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4) é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski; 5) uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica. (DUARTE, 1996, p. 17).

Em 1999, três anos após esse artigo, o autor defendeu sua tese de livre-docência³⁰, na qual fez uma contundente crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (DUARTE, 2011b). Nesse estudo, ao mesmo tempo que o autor critica as tentativas de incorporação da psicologia vigotskiana ao construtivismo, defende uma leitura marxista da psicologia histórico-cultural e sua aproximação, no campo educacional, à pedagogia histórico-crítica.

O melhor exemplo de pesquisas realizadas nessa perspectiva são os trabalhos de Lígia Márcia Martins que em 2001, em sua tese de doutorado³¹, analisa o processo de formação da personalidade do professor fundamentando-se na teoria da personalidade de Alexis Nikolaevich Leontiev e Lucien Sève (MARTINS, 2015a) e, no início de 2012, em sua tese de livre docência³², na qual analisa as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar à luz dos estudos de Vigotski sobre a formação das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013a).

²⁹ Também conhecida por psicologia histórico-social ou Escola de Vigotski.

³⁰ Que posteriormente foi publicada em livro e atualmente encontra-se na quinta edição.

³¹ Que posteriormente foi publicada em livro e atualmente encontra-se na segunda edição.

³² Que foi publicada em livro em 2013.

Em 2016 outro importante estudo nessa linha veio a público. Trata-se da coletânea de textos intitulada *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES e FACCI, 2016), da qual participavam vários pesquisadores de diferentes instituições brasileiras.

Ao nos apropriarmos destes estudos, temos concordância de que a psicologia histórico-cultural é, entre as correntes da psicologia, aquela que mais adequada se mostra em termos de fundamentação psicológica da pedagogia histórico-crítica, uma vez que:

A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são distintas porque, enquanto a primeira se volta para a questão psicológica, a segunda se centra na problemática pedagógica. Mas ambas as teorias mantêm afinidades entre si, uma vez que **se fundam na mesma concepção teórico-metodológica**, isto é, **o materialismo histórico-dialético**, cuja matriz remete às elaborações teórico-filosóficas de Marx. Por isso se pode considerar que **as bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica incorporam em grande medida as contribuições da Escola de Vigotski** (SAVIANI, 2011d, p. 231-232, grifos nosso).

A teoria educacional desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica, inicialmente elaborada pelo professor Dermeval Saviani, tornou-se uma construção coletiva e vem se fortalecendo cada vez mais no âmbito contra hegemônico da educação.

Para essa teoria estamos:

[...] diante de uma situação em que, mais do [que] nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingindo, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação. Eis como a educação socialista, enquanto uma concepção pedagógica voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos. Essa realidade é ainda, no entanto, uma sociedade marcada pela divisão em classes (SAVIANI, 2008, p. 245-246).

Esta clara fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica enraizada no marxismo e no caráter coletivo desta teoria educacional:

[...] exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011a, p. 7).

A plena efetivação da pedagogia histórico-crítica só é possível em uma sociedade emancipada, livre da divisão social do trabalho, ou seja, numa sociedade comunista. Mas, é no capitalismo e pela especificidade da educação, que esta teoria educacional trava a luta de classes, em específico no âmbito da educação escolar por meio das contradições e das condições materiais e objetivas atualmente existentes.

Compreendidos o contexto histórico de surgimento da pedagogia histórico-crítica, sua trajetória e seus fundamentos teóricos, partimos, na sequência, para o aprofundamento teórico sobre a teleologia e suas relações com o trabalho educativo.

Capítulo 2 – O trabalho como fundamento do ser social

O trabalho é a categoria fundante do ser social. Entendermos como se dá a relação dialética da ação humana com a natureza é fundamental para a compreensão do desenvolvimento social da natureza humana.

Por isso neste capítulo discutimos como a ação transformadora do ser humano sobre a natureza desenvolveu, ao longo da história, as condições para o desenvolvimento social coletivo do conjunto dos seres humanos e como o resultado desta ação transformadora propiciou o acúmulo de cultura, algo específico à nossa espécie.

Na condição de espécie animal, o *Homo sapiens* apresenta muitas características compartilhadas com outras espécies, especialmente os mamíferos superiores na escala evolutiva. Entretanto, há muito tempo que os seres humanos têm a percepção de que algo os diferencia do restante dos animais. Existiram e existem ainda diferentes tipos de explicação para esse fato³³, mas, adotaremos aqui a explicação marxista, que situa na atividade transformadora da natureza, o trabalho, a origem da diferenciação entre o ser humano e os demais animais, num processo de produção e reprodução da cultura.

Forma-se e se desenvolve, dessa maneira, aquilo que Saviani chamou a “segunda natureza humana” e é especificamente sobre o desenvolvimento desta segunda natureza que a pedagogia histórico-crítica tem alicerçado os seus fundamentos de ensino. Por isso, apresentamos aqui um aprofundamento nestes conceitos.

Finalizamos este capítulo com a discussão de como o acúmulo histórico-cultural criou uma necessidade objetiva de transmissão da cultura humana às novas gerações e por que a educação escolar é a instituição mais adequada para se promover a produção do desenvolvimento dos indivíduos como um processo de formação de representantes do “gênero humano” (DUARTE, 2013).

³³ Uma boa síntese dessas outras explicações pode ser encontrada em Sagan e Druyan (2009, p. 457-485) no capítulo denominado *O que é ser-se humano*.

2.1. O trabalho e o ser social

Neste item fazemos uma discussão sobre o trabalho e a cultura que são duas categorias fundamentais ao marxismo.

O trabalho não é apenas uma atividade que transforma a realidade externa. Se assim fosse caracterizado o trabalho, seria necessário reconhecer que ele existiria também entre outras espécies animais. Aves constroem seus ninhos, abelhas constroem suas colmeias, algumas espécies animais são capazes de empregar objetos, como um galho de árvore ou um graveto, para obtenção de alimento etc. Agir sobre a realidade externa e empregar objetos da realidade externa para satisfazer necessidades não é um atributo exclusivo da atividade de trabalho própria aos seres humanos.

Mas o marxismo não entende o trabalho, unicamente, como uma atividade que visa à satisfação de necessidades e, para isso, opera com a realidade externa. Como mostra Duarte (2013), o trabalho diferencia-se das atividades realizadas por outras espécies de animais porque ele se move, pela dialética entre objetivação e apropriação, e pela dialética entre produção de meios para satisfação de necessidades e surgimento de novas necessidades na direção de um processo de crescente complexificação tanto da realidade externa, com a produção da cultura, quanto dos próprios indivíduos no sentido do desenvolvimento mais voltado ao gênero humano.

O trabalho é responsável pela universalização do homem, como mostra o estudo de Márkus (2015) sobre a concepção marxiana de ser humano. Essa universalização do ser humano produzida pelo trabalho, em comparação com a atividade animal que se mantém nos limites próprios à espécie, foi assinalada por Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz somente sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a

parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85, grifos no original).

Ao analisar esse processo de universalização da produção humana e, por consequência do próprio gênero humano, Duarte (2013), apoiando-se na caracterização, feita por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, do “primeiro ato histórico”, ou seja, do início da história social, explica a dialética que leva à ampliação das necessidades e das forças produtivas da seguinte forma:

Pode parecer estranho, à primeira vista, que Marx e Engels tenham afirmado que o primeiro ato histórico tenha sido a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e depois afirmado que o primeiro ato histórico foi igualmente a produção de novas necessidades. Mas isso só soa estranho se não raciocinarmos dialeticamente. O primeiro ato histórico é constituído dessas duas coisas ao mesmo tempo. O ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, por exemplo, a de se alimentar. Para satisfazer essa necessidade produz meios, por exemplo, uma lança, que usa para caçar. A produção da lança gera a necessidade de conhecer cada vez melhor a natureza, para produzir lanças que efetivamente facilitem a atividade de caça. Essa necessidade de conhecimento da natureza é uma nova necessidade que foi gerada pelo processo de produção dos meios de satisfação de necessidades que já existiam. É por isso que esse é o primeiro ato histórico. Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades. (DUARTE, 2013, p. 33).

A produção de meios ocorre também no que se refere à comunicação humana:

A relação entre objetivação e apropriação na relação entre pensamento e linguagem, se enquadra na categoria de “primeiro ato histórico”, já mencionada. A linguagem é um meio que o ser humano cria para satisfazer uma necessidade, no caso a necessidade de comunicação. A comunicação é uma necessidade vital para a atividade coletiva de trabalho. Ao criar meios de se comunicarem, os seres humanos geraram novas necessidades. Portanto, a objetivação do pensamento por meio da linguagem possui as duas características do “primeiro ato histórico”, do “ato de nascimento que se supera”. (DUARTE, 2013, p. 35).

Todos esses aspectos, decisivos na distinção entre o trabalho e a atividade realizada por outros animais para satisfação de suas necessidades vitais, precisam ser considerados como o contexto teórico no qual se situa a análise marxista do caráter teleológico do trabalho, ou seja, trata-se de uma atividade conscientemente dirigida por uma previsão mental do produto a ser gerado. A clássica passagem de Marx, onde ele compara a mais desenvolvida das abelhas com o pior dos arquitetos, nos parece pertinente aqui para clarificar esta questão:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa [...] (MARX, 2013, p. 255-256).

Novamente é preciso ter cautela na comparação entre os seres humanos e outras espécies animais. A formação de reflexos psíquicos da realidade externa não é atributo específico aos seres humanos pois os demais animais também possuem um reflexo mental da realidade objetiva. Nesse sentido, não é correta a afirmação, feita por algumas pessoas, de que os animais agiriam por “puro instinto”. Essa afirmação contém uma ideia um tanto mecânica, como se o animal fosse apenas uma máquina pré-programada que agisse rigidamente segundo padrões pré-estabelecidos, sem interações adaptativas com o meio ambiente. Ao menos no caso dos animais situados nos níveis mais elevados da escala evolutiva essa ideia requer correções.

Como afirma Luria (1979), o comportamento animal tem duas fontes, a herança genética e a experiência individual. Ora, não existiria essa experiência individual se o comportamento animal fosse, tão somente, uma repetição mecânica daquilo que estaria previamente determinado no código genético. Essa experiência individual é formada porque o animal interage com o meio e desenvolve reflexos psíquicos da realidade externa. Certas espécies de animais predadores utilizam estratégias coletivas de caça que envolvem uma apurada percepção de relações espaciais e outros fatores que podem influenciar positiva ou negativamente no resultado da atividade.

O que caracterizaria, então, o caráter teleológico da atividade humana? Como mostra a citada passagem de Marx, trata-se de um processo no qual o ser humano constrói, previamente, não só a imagem mental do produto a ser alcançado, como também organiza os meios necessários para o alcance desse objetivo.

A produção da cultura é o principal resultado da atividade de trabalho, gerando o processo de acúmulo de experiência social que é transmitida de uma geração para outra. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 197):

[...] desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução se transmitir de geração a geração, o que era a condição necessária da continuidade do processo histórico. Mas era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana, a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho.

Esta ação transformadora do homem adequando a natureza a suas necessidades tem limites e também consequências que se referem tanto ao nível de desenvolvimento das forças produtivas como ao fato de que os recursos naturais não são inesgotáveis e as ações humanas mostram-se, na atualidade, capazes de produzir efeitos destrutivos em escala global, colocando sob ameaça a própria continuidade da existência da espécie humana e de muitas outras espécies. A superação do capitalismo tornou-se imperativa para a própria necessidade de preservação das condições de vida em nosso planeta. Isso, porém, não é uma consequência inerente ao fato do trabalho transformar a natureza, mas sim ao tipo de transformação da natureza que é imposto pelo modo de produção capitalista, como fica evidente, por exemplo, pelo problema da obsolescência programada³⁴.

[...] a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem [ser humano] particular, mas em toda a história do gênero humano” [...] [e é por

³⁴ Obsolescência programada é algo desenvolvido pela produção capitalista, onde há propositadamente a produção, desenvolvimento, fabricação, distribuição e venda de um produto para consumo de forma que se torne obsoleto ou não-funcional especificamente para forçar o consumidor a comprar a nova geração do produto.

isso] que a “natureza humana” é o conjunto das relações sociais. (GRAMSCI, 1978, p. 43).

Se afirmamos que o ser humano é fundamentalmente histórico e sociocultural, não seria desprovida de sentido a ideia de uma “natureza humana”? Ou ela seria referida, estritamente, ao genoma da espécie *Homo sapiens*? Para Sayers (1998), discutindo o tema da natureza humana numa perspectiva marxista, não é aceitável, nessa perspectiva, a ideia de uma natureza humana independente da história social e presente universalmente em todos os indivíduos.

Como venho argumentando, o marxismo fornece uma explicação histórica da natureza humana, das necessidades humanas e, inclusive, da racionalidade humana. Se a história é o resultado da atuação da natureza humana (e ela é), então a natureza humana é também um resultado da história. A atividade social e produtiva conduz ao desenvolvimento da natureza humana a qual, por sua vez, conduz a novas formas de atividade produtiva. Nas palavras de Lichtman, “nós somos simultaneamente o sujeito e o objeto de nossa própria atividade”, nós somos seres autoconstituidores, “nós fazemos a nós mesmos” [...]. Há aqui um processo dialético, um processo de interação entre a atividade social e a natureza humana, no qual nenhuma é fixa e imutável e também no qual ambas entram num processo de desenvolvimento e são transformadas. (SAYERS, 1998, p. 162, parênteses no original, tradução de Newton Duarte).

Nos seres humanos não há separação entre os aspectos biológicos e os sociais. A natureza humana é constituída pela unidade do biológico-natural e do social-histórico. Não se trata de uma visão de mera somatória, em que, a uma imutável natureza humana biologicamente determinada, seriam adicionadas as características sociais determinadas pelos contextos específicos da vida dos indivíduos.

As necessidades básicas de sobrevivência, como é o caso da alimentação, não deixam de existir no ser socializado, inserido na cultura. Mas as formas pelas quais se manifesta essa necessidade, os objetos de sua satisfação e as maneiras pelas quais ela seja satisfeita, modificam-se ao longo da história e também de acordo com as condições de vida de cada indivíduo, incluindo-se entre essas condições a posição do indivíduo na divisão da sociedade em classes. No caso do capitalismo, por exemplo, o alimento é mercadoria e as relações econômicas que presidem a produção dessa mercadoria determinarão também a maneira como

se manifesta sua necessidade pelos indivíduos e as formas de seu consumo. Marx explica, no *Grundrisse*, que a produção:

[...] fornece ao consumo o material, o objeto. Um consumo sem objeto não é consumo; portanto, sob esse aspecto, a produção cria, produz o consumo. [...] Mas não é somente o objeto que a produção cria para o consumo. Ela também dá ao consumo sua determinabilidade, seu caráter, seu fim. Assim como o consumo deu ao produto seu fim como produto, a produção dá o fim do consumo. Primeiro, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado que deve ser consumido de um modo determinado, por sua vez mediado pela própria produção. Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores. [...] A produção não apenas fornece à necessidade um material, mas também uma necessidade ao material. O próprio consumo, quando sai de sua rudeza e imediaticidade originais – e a permanência nessa fase seria ela própria o resultado de uma produção aprisionada na rudeza natural –, é mediado, enquanto impulso, pelo objeto. A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Logo, a produção produz o consumo, na medida em que 1) cria o material para o consumo; 2) determina o modo do consumo; 3) gera como necessidade no consumidor os produtos por ela própria postos primeiramente como objetos. Produz, assim, o objeto do consumo, o modo do consumo e o impulso do consumo³⁵. (MARX, 2011a, p. 47).

O ato de se alimentar pode se apresentar também como símbolo de posição social (o que as pessoas comem, quanto pagam pelo alimento, onde se alimentam etc.). Além disso, os momentos nos quais os seres humanos se alimentam podem se associar a outras atividades sociais como a de celebração, de interação social etc. O preparo e o consumo da refeição podem ultrapassar o nível mais elementar que é saciar a fome e assumir conotações relacionadas a outras necessidades, como a do prazer em produzir um determinado tipo de comida e o prazer de sentir determinados sabores. Também existem as interdições culturais ao consumo de determinados alimentos e a valorização do consumo de outros.

³⁵ Duarte (2011b), no capítulo 3 do livro *Vigotski e o “Aprender a Aprender”* explora as implicações, para a formação humana, dessa análise marxiana da dialética entre produção e consumo.

Mas para além da transformação de nossas necessidades biológicas, a relação dialética entre natureza humana e existência sociocultural mostra-se também no fato de que o ser humano é capaz de agir movido por necessidades que não são biológicas ou mesmo em oposição a elas, pois:

[...] a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição etc.

Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las. (LURIA, 1979, p. 71-72)

Além das necessidades humanas não se limitarem àquelas de origem biológica, também no que se refere às capacidades humanas podemos constatar a dialética entre a natureza humana e a prática social. Já mencionamos aqui a análise desenvolvida por Leontiev (1978) sobre o processo de apropriação da cultura como formação da individualidade. Gostaríamos de enfatizar que esse processo de transmissão da cultura de geração a geração, ainda que possa ocorrer, no cotidiano, de formas mais ou menos espontâneas, requer uma clara teleologia no que se refere à conhecimentos, cuja apropriação pelas novas gerações dificilmente ocorre na espontaneidade das relações cotidianas.

Nós, seres humanos, somos animais naturais com necessidades instintivas, não nos diferenciamos dos demais animais pela nossa primeira natureza (ou natureza natural). É por meio de nossas relações sociais que desenvolvemos novas necessidades e atitudes que formam uma segunda natureza (ou natureza social). A nós adultos, muitas vezes, parece que nossas relações sociais são naturais, no entanto, a grande maioria de nossas atitudes são aprendidas no contexto social.

Para exemplificar esta questão imaginem uma sala de aula de uma universidade, onde há um professor e vários alunos. O professor ao dar a aula retira de sua pasta uma barra de chocolate e começa a comer, ao mesmo tempo, que dá sua aula, sem falar nada ou comentar sobre o chocolate, ele simplesmente começa a comer seu chocolate e dar aula e ao fazer isso recorrentemente ele deixa o chocolate em cima da mesa de frente para todos os alunos na sala.

Numa situação dessas certamente que muitos dos alunos pensariam algo sobre o chocolate, outros talvez não e alguns ficariam até com vontade de comê-lo, especialmente se tiver algum deles com fome naquele momento. O que é certo é que nenhum dos alunos pegaria o chocolate e comeria sem a permissão expressa do professor. Apesar desta não ser uma atitude natural, tudo parece natural, e esta é uma atitude esperada e socialmente aceita por todos, não haveria nenhum problema nestas ações.

Mas vamos continuar com nosso exemplo, agora numa outra situação: No mesmo ambiente da sala de aula professor e alunos, por algum motivo de força maior, ficaram presos dentro da sala por mais de um dia inteiro e neste período, todos os alunos que tinham algum tipo de alimento o comeram enquanto esperavam socorro. Após muitas horas, depois de ter acabado todos os alimentos dos alunos e a grande maioria já estar com muita fome dentro da sala, o professor lembra-se da barra de chocolate que está dentro de sua pasta, então a retira e começa a comê-la na frente de todos os alunos e, por alguns instantes, ele deixa o chocolate em cima de sua mesa (basicamente a mesma atitude do início de nosso exemplo). Mas, na situação atual os alunos não se conterão, suprimindo a sua vontade ou sua fome como no primeiro exemplo. Agora, certamente, muitos dos alunos irão pegar o chocolate e, talvez, dependendo da intensidade da fome, até aja um conflito entre eles pela disputa de quem consegue comer o chocolate. Oras, mas para onde foi todo nosso aprendizado social e todo o domínio e controle sobre o nosso próprio comportamento? Ele continua lá, no entanto, a situação extrema em que as pessoas foram expostas fazem com que nossos instintos naturais de sobrevivência se sobressaiam em relação às normas e valores socialmente aprendidos. São, pois, os instintos naturais que passam, naquele momento, a conduzir nossas ações³⁶.

Ao longo da história da evolução natural das espécies, nós animais, aprendemos geneticamente que ao encontramos alimento devemos comer o máximo possível naquele momento, pois não se sabe quando será possível (ou se será possível) outra refeição. Vejam que este instinto natural de sobrevivência é algo presente em todas as espécies animais, em umas mais outras menos, mas é possível de ser observado com muita facilidade³⁷. Já na espécie

³⁶ Uma história muito interessante e similar, mas mais extrema, a nosso exemplo pode ser vista no filme *Vivos (Alive)*, EUA, 1993) do diretor Frank Marshall. O filme retrata a história real de um acidente aéreo ocorrido na cordilheira dos Andes em 1972 onde os sobreviventes, sem nenhum tipo de alimento, são obrigados a praticarem a antropofagia.

³⁷ Para isso recomendo ver documentários sobre a vida animal e sua alimentação. Em especial, recomendo os documentários *Vida (Life)*, Inglaterra, 2009) e *The Hunt* (Inglaterra, 2015).

humana este instinto natural foi socialmente se modificando, uma vez que criamos uma forma própria de se alimentar, com horários, local (mesa, cadeiras, restaurantes etc), ferramentas (pratos, talheres etc), preparação, higiene, armazenamento, dentre muitos outros elementos que constituem as convenções sociais.

Mas se criamos tudo isso e aprendemos a ser assim, então, deixamos de ser animais naturais? Em hipótese nenhuma, nascemos natureza e morreremos natureza como qualquer outro animal. Então por que numa situação dessas as propriedades naturais ganham relevo em nosso comportamento em relação as propriedades culturais? Isso acontece porque na situação em jogo deve-se ressaltar a atitude própria de nosso instinto natural de sobrevivência. O fato é que por sermos todos animais naturais, apenas controlamos nossos instintos naturais por meio de nossas relações sociais.

Durante nossa vida, desde que nascemos, vamos aprendendo a controlar estes instintos naturais e apenas por isso conseguimos ter estas atitudes socialmente aceitas. Percebe-se aqui que apesar de nascermos natureza, nossa vida em sociedade nos conduz a sermos animais sociais e agirmos conforme convenções pré-estabelecidas. Uma criança, desde que nasce, vai aprendendo a se comportar socialmente, os pais não deixam uma criança comer com as mãos, tem que usar talheres, se o alimento cair no chão tem que lavar antes de comer, não pode comer apenas o que quer, fora de horário etc, ou seja, são dezenas de convenções sociais que todos nós vamos aprendendo ao longo da vida.

Comer com um garfo e uma faca ou mesmo apenas com uma colher, por mais simples e cotidiano que seja, não é algo natural, é um comportamento totalmente social. Nenhuma criança irá nascer com seu código genético já pronto para saber usar talheres na hora de comer, no entanto esta aprendizagem dificilmente não será aprendida por uma criança durante seu desenvolvimento, pois é um conhecimento comum e amplamente disponível a todos os seres humanos que vivem em sociedade³⁸.

³⁸ Teoricamente se um ser humano crescesse e se desenvolvesse sem o contato social ele não saberia viver como um ser humano. Ainda que não seja possível comprovar esta tese pelo fato de uma criança humana recém-nascida ser totalmente dependente de um adulto, ela é amplamente aceita. No filme *O Garoto Selvagem (L'enfant sauvage, França, 1970)* do diretor François Truffaut podemos ver um caso desses que citei de exemplo, em especial nas cenas onde o Dr. Jean Itard tenta ensinar Victor a usar os talhares para se alimentar.

Aqui destacamos um ponto importante entre a natureza humana instintiva e sua natureza social, uma provém apenas da natureza e a outra supera dialeticamente estas barreiras naturais, sendo resultado do acúmulo cultural do conjunto dos seres humanos em sua relação de transformação intencional da natureza (trabalho).

Se o que é produzido pelo conjunto dos seres humanos resulta da sua atividade de trabalho, podemos dizer que tal produção é algo que não é natural e que não pode ser transmitido de forma genética, mas sim, que é socialmente construído. Isso implica considerar que, ao nascerem, as novas gerações não receberão de imediato a cultura como um processo natural e já posto para todos. Desta forma, coloca-se em pauta uma nova necessidade, qual seja: a da transmissão intencional deste conhecimento acumulado para as novas gerações. Esta, além de ser uma necessidade criada socialmente, é também algo próprio apenas aos membros pertencentes da espécie humana.

Consideramos apropriada a expressão “transmissão do conhecimento” para nos referirmos aos processos de apropriação individual da cultura, pois a origem do conhecimento a ser transmitido é sempre exterior a cada indivíduo singularmente considerado. E com isso não queremos dizer que os complexos processos de apropriação cultural sejam algo mecânico e unilateral, pois isso seria impossível devido aos processos singulares pelos quais cada pessoa se apropria, em condições também singulares, do conhecimento.

Para Leontiev (1978, p. 279) “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” Muitas vezes, parece que o que temos no mundo da cultura é algo natural, mas como nos esclareceu a passagem acima, é o inverso que, de fato acontece, ou seja, quase tudo que temos em sociedade é proveniente de nossas relações sociais resultando, portanto, de um longo e moroso processo histórico de constituição das estruturas materiais e não materiais que edificam a cultura.

Um exemplo que pode ilustrar a necessidade de processos educativos organizados, ou seja, processos de ensino teleológico, para se produzir intencionalmente a aprendizagem de determinadas capacidades humanas é o da capacidade de orientação espacial ou localização espacial. Esse é um conhecimento social desenvolvido no decorrer do tempo, ou seja, ninguém nascerá sabendo se localizar espacialmente.

No entanto, esse conhecimento normalmente que não é ensinado nas escolas brasileiras e também não é aprendido em nosso cotidiano. Se for pedido a pessoas que estejam no interior de uma sala, que apontem a direção na qual fica o centro da cidade ou uma cidade vizinha, ou a capital do estado, é bem provável que a maioria tenha dificuldade em fazer isso corretamente. Como afirmamos acima, trata-se de uma capacidade que não é natural, mas culturalmente produzida e para ser apropriada pelos indivíduos demanda ações educativas teleológicas.

Mas quais são estes conhecimentos culturais, cujo acesso dificilmente ocorre por meio das relações sociais espontâneas da cotidianidade? São aqueles conhecimentos mais elaborados e mais desenvolvidos que foram produzidos e acumulados ao longo da história do conjunto das relações sociais e que constituem as ciências, as artes e a filosofia.

Ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica [...] está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. (MARTINS, 2013b, p. 135).

A socialização da riqueza cultural humana deve ser garantida às novas gerações para que os indivíduos possam fazer de sua vida algo representativo das melhores conquistas alcançadas pelo gênero humano. O acúmulo da cultura possibilita o desenvolvimento do gênero humano, mas é necessário que o enriquecimento da humanidade se converta em enriquecimento da vida de cada pessoa. E por isso é necessário compreendermos melhor o que é um ser humano rico no sentido marxiano dessa ideia (MARX, 1978a).

2.2. O trabalho e formação humana

Num entendimento, estritamente, biológico podemos dizer que nossa espécie é o *homo sapiens* e que pertencemos ao gênero *homo*. No entanto, não estamos nos limitando a este entendimento, mas sim tomando como base a categoria de gênero humano em Marx. Portanto como vimos até agora, os indivíduos humanos nascem biologicamente pertencentes a sua espécie, contudo, para tornarmos de fato humanos precisamos nos aproximar de nosso gênero que é produzido coletivamente e apropriado socialmente. Por meio deste enriquecimento humano-genérico que é possível tornar o ser puramente biológico em ser social, numa relação dialética entre o natural e social.

O gênero humano é o acúmulo coletivo resultante de todo o trabalho produzido ao longo da história, ou seja, toda a cultura acumulada pelos seres humanos na prática social, cuja base é a transformação da natureza. Formam-se, dessa maneira, como já analisamos anteriormente, as necessidades e forças humanas, que vão além da constituição corpórea e que, ao se tornarem objeto de apropriação pelos indivíduos, transformam-se em “órgãos da sua individualidade” (MARX, 2004, p. 108), desenvolvendo o indivíduo como um “ser genérico”.

Lukács explica que a visão do indivíduo humano como uma unidade entre sua singularidade pessoal e a universalidade do gênero humano não surgiu com Marx, estando presente em vários pensadores que o precederam, para ele:

A posição ontológica segundo a qual o ser humano, na medida em que é ser humano, é um ser [Wesen] social; segundo a qual, em todo ato de sua vida, como quer que este se espelhe em sua consciência, o ser humano sempre e sem exceções realiza de modo contraditório a si mesmo e simultaneamente ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano – essa tese não foi inventada por Marx. De Aristóteles a Goethe e Hegel, essa verdade fundamental foi repetidas vezes ressaltada concreta e resolutamente. (LUKÁCS, 2012, p. 397).

Passemos, então, para uma análise mais detalhada deste processo. Ao transformar a natureza, o ser humano é também por ela transformado, criando novas condições de sociabilidade. A produção de um instrumento por um indivíduo é um ato social e o instrumento é parte da cultura, incorporando-se, dessa maneira, ao gênero humano. Quanto mais se desenvolvem as sociedades, mais mediadas e complexas tornam-se as relações entre o indivíduo e o gênero humano, o que torna impossível a identidade entre a vida de cada pessoa e a totalidade da cultura.

Os agrupamentos humanos dos quais participam, necessariamente, os indivíduos vão se tornando cada vez mais amplos. São esses agrupamentos que se apresentam historicamente à consciência individual como seu pertencimento ao humano-genérico, pois sua relação com o gênero humano ocorre sempre por meio da sua socialidade concreta, ou seja, da sua inserção numa determinada sociedade e, dentro dela, numa classe social etc.

[...] a realização do elemento genérico no indivíduo é indissociável daquelas relações reais nas quais o indivíduo produz e reproduz sua própria existência, ou seja, é indissociável da explicitação da própria individualidade. E isso tem consequências estruturais e históricas decisivas para o conjunto do problema.

[...] dado que a relação do homem com a espécie humana é, desde o início, formada e mediatizada por categorias sociais (como trabalho, linguagem, intercâmbio etc.); dado que, por princípio, não pode ser “muda”, mas se realiza apenas em relações e vínculos que operam no plano da consciência; dado isso, tem lugar no interior do gênero humano, que a princípio é também um ente que existe apenas em si, realizações parciais concretas que, no desenvolvimento da consciência genérica, assumem o lugar desse em-si por meio de sua parcialidade e de sua particularidade concreta. Ou seja: a genericidade universal biológico-natural do homem, que existe em si e que deve continuar como em-si, só pode se realizar como gênero humano na medida em que os complexos sociais existentes, em suas parcialidade e particularidade concretas, façam sempre com que o “mutismo” da essência genérica seja superado pelos membros de tal sociedade, uma superação que os torne conscientes, no quadro desse complexo, da sua genericidade enquanto membros desse complexo. A contradição objetiva que reside no fundo dessa relação se expressa através do fato de que o tornar-se consciente do gênero termina por ocultar mais ou menos inteiramente, nessas parcialidade e particularidade, a essência genérica universal, ou, pelo menos, por impeli-la com força para segundo plano. (LUKÁCS, 2012, p. 399-400).

Não podemos explorar aqui essa contradição entre o fato de que os indivíduos tomam consciência de seu pertencimento ao gênero humano pela consciência de fazerem parte de determinadas formas de agrupamento social e o fato de que essa sociabilidade concreta tendencialmente esconder a relação com a humanidade em sua totalidade ou até mesmo entrar em conflito com ela. Para o tema aqui abordado, basta assinalar que as relações entre os indivíduos e a totalidade do gênero humano tornam-se, ao longo da história e com a complexificação das sociedades, algo cada vez mais distante da unidade quase imediata que existia entre o indivíduo e a totalidade da sociedade nas primitivas comunidades naturais anteriores à divisão da sociedade em classes.

No que se refere à formação dos indivíduos, salientamos que reprodução daquelas necessidades e forças que ultrapassam os limites corpóreos humanos ocorre em todos os planos da prática social, desde as mais espontâneas ações e relações interindividuais na vida cotidiana. Esse processo de reprodução social do humano é o que constitui a segunda natureza de todas as pessoas.

Marx (1978a) argumenta, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, que a relação do ser humano com sua própria natureza manifesta-se nas relações dos seres humanos uns com os outros, como é o caso, por exemplo, da relação entre o homem e a mulher:

A relação imediata, natural e necessária do homem com o homem [do ser humano com o ser humano³⁹] é a *relação do homem com a mulher*. Nesta relação *natural* dos gêneros, a relação do homem [ser humano] com a natureza é imediatamente sua relação com o homem [ser humano], do mesmo modo que a relação com o homem [ser humano] é imediatamente sua relação com a natureza, sua própria destinação *natural*. Nesta relação *aparece*, pois, de maneira *sensível*, reduzida a um *fato* visível, em que medida a essência humana se converteu para o homem [ser humano] em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem [ser humano]. (MARX, 1978a, p. 7, grifos no original, acréscimos entre colchetes da tradução de Newton Duarte).

Compreendermos a essência humana em sua relação histórica com a natureza e como esta está, constantemente, presente em seu desenvolvimento passa a ser algo fundamental para entendermos o desenvolvimento cultural da própria humanidade. Esta seria uma necessidade *sine quo non* para superar as análises biologizantes e limitadas da essência humana, pois é “a partir desta relação, [que] pode-se julgar o grau de cultura do homem [do ser humano] em sua totalidade” (idem, p. 7).

Marx continua sua análise afirmando que:

Do caráter desta relação deduz-se a medida em que o *homem* [ser humano] converteu-se em *ser genérico*, em *homem* [ser humano], e se apreendeu como tal; a relação do homem com a mulher é a relação *mais natural* do homem com o homem [ser humano com o ser humano]. Nela se mostra em que medida o comportamento *natural* do homem [ser humano] tornou-se humano ou em que medida a essência *humana* tornou-se para ele essência *natural*, em que medida a sua *natureza humana* tornou-se para ele *natureza*. Mostra-se também nesta relação a extensão em que o *carecimento* (*Bedürfnis*) do homem [ser humano] se tornou *carecimento humano*, em que extensão o outro homem [ser humano] enquanto homem [ser humano] converteu-se para ele em *carecimento*; em que medida ele, em seu modo de existência mais individual, é, ao mesmo tempo, *ser coletivo*. (MARX, 1978a, p. 7-8, grifos no original, acréscimos entre colchetes da tradução de Newton Duarte).

³⁹ Segundo observação feita por Newton Duarte por ocasião da leitura e revisão desta tese, uma possível tradução para essa frase seria “A relação imediata, natural e necessária do ser humano com o ser humano é relação do homem com a mulher”. Igualmente no restante da citação, onde foi traduzido por “homem”, uma tradução melhor seria “ser humano”, pois Marx estaria se referindo, nesses casos, aos seres humanos do sexo masculino e do sexo feminino. (Do original em alemão: *Das unmittelbare, natürliche, notwendige Verhältnis des Menschen zum Menschen ist das Verhältnis des Mannes zum Weibe. In diesem Verhältnis erscheint also sinnlich, auf ein anschauliches Faktum reduziert, inwieweit dem Menschen das menschliche Wesen zur Natur oder die Natur zum menschlichen Wesen des Menschen geworden ist*. Disponível em: <http://www.mlwerke.de/me/me40/me40_533.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017).

Aqui fica um pouco mais acentuado por que para Marx o ser humano rico é aquele que enriqueceu sua segunda natureza por meio da apropriação de seu gênero. O enriquecimento humano-genérico é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sua essência, considerando que:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se *sentidos* que se confirmam como forças essenciais *humanas*. (MARX, 1978a, p. 12, grifos no original).

Para um desenvolvimento omnilateral em todas as suas potencialidades e possibilidades os seres humanos devem educar seus sentidos naturais. “É evidente que o olho humano goza de modo distinto que o olho bruto, não humano, que o ouvido humano goza de maneira distinta que o bruto etc.” (MARX, 1978a, p. 11), igualmente nosso tato, nosso paladar e nosso olfato natural não são os mesmos ao serem enriquecidos com o gênero humano.

Neste sentido, a educação escolar pode contribuir no desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, pois ao criarmos a necessidade de identificar quais são os elementos culturais elementares que precisam ser apropriados pelos indivíduos, contamos com um sistema de ensino estruturado, onde a maior parte dos conhecimentos clássicos podem ser aprendidos e por isso este será o tema do próximo capítulo.

Capítulo 3 – O trabalho educativo

Nos capítulos anteriores fizemos um breve resgate histórico da origem da pedagogia histórico-crítica, passando por seus fundamentos marxistas, e, especialmente, realizando um aprofundamento sobre as relações entre a categoria de trabalho, ser social e natureza humana, relacionando com a formação humana de forma mais geral.

Neste capítulo aprofundamos as discussões sobre o trabalho educativo. Por se tratar de um conceito fundamental ao entendimento da pedagogia histórico-crítica início o capítulo com a conceituação dada por Dermeval Saviani baseando-se em fundamentos marxianos. Para isso trazemos uma discussão com suas principais referências nesta conceituação, fazendo uma detalhada análise deste conceito.

Na sequência apresentamos uma análise sobre teleologia e casualidade e suas relações com o trabalho educativo. Fazendo uma discussão de como os processos causais das relações humanas tem uma relação dialética com a ação teleológica desenvolvida no trabalho educativo, em especial na formação de funções psicológicas superiores e pelo domínio intencional dos signos na ação do ato instrumental.

Finalizamos o capítulo fazendo uma discussão sobre o ser e o dever ser no trabalho educativo. Fundamentando-se na ontologia e na ética marxista para compreender e propor a educação escolar como meio de socialização do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas.

3.1. A conceituação de trabalho educativo

Para conceituar o trabalho educativo, Dermeval Saviani toma como ponto de partida a diferenciação entre o ser humano e os outros animais com base na atividade de trabalho.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho. (SAVIANI, 2011c, p. 11).

Mas como Saviani justifica essa afirmação de que a educação seja uma exigência do trabalho e seja, também ela, um processo de trabalho? O autor toma como referência a unidade, na atividade de trabalho, entre a materialidade das ações humanas e a orientação dessas ações pela representação mental da realidade objetiva:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material. (SAVIANI, 2011c, p. 11-12).

O primeiro ponto que requer esclarecimento é o de que essa análise, desenvolvida por Saviani no início dos anos de 1980, ao empregar a expressão “trabalho não material”, não guarda qualquer aproximação à concepção de trabalho imaterial defendida por autores da linha da “economia do conhecimento” como Gorz, Lazzarato e Negri.

Segundo Amorim (2014, p. 33-34)

No início da década de 1990, com Maurício Lazzarato, Antonio Negri e André Gorz, a discussão sobre o trabalho imaterial se avolumou, e a reflexão que esses autores propunham respondia a interpretações específicas dos conceitos de trabalho, valor e classe social. Específicas no sentido de que, apesar de podermos identificá-las no espectro mais geral da teoria marxista, não podem ser evidenciadas na obra de Marx. Ou seja, apesar de as teses sobre o trabalho imaterial como força produtiva central endereçarem sua crítica particularmente a Marx, elas realizaram uma interpretação alheia a esse autor. Consideram, assim, o conceito de trabalho com base apenas no trabalho manual (físico) realizado na fábrica, de valor como uma expressão mensurável aritmeticamente da exploração do trabalho manual e de classe trabalhadora ou proletariado como sinônimo de classe operária, sujeito desse processo de valorização e, por conseguinte, sujeito político revolucionário por excelência. Na tentativa de aparar as arestas em relação às diferenças entre os conceitos de trabalho, valor e classe social formulados por Marx e a interpretação desses conceitos realizada pela “economia do conhecimento”, nossa argumentação tem como objetivo, ao problematizar as principais teses que envolvem a discussão sobre o trabalho imaterial, apresentar uma leitura alternativa que tenha como ponto de partida a análise marxiana no que se refere aos processos de produção, caracterizando-os como processos que são determinados historicamente pelo antagonismo social e que podem ser analisados com base

nos conceitos de trabalho, valor e classe de Marx. Nesse sentido, é fundamental discutir as diferenças entre trabalho imaterial e trabalho material, a relação do trabalho imaterial com a produção de mais-valia e com as classes sociais, além de indicar pistas, em uma conjuntura na qual a precarização do trabalho se apresenta como regra, sobre o lugar do trabalho imaterial nesse processo.

Toda a perspectiva de Saviani diverge radicalmente dessa visão defendida pelos autores que Amorim reuniu nessa concepção da sociedade do final do século XX e começo do século XXI como “economia do conhecimento”. Saviani não pretende, de forma alguma, afirmar que a teoria marxista do valor estaria superada ou que a classe trabalhadora não teria mais o potencial de classe revolucionária. Igualmente, Saviani não reduz o trabalho ao trabalho físico e não opõe os aspectos materiais e imateriais do trabalho. Em nota de rodapé, Saviani informa que apoiou-se no capítulo VI, inédito, de *O Capital*, de Karl Marx, para situar a educação na rubrica de trabalho não material. Vejamos, então, o que Marx apresenta nesse capítulo sobre as relações entre produção material, produção não material, trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Inicialmente, Marx faz a distinção entre o trabalho produtivo do ponto de vista do processo de trabalho em geral, isto é, qualquer que seja a forma de organização da sociedade, e o trabalho produtivo sob a lógica da produção capitalista.

Do simples ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresentava-se nos como produtivo, o trabalho que se realiza em um produto, mais concretamente em mercadoria. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, acrescenta-se a determinação mais precisa: de que é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza – sem equivalente para o operário, para o seu executante – em mais-valia (*surplusvalue*), representada por um sobreproduto (*surplusproduce*), ou seja, um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de trabalho (*monopoliser of means of labour*) para o capitalista. [...]

O processo de trabalho capitalista não anula as determinações gerais do processo de trabalho. Produz produtos e mercadorias. O trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em mercadorias como unidade de valor de uso e de valor de troca. Mas, o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital. É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias; mas, se consideramos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago; ou se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa

simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista.

É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais valia, isto é, que valoriza o capital. (MARX, 1978b, p. 70-71, grifos no original).

Isso significa que, para Marx, é preciso distinguir a forma especificamente capitalista de trabalho produtivo – aquele trabalho que produz valor adicional, não pago pelo capitalista – do trabalho produtivo em geral, como aquele que resulta em produtos quem atendam a necessidades da sociedade, isto é, dos seres humanos. O trabalho que é produtivo do ponto de vista capitalista está relacionado ao que Marx chamou de trabalho abstrato, sendo, portanto, independente do trabalho concreto, ou seja, do conteúdo específico da atividade realizada pelo trabalhador e, por consequência, sendo também independente do valor de uso da mercadoria:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso. (MARX, 2011, p. 124).

O processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago.

Do que precede resulta que trabalho produtivo é uma determinação daquele trabalho que em si mesmo nada tem a ver com o conteúdo determinado do trabalho com sua utilidade particular ou valor de uso peculiar no qual se manifesta. (MARX, 1978b, p. 75).

Do ponto de vista da produção capitalista, um trabalho pode ser produtivo, isto é, gerar valor adicional não pago que é absorvido pelo capital, mesmo estando no campo da produção não material.

Marx assim caracteriza a produção não material:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isso é, produz *mercadorias*, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. [...]

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. (MARX, 1987, p. 403-404, grifos no original).

É verdade que Marx afirma que “todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio [da produção não material], comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas” (MARX, 1987, p. 404). Mas ele estava se referindo à proporção entre a extração de mais-valia [ou mais-valor] na produção não material e a totalidade de mais-valia [mais-valor] extraída da classe trabalhadora.

Não é o caso de entrar aqui na discussão sobre o quanto essa proporção teria se alterado desde o tempo de Marx até os dias de hoje, ou seja, qual seria, na atualidade, a proporção da produção de mais-valia [mais-valor] na produção não material em relação ao total da produção capitalista. O que nos interessa é que Marx, em primeiro lugar, reconhecia a existência da produção não material e, em segundo lugar, também reconhecia que é possível extrair-se mais-valia [mais-valor] também desse tipo de produção, como ele mesmo exemplifica em *O Capital*:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (MARX, 2011, p. 578).

Agora poderíamos acrescentar a pergunta: mas a atividade do professor pode ser considerada um trabalho? Parece-nos que o pensamento de Marx é claro nesse sentido. A atividade do professor, quando é realizada para enriquecer o capitalista, isto é, quando produz mais-valia [mais-valor] é um trabalho produtivo, portanto é trabalho. E quando não é realizada para enriquecer o capitalista é, do ponto de vista da produção capitalista, trabalho improdutivo, mas não é trabalho improdutivo do ponto de vista da produção em geral. Portanto, de qualquer forma, a atividade do professor é trabalho e o professor é um trabalhador. Ressaltamos também que, mesmo na ótica da discussão de trabalho produtivo ou improdutivo, o trabalho pode resultar em produtos materiais ou não-materiais.

Chegando-se a esse ponto é inevitável o enfrentamento de uma questão que alguns intelectuais marxistas brasileiros têm formulado⁴⁰: a de que a educação não seria trabalho, pois só poderia ser considerada atividade de trabalho aquela que resulte em objetos físicos como resultado de atividade direta de transformação da natureza.

Não é nosso objetivo nesta tese desenvolver análises críticas de outros estudos, razão pela qual tomaremos essa questão apenas como um impulso para detalharmos ainda mais nossa argumentação no aprofundamento da tese de Saviani de que educação é uma forma de trabalho cujo produto é não material.

O argumento de que o trabalho é atividade de transformação da natureza tem seu ponto de partida na exposição de Marx, em *O Capital*, sobre o processo de trabalho, para ele:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem [ser humano] e a natureza, processo este em que o homem [o ser humano], por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2011, p. 255).

Destacamos nessa passagem o fato de Marx mencionar que o trabalho modifica tanto a natureza exterior com a natureza humana e que no trabalho o ser humano precisa desenvolver e dominar suas próprias forças. Por meio da atividade de trabalho o ser humano se desenvolve subjetivamente, apropria-se dos elementos culturais e se objetiva de forma mais substancial sobre a realidade.

Marx também explica que essa atividade mediadora entre o ser humano e a natureza é necessário a todo e qualquer tipo de sociedade:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem [ser humano] e natureza,

⁴⁰ As principais críticas podem ser lidas em Lessa (2011), Tumolo (2005) e Lazarini (2010), bem como as discussões em respostas a estas críticas que foram publicadas em Duarte et al (2011), Saviani (2011b; 2012) e Saviani e Duarte (2012b).

perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2011, p. 261).

O que, porém, Saviani assinalou ao relacionar a educação ao trabalho, é que a educação é um trabalho que se volta, especificamente, para a questão do saber, seguindo Marx, quando este situou o trabalho do professor no segundo tipo de produção não material, em que o produto não se separa da produção. Com isso Saviani definiu o que ele chamou de “a natureza da educação” (SAVIANI, 2011c, p. 12).

Não basta, porém, identificar a natureza da educação, como a de um trabalho não material, no qual o produto não se separa do ato de produção. É preciso identificar também a especificidade da educação, ou seja, aquilo que é próprio a esse tipo de atividade social produtiva. É preciso identificar o que a educação produz. Diga-se de passagem, que a definição dessa especificidade relaciona-se, na teoria pedagógica de Saviani, à busca de delimitação das formas pelas quais seja possível atuar-se no interior da educação escolar com a perspectiva de contribuição para a luta sociopolítica mais ampla pela superação da sociedade capitalista.

Isso já havia sido afirmado por Saviani no livro *Escola e Democracia*, em seu último capítulo, no qual o autor defende onze teses sobre as relações entre educação e política:

De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 2008, p. 70).

Depois voltaremos a essa função política da educação, que se realiza por meio da efetivação de sua especificidade. Por enquanto, prossigamos acompanhando o raciocínio de Saviani, que inicialmente identificou a natureza da educação para, em seguida identificar sua especificidade.

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina “ciências do espírito” por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. 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. Consequentemente, 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 para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011c, p. 12-13).

Duarte (2016) explica que essa acepção do trabalho educativo emprega o conceito dialético de reprodução, isto é, que se trata de produzir novamente, ou seja, reproduzir, em cada indivíduo, a humanidade que está objetivada na cultura. O trabalho educativo atua, portanto, sobre uma parte da natureza, que é a natureza humana. Se o trabalho é, nas já citadas palavras de Marx, “condição universal do metabolismo entre o ser humano e a natureza”, poderíamos afirmar, agora pautando-nos em Saviani, que o trabalho educativo é condição universal do metabolismo entre o ser humano e a própria natureza humana.

Duarte (2012a) analisando o fato de Saviani definir o trabalho educativo como uma produção “direta e intencional”, aponta as conexões entre essa concepção de Saviani e a de Marx, sobre o caráter teleológico do trabalho:

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. (DUARTE, 2012a, p. 54).

Ele continua na sequência fazendo relações entre a valorização positiva, pela pedagogia histórico-crítica, do caráter teleológico do trabalho educativo e as teses sobre o desenvolvimento do psiquismo humano defendidas pela psicologia histórico-cultural:

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, 2012, p. 54-55).

Se no trabalho, como analisa Lukács (2009), ocorre uma relação dialética entre teleologia e causalidade e se os sujeitos fazem, na atividade de trabalho, escolhas entre alternativas, é pertinente agora levantarmos a questão sobre a existência desses aspectos também no caso do trabalho educativo. Esse é o tema do próximo item.

3.2. Teleologia e causalidade no trabalho educativo

Iniciaremos abordando rapidamente a dialética entre teleologia e causalidade no trabalho em geral. Segundo Lukács (2009, p. 230):

O trabalho é constituído por posições teleológicas que, em cada caso concreto, põem em funcionamento séries causais. Basta essa simples constatação para eliminar preconceitos ontológicos milenares. Ao contrário da causalidade, que representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram sua expressão geral, a teleologia é um modo de pôr - uma posição sempre realizada por uma consciência - que, embora as guiando em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais.

A causalidade é o movimento espontâneo da realidade. O princípio da causalidade tem valor universal pois a causalidade existe tanto na natureza como na sociedade. Mas o ser humano põe em movimento séries causais para atingir finalidades que ele estabelece. Há aí uma

dialética entre a objetividade dos processos existentes na realidade e as finalidades que a consciência coloca para o agir humano.

Duarte analisa essa relação dialética entre teleologia e conhecimento das causalidades na produção de instrumentos:

Um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O ser humano cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o ser humano precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o ser humano se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, por não existirem naquele momento as condições necessárias para que a prática social incorporasse a invenção.

Há, portanto, uma relação dialética entre o que é o objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social. Para poder transformar um objeto físico natural em um instrumento, o ser humano deve levar em conta, isto é, conhecer, as características físico-naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Mesmo nos primórdios da evolução humana, quando os instrumentos ainda eram muito primitivos, como a pedra lascada, era necessário certo grau de conhecimento objetivo das propriedades dos objetos e fenômenos da natureza, para que fosse possível colocar tais objetos e fenômenos a serviço da satisfação das necessidades humanas. Em outras palavras, para transformar a natureza em natureza humanizada era preciso adquirir algum conhecimento do que a natureza é em si mesma. Nesse sentido pode-se dizer que foi a produção de instrumentos que fez surgir algo que até então não existia, a relação entre sujeito e objeto. (DUARTE, 2013, p. 28-29).

Lukács argumenta que as críticas ao materialismo marxista, que equivocadamente entendem que a afirmação da prioridade ontológica do ser objetivo significaria uma desvalorização do papel da consciência na determinação da vida humana, desconsideram esse ponto central da teoria marxista da prática social, ou seja, que ao refletir a realidade, a consciência cria as condições para a transformação deliberada dessa realidade.

[...] teve-se a falsa ideia de que Marx subestimava a importância da consciência com relação ao ser material. Demonstraremos em seguida, de modo concreto, que essa maneira de ver é equivocada. Aqui nos interessa apenas estabelecer que Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material. Aquela impressão equivocada só pode surgir quando tal fato é interpretado à luz da criação divina afirmada pelas religiões ou de um idealismo de tipo platônico. Para uma filosofia evolutiva materialista, ao contrário, o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, com base nisso, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não - como se supõe a partir das supracitadas visões equivocadas - que ela é carente de força. (LUKÁCS, 2009, p. 226-227).

Existem, portanto, na natureza as séries causais que não foram criadas, que existem em decorrência dos processos de evolução espontânea; mas existem também, a partir da ação humana, as séries causais que foram colocadas em movimento pelos seres humanos. Algumas relações entre causa e efeito são dominadas pelos seres humanos, pois, sem isso, eles não conseguiriam alcançar os resultados pretendidos para a atividade de trabalho.

Ou seja, os seres humanos fazem escolhas com base no conhecimento que já tenham da realidade. A partir dessas escolhas traçam estratégias e agem de maneira a colocar a realidade em movimento de maneira a conseguir resultados que satisfaçam necessidades humanas. Mas muitas vezes os seres humanos não conseguem prever todas as consequências dos processos objetivos que eles colocam em movimento.

Engels percebeu isso de forma bastante contundente, como podemos perceber na passagem a seguir:

Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras. Os homens que na Mesopotâmia, na Grécia, na Ásia Menor e outras regiões devastavam os bosques para obter terra de cultivo nem sequer podiam imaginar que, eliminando com os bosques os centros de acumulação e reserva de umidade, estavam assentando as bases da atual aridez dessas terras. Os italianos dos Alpes, que destruíram nas encostas meridionais os bosques de pinheiros, conservados com tanto carinho nas encostas setentrionais, não tinham ideia de que com isso destruíam as raízes da indústria de laticínios em sua região; e muito menos podiam prever que, procedendo desse modo, deixavam a maior parte do ano secas as suas fontes

de montanha, com o que lhes permitiam, chegado o período das chuvas, despejar com maior fúria suas torrentes sobre a planície. Os que difundiram o cultivo da batata na Europa não sabiam que com esse tubérculo farináceo difundiam por sua vez a escrofulose. Assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (ENGELS, 2012, p. 31-32).

E não é só na relação com a natureza que as previsões humanas, muitas vezes, não alcançam todas as consequências das escolhas feitas. Também no plano social isso ocorre com bastante frequência:

Mas, se foram necessários milhares de anos para que o homem aprendesse, em certo grau, a prever as remotas consequências naturais no sentido da produção, muito mais lhe custou aprender a calcular as remotas consequências sociais desses mesmos atos. Falamos acima da batata e de seus efeitos quanto à difusão da escrofulose. Mas que importância pode ter a escrofulose, comparada com os resultados que teve a redução da alimentação dos trabalhadores a batatas puramente sobre as condições de vida das massas do povo de países inteiros, com a fome que se estendeu em 1847 pela Irlanda em consequência de uma doença provocada por esse tubérculo e que levou à sepultura um milhão de irlandeses que se alimentavam exclusivamente, ou quase exclusivamente, de batatas e obrigou a que emigrassem para além-mar outros dois milhões? Quando os árabes aprenderam a destilar o álcool, nem sequer ocorreu-lhes pensar que haviam criado uma das armas principais com que iria ser exterminada a população indígena do continente americano, então ainda desconhecido. E quando mais tarde Colombo descobriu a América não sabia que ao mesmo tempo dava nova vida à escravidão, há muito tempo desaparecida na Europa, e assentado as bases do tráfico dos negros. Os homens que nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam de que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe. Mas também aqui, aproveitando uma experiência ampla, e às vezes cruel, confrontando e analisando os materiais proporcionados pela história, vamos aprendendo pouco a pouco a conhecer as consequências sociais indiretas e mais remotas de nossos atos na produção, o

que nos permite estender também a essas consequências o nosso domínio e o nosso controle. (ENGELS, 2012, p. 32-33).

E no caso das ações que o ser humano exerce sobre a própria natureza humana, haveria base para falarmos na existência também de uma dialética entre teleologia e causalidade? Seria possível colocar em movimento séries causais quando se trata da ação de um ser humano sobre outro?

Vejamos o que Lukács escreveu sobre isso em seu livro *Para uma ontologia do ser social*, no capítulo sobre *O trabalho*:

Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais.

Pensamos na caça no período paleolítico. As dimensões, a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural. Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁS, 2013, p. 83-84).

Essa passagem mostra que o próprio trabalho sobre a natureza, como atividade realizada coletivamente, exigiu dos seres humanos o desenvolvimento da capacidade de agir não só sobre o meio à sua volta, mas também sobre si mesmos. Nas palavras de Lukács, o “pôr teleológico secundário” surgiu como uma necessidade para o próprio êxito da luta pela sobrevivência.

Ainda que Lukács não apresente, em suas obras, menções aos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, pensamos não estar distorcendo suas ideias ao aproximá-las das elaborações vigotskianas acerca da função dos “instrumentos psicológicos” ou “signos”.

Ao introduzir o conceito de *signo*, Vigotski apontou, pioneiramente, a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores, foram denominados *funções psíquicas elementares*; os segundos, caracterizados como *funções psíquicas superiores*, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Para Vigotski (1997), o *ato instrumental*, isto é, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio delas o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2015b, p. 46, grifos no original).

Assim, os signos, ou instrumentos psicológicos, permitiram ao ser humano agir sobre seus próprios processos mentais e sobre seu comportamento, configurando-se como mediações que possuem um caráter transformador tão decisivo quanto o dos instrumentos para o processo de desenvolvimento humano, promovendo, no limite, em cada indivíduo singular, o autocontrole da conduta. Mas se os meios empregados na atividade de trabalho possuem a característica de serem causalidades postas em movimento pelos seres humanos, teriam os signos também essa característica de causalidades postas em movimento?

Nesta tese não temos a pretensão de enveredar pelas elaborações teóricas no campo da psicologia, pois este não é nosso objeto de estudo. Mas podemos nos apoiar em análises feitas por outros pesquisadores para formular, ao menos, algumas hipóteses.

Duarte (2016) comenta que Vigotski, ao analisar o uso de ferramentas e de signos pelos seres humanos, referiu-se à ideia hegeliana de “astúcia da razão”, não no que se refere ao movimento da história, mas no que se refere ao fato do ser humano colocar as forças da natureza para trabalharem a seu favor. Essa menção à ideia hegeliana de razão astuciosa é feita por Marx em nota de rodapé no item de *O Capital* sobre o processo de trabalho, quando Marx explica o conceito de meio de trabalho:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito. (MARX, 2013, p. 256).

Nesse ponto Marx cita, em nota de rodapé, a seguinte passagem da Enciclopédia das ciências filosóficas:

A razão é tão astuciosa quanto poderosa. Sua astúcia consiste principalmente em sua atividade mediadora, que, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros de acordo com sua própria natureza, realiza seu propósito sem intervir diretamente no processo. (HEGEL apud MARX, 2013, p. 256).

Explorando a incorporação que Vigotski faz dessa ideia marxiana/hegeliana das mediações que o ser humano emprega para colocar a realidade em movimento em favor dos objetivos humanos, Duarte explica que a transformação da natureza humana evolui historicamente do em si ao para si:

Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade.

Em todo esse processo o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver suas habilidades e fazer disputas de lançamento de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu as habilidades humanas o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo. É por

isso que Marx [...] escreveu nos Manuscritos Econômico-Filosóficos que os cinco sentidos são um produto da história social.

Em ambos os processos, o de transformação da natureza e do próprio ser humano, o desenvolvimento pode ser caracterizado como um movimento no qual as transformações ocorrem de início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si. (DUARTE, 2016, p. 42-43).

O autor continua demonstrando que a razão é tão astuciosa que usa essa astúcia para transformar a si própria:

Se, por um lado, a astúcia da razão é fundamental para a transformação do mundo objetivo segundo metas estabelecidas pelos seres humanos, por outro lado, a própria razão astuciosamente se transforma nesse processo. A astúcia da transformação racional da própria razão consiste em usar recursos externos à mente humana para dirigir os processos mentais, ou seja, a mente humana obriga a si mesma a agir em determinadas direções. Diga-se, de passagem, que essa tese já estava presente na obra de Vigotski desde o livro *Psicologia da Arte* [...], no qual a arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade. A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história. Nessa perspectiva, entendo que a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. (DUARTE, 2016, p 44).

Certo, porém, que isso não significa que a psicologia histórico-cultural ou a pedagogia histórico-crítica postulem ser possível um controle total sobre os processos psíquicos, próprios ou de outrem, pelo uso dos signos ou instrumentos psicológicos. A educação é um processo que se dirige a sujeitos e não a objetos, como explica o próprio Lukács (2013, p. 91):

[...] no próprio trabalho o pôr das cadeias causais se refere a objetos e processos que, relativamente ao seu ser-posto, se comportam com total indiferença em relação ao fim teleológico, ao passo que os pores que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre as alternativas. Assim, esse tipo de posição pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens, e

por isso trabalha sobre um material que em si mesmo não é indiferente, mas, ao contrário, já tem em si movimentos favoráveis ou desfavoráveis, tendentes a piores de fim. A própria indiferença eventual dos homens nos confrontos de influências desse tipo só tem em comum o nome com a indiferença antes referida do material natural. Quando referida à natureza, a indiferença é apenas uma metáfora com a qual se quer indicar a sua perene, imutável e totalmente neutra heterogeneidade com respeito aos piores de fim humanos, ao passo que a indiferença dos homens para com essas intenções é um modo concreto de comportar-se, que tem motivações sociais e singulares concretas e que, em certas circunstâncias, é modificável.

Em outras palavras, a escolha entre alternativas que ocorre no processo pelo qual o ser humano coloca em movimento séries causais, no caso da ação que tem por objetivo influir nos processos mentais e no comportamento de outrem, as escolhas são feitas por ambos os lados, ainda que possa haver uma diferença quanto ao grau de consciência das escolhas feitas.

Em que pesem, porém, as diferenças e especificidades entre o trabalho como transformação da natureza externa e a educação como um trabalho que opera sobre a natureza humana, ou seja as especificidades da dialética entre causalidade e teleologia nesses dois casos, o da ação sobre a natureza externa e o da ação sobre os próprios seres humanos, Lukács assinala que em ambos os casos o que deve prevalecer é a escolha entre as alternativas, ou seja, o posicionamento sobre o dever ser:

Certamente já vimos que o dever-ser do trabalho desperta e promove certas qualidades dos homens que mais tarde serão de grande importância para formas da práxis mais desenvolvidas; é suficiente recordar o domínio sobre os afetos. Essas mudanças do sujeito não se encontram aqui orientadas, pelo menos não imediatamente, a sua totalidade enquanto pessoa; podem funcionar muito bem, no próprio trabalho, sem atuar sobre o restante da vida do sujeito. Há, certamente, grandes possibilidades de que isso aconteça, mas apenas possibilidades.

Quando, como vimos, o fim teleológico é o de induzir outros homens a piores teleológicos que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica que também a autotransformação do sujeito se torne um objeto imediato de piores teleológicos, cujo caráter é um dever-ser. Naturalmente, esses piores não se diferenciam apenas por serem mais complexos, mas exatamente porque também se distinguem qualitativamente daquelas formas de dever-ser que contamos no processo de trabalho [...]. Essas inegáveis diferenças qualitativas não deveriam ocultar, entretanto, o fato fundamental comum de que se trata, em todos os casos, de relações do dever-ser, de atos nos quais não é o passado, na sua espontânea

causalidade, que determina o presente, mas, ao contrário, é a tarefa do futuro, teleologicamente posta o princípio determinante da práxis a tais atos. (LUKÁCS, 2013, p. 104-105).

Com isso passamos ao último item deste capítulo, no qual concluiremos nossa análise abordando as relações entre o ser e o dever ser no trabalho educativo.

3.3. O ser e o dever ser no trabalho educativo

Quando Dermeval Saviani aborda as relações entre a pedagogia histórico-crítica e a revolução socialista, o faz analisando as contradições que se fazem presentes na educação escolar na sociedade capitalista e extrai dessa análise uma perspectiva de trabalho com essas contradições no sentido de que a escola, ao efetivar sua especificidade, a “socialização do saber sistematizado”, estaria contribuindo para a luta pela socialização da propriedade dos meios de produção.

Trata-se, portanto, em primeiro lugar, da escola realizar o que constitui sua função clássica:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2011c, p. 17).

A escola não deve tratar de qualquer conhecimento e para sua existência apenas a existência da cultura acumulada não a justifica, apenas a organização do espaço mais adequado não é suficiente para que ocorra aprendizagem em suas máximas possibilidades, ou seja, para a pedagogia histórico-crítica conteúdo e forma estão diretamente ligados e devem ser a base para qual todo o planejamento do ensino deve se pautar.

Assim:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2011c, p. 17).

E no que este saber escolar se diferencia do saber cotidiano? Durante toda a discussão que fizemos até aqui tentamos deixar claro que para que um indivíduo da espécie humana se torne de fato humano, se humanize, ele deve se apropriar de seu gênero. No entanto, apenas para que ele se humanize e viva em sociedade suas relações sociais cotidianas, ou seja, seu convívio social será suficiente.

Acontece que a escola não tem, ou não deveria ter, o papel de maximizar o cotidiano dos indivíduos, se for para desempenhar este papel a escola perde sua função social, uma vez que não seria mais necessário ir à escola aprender algo que já está disponível em nosso cotidiano social⁴¹.

Para a pedagogia histórico-crítica:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011a, p. 201).

Desvelar o real para além de suas aparências visíveis é socializar a todos a possibilidade de aprender o que de mais desenvolvido o gênero humano alcançou até o momento. É por isso que a escola deve ter como função transmitir o saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, expressos nos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia.

⁴¹ Um exemplo de como a escola pode ser significativa no processo de apropriação do conhecimento foi registrado pelo diretor Nicolas Philibert no documentário *Ser e Ter (Être et avoir*, França, 2002). Neste documentário podemos acompanhar claramente as mudanças e a evolução dos alunos quando se tem um professor que direciona intencionalmente a aprendizagem, transmitindo o conhecimento científico e sendo muito preciso e oportuno em suas correções.

Desta forma as análises feitas por Martins (2013b, p. 136) apontam que:

[...] a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.

Dando continuidade à sua análise de Saviani (2008), a autora diz que:

[...] tais condições pressupõem o planejamento intencional de ações didáticas e conhecimentos historicamente sistematizados, à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, uma vez que eles condicionam as formas de sua transmissão e, igualmente, porque na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, convertendo-se num rascunho incompleto daquilo que de fato deveria ser. (MARTINS, 2013b, p. 136).

Ao destacar a importância da educação escolar e do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, a pedagogia histórico-crítica não está defendendo, em hipótese alguma, que outros tipos de conhecimentos e aprendizagens não são importantes ou que não aconteçam. Como foi analisado ao longo do texto, as demais formas de educação acontecem praticamente o tempo todo por meio de nossas relações sociais. O que estamos dando ênfase aqui é no que se refere à diferenciação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento cotidiano, bem como à necessidade da educação escolar para o domínio do conhecimento sistematizado.

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (MARTINS, 2016, p. 14.).

Uma criança que não aprende na escola, vai, aos poucos, criando uma certa frustração em suas expectativas, aumentando ainda mais o desinteresse na aprendizagem. No geral, os alunos não têm um interesse pelo conhecimento escolar, no entanto, ao invés de trabalhar-se os conteúdos mais desenvolvidos das ciências, da filosofia e das artes como estímulo ao interesse pelo conteúdo escolar⁴², esvazia-se cada vez mais a escola do conhecimento e da execução de sua função social.

Entendemos que o interesse do aluno pelo conhecimento não está dado no ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. O interesse pela ciência, arte ou filosofia é um processo em contínuo desenvolvimento que se efetivará a medida que a criança ou o adolescente forem sendo submetidos a processos de ensino que os coloquem em contato com as teorias mais desenvolvidas que a humanidade já produziu. Enfim, o interesse pelo conhecimento se edifica no processo de transmissão dos conteúdos, durante a prática educativa, sendo, para a pedagogia histórico-crítica, o ponto de chegada da educação escolar.

Mas, então, por que essa função clássica da escola encontra tantos obstáculos para se concretizar? É nesse ponto que Saviani mostra como a luta de classes se manifesta na forma de luta pela não socialização do saber sistematizado.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, 2011c, p. 84).

Saviani detecta, então, uma relação entre a luta, travada pela burguesia, para que não seja socializada a propriedade dos meios de produção e a luta, no campo da educação escolar, para que o saber sistematizado não seja socializado.

⁴² Um exemplo muito interessante que retrata como o conhecimento escolar pode criar um estímulo a aprendizagem pode ser visto no filme *A Língua das Mariposas* (*La lengua de las mariposas*, Espanha, 1999) do diretor José Luis Cuerda. No filme acompanhamos a história de Moncho, um menino que acaba de entrar na escola e a princípio tinha muito medo, mas no decorrer da história vemos como as aulas do professor Don Gregorio transformam qualitativamente seu cotidiano e o estimulam a aprender.

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2011c, p. 85).

A luta de classes que atravessa a educação escolar na sociedade capitalista deve ser analisada historicamente. A análise histórica mostra que a escola tornou-se problemática na ótica da burguesia a partir do momento em que essa classe social deixou de desempenhar um papel revolucionário e passou a atuar como classe reacionária:

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2011c, p. 86).

A partir dessa análise das contradições que marcam o “ser” da escola na sociedade capitalista contemporânea, Saviani se posiciona em relação ao “dever ser” da escola na perspectiva de luta pela superação dessa sociedade, para ele:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. [...] Com reflexões e análises do tipo das aqui apresentadas, procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2011c, p. 86 e 88).

Não se trata, portanto, de um dever ser criado arbitrariamente por meio de processos puramente especulativos, mas de um posicionamento ético e político perante as possibilidades objetivas criadas pelas contradições da própria sociedade capitalista.

Situadas, dessa maneira, as relações entre ser e dever ser no que se refere à escola, precisamos abordar essas relações no que se refere ao trabalho educativo como um ato direto e intencional de produção da humanidade nos indivíduos, isto é, de produção da segunda natureza humana em cada ser humano.

Para a pedagogia histórico-crítica:

[...] 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, necessários 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 esse conceito a dialética entre objetivação e apropriação. (DUARTE, 1998, p. 112-113).

György Márkus, em sua análise sobre a natureza humana em Marx, ao se referir a seguinte passagem dos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, de que “o homem, porém, é não apenas ser da natureza, mas ser da natureza *humano*”, apontando que essa “é tão somente a análise das características *especificamente humanas* do homem, a caracterização dele como um *Gattungswesen* (ser genérico), para o qual os esforços de Marx estão primordialmente voltados.” (MÁRKUS, 2015, p. 24, grifos no original).

Para a pedagogia histórico-crítica a produção intencional da segunda natureza é o objetivo do trabalho educativo, ou seja, a formação do ser humano enquanto ser genérico é a especificidade da educação. É enraizado nas análises de Marx que Saviani definiu que produzir o humano em cada pessoa é formar intencionalmente sua segunda natureza.

Somente pelo fato de que o homem vive em um mundo humanizado, em que as habilidades e as necessidades humanas, desenvolvidas no passado, confrontam-no desde o seu nascimento em uma materialidade pronta, ele tem à sua disposição, nesta forma presente objetivada, os resultados de todo o desenvolvimento social anterior. É apenas por causa de tudo isso que ele não necessita começar do zero, mas somente continuar esse desenvolvimento a partir do ponto deixado pelas gerações anteriores. (MÁRKUS, 2015, p. 24).

Conhecer este desenvolvimento anterior e dominá-lo para continuar o processo de desenvolvimento humano é algo que pode ser expandido por meio da educação escolar e do ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos alcançados pelas gerações anteriores.

Se pensarmos as possibilidades de aprendizagem de uma pessoa cega, por exemplo, poderíamos analisar ao menos duas possibilidades em sua aprendizagem: uma delas seria de um cego que passou por um sistema de ensino específico e aprendeu a direcionar sua fala juntamente com sua expressão corporal, ou seja, ele consegue, ao manter um diálogo, direcionar intencionalmente sua expressão corporal virando-se e se mantendo direcionado ao seu interlocutor, incorporando dessa forma os signos sociais para esta ação. Uma outra possibilidade seria um cego que não teve esta aprendizagem normalmente e não mantém sua expressão corporal direcionada a sua ação num diálogo, pelo contrário, pode inclusive estar virado para baixo ou para lados diferentes ao manter um diálogo. Ao manter um diálogo ele não direciona seu olhar, não o olhar de quem vê, mas o olhar de um ser social que usa intencionalmente instrumentos sociais para se comunicar com outros seres humanos.

Com este exemplo queremos demonstrar que apenas havendo as possibilidades de se aprender, não se tem a garantia da aprendizagem. Para que possamos aprender, de fato, algo que não está disponível naturalmente em nossas relações cotidianas, é preciso um trabalho educativo intencional para a aprendizagem destes conhecimentos especificamente humanos-sociais.

No senso comum poderíamos até pensar que um ser humano cego não precisaria ter expressão corporal direcionada, já que para ele especificamente não haveria sentido se seu interlocutor estiver ou não olhando para ele ao se comunicar, pois ele não vai ver esta expressão, se pensarmos desta forma. Também poderíamos afirmar que não haveria sentido um cego aprender algo que não está diretamente relacionado a suas ações imediatas. Ora, o desenvolvimento da aprendizagem corporal e o domínio intencional destas ações não é algo natural e espontâneo, ele exige que haja uma ação deliberada para sua aprendizagem⁴³.

Por não ter o sentido visual o cego tem como possibilidade desenvolver, de forma mais elaborada, outros sentidos, suprimindo sua deficiência visual, no entanto, por mais que esta possibilidade exista ela não irá se desenvolver naturalmente apenas pelas suas relações sociais cotidianas. A educação escolar pode propiciar este desenvolvimento concretizando esta possibilidade.

Para Vigotski (2004) as funções psíquicas mais desenvolvidas, aquelas que são propriamente sociais, elas são elaboradas a partir do que a natureza fornece, a partir das funções naturais, ou seja, não há oposição, não há antagonismo entre as funções naturais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela mediação dos instrumentos psicológicos.

A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. (VIGOTSKI, 2004, p. 99).

⁴³ Sobre a educação de cegos e como esta educação modifica suas ações e desenvolvimento recomendo o documentário *Blind* (1987) do premiado diretor Frederick Wiseman. Neste documentário ele mostra os programas educacionais e a vida diária dos alunos deste o jardim de infância até o final do ensino básico. O documentário foi filmado na Escola para Cegos do Alabama (*Alabama School for the Blind*) nos Estados Unidos.

Assim, educar é formar o humano nos indivíduos, o que significa que mesmo na ausência de reflexões sistemáticas e sistematizadas sobre o que é o ser humano, o ato de educar sempre carrega ideias sobre o que o ser humano é o que ele pode vir a ser.

Ao refletir sobre este tema, Gramsci fez a seguinte questão:

Que é o homem? Essa é a primeira e principal pergunta da filosofia. [...] Se observarmos bem, veremos que -ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” -queremos dizer: o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente -e dentro de que limites -somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida "de hoje", e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer. (GRAMSCI, 1978, p. 38).

Nessa linha de reflexão, educar é se posicionar perante as possibilidades de desenvolvimento de cada ser humano.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. 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. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade. (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Num entendimento coletivo e social mais amplo, poderíamos expandir a questão e nos perguntar: nós seres humanos podemos formar intencionalmente o humano? Esta é a grande questão da educação, pois se respondermos que não, que não é possível o humano ser formado

intencionalmente, que sua formação é natural e espontânea e ocorre de maneira não intencional, o trabalho educativo perde a razão de ser.

Concordando com Gramsci, no sentido de que a primeira pergunta da filosofia é a indagação sobre o que é o ser humano, Betty Oliveira argumenta que essa é também a primeira pergunta de toda teoria da educação:

A pergunta “o que é o homem” é também a primeira pergunta de toda teoria educacional. Não no sentido de que toda teoria educacional necessariamente parta, em sua apresentação, da resposta a essa pergunta. Aliás, a pergunta, assim formulada, ou uma explícita concepção sobre o que é o homem, podem não aparecer na exposição da teoria, nem no discurso do educador. Pode ser até que uma determinada teoria educacional considere essa pergunta irrelevante. Mas, seja como for, não é possível realizar um ato educativo sequer que não contenha formas de responder a essa pergunta, ainda que tais respostas sejam parciais, desarticuladas e até conflitantes entre si. [...] O caráter necessariamente ético-político da pergunta “o que é o homem” está exatamente em como se concebe o processo do homem tomar-se homem, o processo histórico-social que gera o que se chama de natureza humana. (OLIVEIRA, 1996, p. 12).

O ser humano, tanto no que se refere ao gênero humano, como no que diz respeito a cada indivíduo, está sempre em processo de vir a ser. Isso significa que o ser sempre contém alternativas em relação ao que ele pode vir a ser. E como explicou Gramsci, não basta que as possibilidades existam, é preciso conhecê-las, saber utilizá-las e querer utilizá-las.

É nesse sentido que os educadores que adotam a pedagogia histórico-crítica têm defendido, com insistência, a importância do ensino sistemático do saber sistematizado como uma forma de produção, nos indivíduos, das necessidades e capacidades humanas em seus níveis mais elevados. Há uma grande diferença entre a educação proposta pela pedagogia histórico-crítica e outras concepções pedagógicas que se pautam na busca de satisfação imediata de necessidades igualmente imediatas.

Como explicou, Gramsci, o qual já havíamos comentado antes, trata-se de se assumir que o estudo é uma forma de trabalho:

Deve-se convencer muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço,

aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. (GRAMSCI, 1982, p. 138-139).

Mas não é apenas a necessidade de disciplina e autodomínio que faz do estudo uma atividade que exige esforço e que não se caracteriza por um prazer imediato. Também o “desprazer” que pode acompanhar o estudo está relacionado ao tipo de conhecimento que se pretende que os alunos venham a dominar.

Sayers explica como a filosofia e a arte podem gerar, num primeiro momento, sensações que não se caracterizam como prazerosas:

O exercício de faculdades intelectuais elevadas não necessariamente conduz a uma vida de grandes prazeres e contentamento. Por exemplo, é experiência corrente que a educação não é algo meramente prazeroso. Ao contrário, pode ser perturbadora e irritante – de fato, talvez, ela deva ser assim. O estudo da filosofia, por exemplo, é e deve ser responsável por encorajar dúvidas e problemas onde ninguém os havia sentido antes. Ele deve levar as pessoas a criticarem e questionarem suas crenças. Ele deve introduzir dificuldades e um certo tipo de descontentamento. De maneira similar, a boa literatura e a boa arte raramente apresentam a mais reconfortante e prazerosa imagem da vida. Todavia, apesar desse descontentamento – na realidade, por meio dele – tanto a filosofia como a arte podem ser avenidas que conduzam a elevadas – ricas e plenas – formas de experiência, completude e felicidade. (SAYERS, 1998, p. 18, traduzido por Newton Duarte).

Não seria, porém, essa perspectiva educacional uma ilusão, considerando-se as profundas formas de alienação que a sociedade capitalista contemporânea produz nas pessoas? Seria realmente possível a socialização do conhecimento em suas formas mais ricas? Não estaríamos condenados ao aprisionamento às formas fetichistas e imediatistas de vida e das relações sociais?

Existem dois tipos de resposta a essas perguntas dos quais discordamos. Um tipo de resposta é aquele que assume a alienação como insuperável, restando apenas a possibilidade do exercício da crítica pela crítica. Outro tipo de resposta é o que nega a existência da alienação, que considera esse conceito um resquício de concepções etnocêtricas, apoiadas em grandes narrativas totalitárias e negadoras da diversidade cultural.

Optamos, na linha da pedagogia histórico-crítica e do marxismo, por um terceiro tipo de resposta a essas questões. A barbárie como universalização da alienação é uma possibilidade criada pelo próprio capitalismo, mas não é a única possibilidade. Existe outra, que é a revolução socialista. A luta para que a escola socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas é um esforço coletivo por fazer com que as contradições se movam em direção à superação das relações sociais produtoras e reprodutoras de alienação.

Concluimos, assim, este capítulo, com as palavras de Saviani e Duarte:

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 transformar-se 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 *ethos* 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. (SAVIANI e DUARTE, 2012a, p. 4-5).

Considerações finais

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica ainda muito recente e vem sendo construída coletivamente por um conjunto de pesquisadores que tem se dedicado ao aprofundamento dos seus estudos, alguns deles, os mais próximos ao tema desta tese, foi possível analisar aqui, outros apenas indicamos sua referência para que possam auxiliar em novas pesquisas.

Com isso estamos dizendo que não foi nosso objetivo esgotar toda a produção teórica da pedagogia histórico-crítica, mas sim investigar de forma sistemática os seus fundamentos mais próximos das elaborações ontológicas, buscando alcançar nosso objeto de análise que foi, em linhas gerais, analisar o conceito de trabalho na pedagogia histórico-crítica, clareando este conceito ao explorarmos seus fundamentos ontológicos.

Ao analisar as relações entre trabalho educativo e a natureza humana foi possível um maior aprofundamento sobre os fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica, compreendendo os limites da atividade educativa nas relações sociais capitalistas e suas possibilidades de vir a ser na proposição de uma teoria pedagógica que entende dialeticamente as relações entre educação e sociedade, bem como a sua especificidade enquanto um espaço que, ao promover diretamente o máximo desenvolvimento dos indivíduos, contribui indiretamente para a transformação das bases sociais. Dessa forma pensamos ter alcançado nosso objetivo inicial de analisar os fundamentos ontológicos do trabalho educativo por meio do estudo do trabalho como mediação entre ser humano e natureza.

Em nosso percurso fizemos uma detalhada análise da origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, acentuando os processos presentes em sua criação, na escolha do nome etc, além de explicitarmos que, desde o início, este processo esteve articulado com os fundamentos marxistas, mas, como exposto, não se limitou a repetir o que autores do marxismo ou ao que o próprio Marx, tenham dito sobre educação, mas sim desenvolveu uma teoria própria alicerçada neste referencial teórico, objetivando definir a natureza e a especificidade da educação.

Entendemos que este primeiro capítulo histórico e teórico, nos permitiu realizar o restante do estudo de forma mais aproximada dos principais autores de referência da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta teoria pedagógica, por estar vinculada a tradição marxista, também sofre com diferentes interpretações e, inclusive, deturpações, próprias e bem frequentes da teoria marxista.

Ao analisarmos o trabalho como categoria fundante do ser social, procuramos compreender como se dá a relação dialética da ação humana com a natureza e por que esta relação é fundamental para a compreensão do desenvolvimento social da natureza humana.

Ao longo do seu desenvolvimento, os seres humanos foram modificando intencionalmente a natureza para suprir suas necessidades, criando novas condições de desenvolvimento e modificando sua própria natureza orgânica, resultando em uma transformação dialética de um ser puramente natural a um ser histórico-social.

Esta constituição de um ser social em constante relação com a natureza, nos permitiu constituir uma imensa riqueza cultural e histórica, propiciando que esta riqueza humana possa ser transmitida a cada nova geração, já que esta essência do gênero humano não lhe é dada pela natureza, e por isso deve ser por nós produzida, sob suas bases naturais, de forma direta e intencional.

Em nosso entendimento, é aqui que a educação escolar desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os seres humanos têm a possibilidade de desenvolverem suas máximas capacidades e possibilidades. Como tentamos demonstrar exaustivamente ao longo deste estudo, apenas nossas relações sociais cotidianas darão conta de nossa formação enquanto seres sociais, no entanto, o que a pedagogia histórico-crítica defende é a possibilidade do desenvolvimento das máximas capacidades humanas e são estas que não estão imediatamente disponíveis em nossas relações cotidianas e devem ser teleologicamente produzidas pelos seres humanos para que possamos ter acesso a elas.

Para alguns esta é claramente a função clássica a ser desempenhada pela educação escolar, mas as atuais teorias educacionais hegemônicas, especialmente aquelas vinculadas ao lema do aprender a aprender, negam esta possibilidade, limitando a aprendizagem a maximizar a experiência cotidiana, prática e voluntária dos educandos e, desta forma, contribuindo significativamente para manter o sistema escolar exercendo um papel cada vez mais reprodutivista, o que foi e é tão bem criticado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Por outro lado, ainda temos diversas teorias crítico-reprodutivistas, que não compreendem a relação dialética entre educação e sociedade, a especificidade da educação e por que é por meio desta especificidade que a educação desempenha sua função política e social. Entendemos que por mais que a educação é influenciada pelas relações sociais, dialeticamente por suas contradições, a escola age também influenciando na sociedade.

Estas teorias crítico-reprodutivistas tem, inclusive, influenciado alguns pensadores marxistas que defendem que somente seria possível uma educação emancipatória fora do ambiente escolar, ingenuamente acreditando que ao não travar a luta de classes dentro do

ambiente escolar ela poderia deixar de existir neste ambiente, ou que dentro da escola só há alienação e que fora da escola poderia haver apenas espaços formativos não alienantes e emancipatórios.

Por estas razões, ao nos aprofundarmos no entendimento do conceito de trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos ontológicos, buscamos uma melhor compreensão das possibilidades não só da formação do ser e das condições atualmente existentes, mas também do vir a ser e do dever ser das possibilidades de superação das atuais condições sociais e educacionais existentes.

Para alcançar este propósito é que realizamos a discussão sobre teleologia e casualidade e suas relações com o trabalho educativo. Fazendo uma discussão de como os processos causais das relações humanas possui uma relação dialética com a ação teleológica desenvolvida no trabalho educativo, em especial na formação de funções psicológicas superiores e pelo domínio intencional dos signos na ação do ato instrumental.

Por isso, reafirmamos a importância de compreendermos a relação dialética entre educação e sociedade, para uma leitura justa, coerente e para a compreensão plena da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos.

Buscamos esmiuçar nas obras de Marx a análise sobre a categoria trabalho, em especial, compreender as relações do trabalho produtivo ou improdutivo na ordem burguesa. O resultado desta análise mostrou que mesmo na ótica da discussão de trabalho produtivo ou improdutivo, o trabalho pode resultar em produtos materiais ou não materiais. Sendo claramente o resultado da ação educação localizada no âmbito do trabalho não material.

Todo o estudo tem seus limites, e com este não é diferente, por isso, destacamos que para além de nosso objetivo inicial, por mais que tenham surgidos temas instigantes a serem investigados e discutidos, não foi possível nos debruçarmos aos que estavam mais distantes do foco desta tese. Estes limites aqui apontados, não quer dizer que não consideramos importantes outros estudos sobre estes temas, apenas estamos destacando que a delimitação de nosso objetivo não permitiu fugir ao assunto principal aqui tratado.

Também esperamos que as discussões apresentadas aqui possam instigar outros pesquisadores a ampliarem o debate quando identificarem lacunas e/ou temas a serem investigados. Esperamos que este debate coletivo possa qualificar ainda mais o desenvolvimento dos estudos sobre a formação humana.

Por mais que, em sua aparência imediata, a organização social capitalista pareça algo natural, imutável e muitas vezes até inerente aos seres humanos, esta forma de organização produtiva é o resultado histórico de nossas relações sociais. Destacamos que, da mesma forma

que a constituímos, também criamos as condições objetivas e materiais para superar este modo de produção, que, cada vez mais nos limita ao real existente, impedindo de sermos tudo aquilo que podemos vir a ser e, conseqüentemente, limitando os indivíduos a um desenvolvimento unilateral.

Como vimos em Gramsci, não basta apenas termos os meios para mudança, temos que querer a mudança e direcionar intencionalmente nossas ações a este objetivo. E para direcionarmos nossas ações é preciso compreender como mudar. Em nosso entendimento a classe trabalhadora ainda é quem detém estas possibilidades de uma transformação social e é a esta classe que a escola pública deve direcionar todos seus esforços de socialização do saber sistematizado.

A pedagogia histórico-crítica está profundamente enraizada na teoria social de Marx. E, por isso, esta teoria pedagógica pode ser melhor compreendida quando estabelecemos as relações entre ela e as bases ontológicas marxianas essenciais. Bases estas que nos permitem tomar o devir humano e a formação do homem omnilateral na sociedade comunista como referência para a formação na sociedade capitalista atual.

É por isso que desde sua gênese, a pedagogia histórico-crítica, por meio da especificidade da educação, trava a luta de classes no âmbito da educação escolar, desvelando dialeticamente suas contradições e possibilidades. É, ainda, por meio desta especificidade, que sua contribuição pode ser significativa na possibilidade dos seres humanos, ao se apropriarem das objetivações mais desenvolvidas já produzidas pelo gênero humano, conscientemente mudarem os rumos desta organização social.

Referências

- A LÍNGUA das Mariposas (*La lengua de las mariposas*). Direção: José Luis Cuerda. Produção: Fernando Bovaira e José Luis Cuerda. Roteiro: Rafael Azcona, Manuel Rivas e José Luis Cuerda. Madrid: Canal+ España, 1999. 1 DVD (96 min). Baseado em três contos (*La lengua de las mariposas*, *Un saxo en la niebla* e *Carmiña*) do livro *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas.
- A GUERRA do Fogo (*La guerre du feu*). Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Véra Belmont et al. Roteiro: Gérard Brach e J.H. Rosny Sr.. Montreal: International Cinema Corporation, 1981. 1 Blu-ray (100 min).
- AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19627>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115678>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BLIND. Direção, produção e roteiro: Frederick Wiseman. Cambridge: Zipporah Films, 1987. 1 DVD (132 min).
- CAMBÉ (PR). **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 722 p. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.
- CARVALHO, Bruna. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores**. 2014. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115833>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- CASTRO, Amélia Domingues de. et al. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>>. Acesso em: 12 set. 2016.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. 1992. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253722>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 7-21.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 37-57.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 149-165.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2951>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

DUARTE, Newton et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 38-57, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894/7457>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na evolução do homem**. Brasília: Kiron, 2012. Seleção de 4 textos de Engels por Gilson Dantas.

EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 16, n. 34, p. 29-40, 2001. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2186>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2598.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2015.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, set./dez 2000. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/2944>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

KONDER, Leandro. Marx. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Profetas da modernidade**. São Paulo: SOFIA SEAF, 1986. p. 21-40.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. 12. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. 6. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94563>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: COUTINHO, Carlos Nelson; PAULO NETTO, José (Org.). **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 225-245.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**: introdução evolutiva à psicologia. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1982.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo, Criciúma: Expressão Popular, EDIUNESC, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978b.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Livro 4 de O capital, volume I. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

O ENIGMA de Kaspar Hauser (*Jeder für sich und Gott gegen alle*). Direção e produção: Werner Herzog. Roteiro: Werner Herzog e Jakob Wassermann. Vienna: Werner Herzog Filmproduktion, 1974. 1 Blu-ray (112 min).

NELL. Direção: Michael Apted. Produção: Jodie Foster, Renée Missel e Graham Place. Roteiro: Mark Handley e William Nicholson. Los Angeles: Twentieth Century Fox, 1994. 1 DVD (112 min).

O GAROTO Selvagem (*L'enfant sauvage*). Direção: François Truffaut. Produção: Marcel Berbert. Roteiro: François Truffaut e Jean Gruault. Paris: Les Films du Caross, 1970. 1 DVD (81 min). Baseado nos livros “De l'education d'un homme sauvage” e “Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron” de Jean Marc Gaspard Itard.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio. (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 49-75.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 736 p. Disponível em <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PAULO NETTO, José. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012a. p. 9-21.

PAULO NETTO, José. Lukács: tempo e modo. In: PAULO NETTO, José (Org.). **Georg Lukács: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 25-56.

PAULO NETTO, José. Introdução. In: PAULO NETTO, José (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b. p. 7-35.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. 9. ed. 2. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PAULO NETTO, José. Para a crítica da vida cotidiana. In: PAULO NETTO, José; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012c. p. 65-93.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINASSI, Maria Orlanda. Lukács: da estética aos fundamentos da ontologia marxista. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio. (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 7-10.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAGAN, Carl; DRUYAN, Ann. **Sombras de antepassados esquecidos: em busca do que somos**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 121-147.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011c.

SAVIANI, Dermeval. Questões para a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011d. p. 231-236.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/2885>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 1-11.

SAYERS, Sean. **Marxism and human nature**. Londres: Routledge, 1998.

SER e Ter (*Être et avoir*). Direção e roteiro: Nicolas Philibert. Produção: Rémi Burah, Serge Lalou e Gilles Sandoz. Paris: Les films du losange, 2002. 1 Blu-ray (104 min).

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

THE HUNT. Direção: Rob Sullivan. Produção: Huw Cordey et al. Narração: David Attenborough. Londres: British Broadcasting Corporation (BBC), 2015. 1 Blu-ray (406 min).

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

VIGOTSKI, Liev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIDA (Life). Direção: David Attenborough et al. Produção: Mike Gunton et al. Roteiro: David Attenborough. Londres: BBC Natural History Unit, 2009. 1 Blu-ray (473 min).

VIVOS (Alive). Direção: Frank Marshall. Produção: Kathleen Kennedy. Roteiro: Robert Watts. Los Angeles: Paramount Pictures, 1993. 1 DVD (126 min). Baseado no livro “Alive: The Story of the Andes Survivors” de Piers Paul Read.