

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAROLINA GÓIS FERREIRA

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO
CONCEITO DE CLÁSSICO NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA



ARARAQUARA – S.P.
2019

CAROLINA GÓIS FERREIRA

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO CONCEITO DE CLÁSSICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ARARAQUARA – S.P.
2019

Ferreira, Carolina Góis
Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de
clássico na pedagogia histórico-crítica / Carolina Góis
Ferreira – 2019
162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Newton Duarte

1. Clássico. 2. Educação Escolar. 3. Pedagogia
histórico-crítica. 4. Valor. 5. Trabalho Educativo. I.
Título.

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

CAROLINA GÓIS FERREIRA

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO CONCEITO DE CLÁSSICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Data da defesa: 22/02/2019.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dra. Eliza Maria Barbosa
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dra. Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Foz do Iguaçu.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Rafael, pelo inestimável apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. *Newton Duarte*, pela confiança, paciência, ensinamentos e liberdade, fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Às professoras Dra. *Eliza Maria Barbosa* e Dra. *Julia Malanhen*, pela disponibilidade em participar da banca, pelas valiosas indicações e reflexões propiciadas.

Aos professores Dr. *Lucas André Teixeira* e Dr. *Cláudio Eduardo Félix dos Santos*, por gentilmente terem aceito compor a suplência.

Aos meus pais, *Eliana* e *Nilton* pelo carinho e compreensão mesmo nos momentos de maiores incertezas.

Ao meu irmão *Vitor*, pelo apoio constante.

Ao *Rafael* pela cumplicidade e reflexões compartilhadas.

Ao *André*, pelos incontáveis auxílios e pela imensa solicitude.

Às colegas de graduação, em especial a *Lucilene* e *Aline Souza*, por terem tornado mais leve e rica a minha vivência universitária.

À *Aline Demambro*, pelos auxílios e conversas que tornaram mais fácil o período de conclusão deste trabalho.

Aos professores da graduação e do mestrado da Unesp/Araraquara, em especial, prof. Dr. *Francisco José Carvalho Mazzeu*, profa. Dra. *Juliana Campregher Pasqualini* e profa. Dra. *Ligia Marcia Martins*, pelo diferencial fornecido à minha formação.

À prof. Dra. *Alayde Digiovanni* pelo acolhimento e generosidade em compartilhar conhecimentos.

Aos membros dos grupos de estudos *Espaço Marx – Irati*, *Grupo de Estudos Marxistas em Educação e Pedagogia Histórico-Crítica – Irati*, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“A substância, enquanto princípio ontológico da permanência na mudança, decerto perdeu seu velho sentido de antítese excludente em face do devir, mas obteve uma validade nova e mais profunda, já que o persistente é entendido como aquilo que continua a se manter, a se explicitar, a se renovar nos complexos reais da realidade, na medida em que a continuidade como forma interna do movimento do complexo transforma a persistência abstrato-estática numa persistência concreta no interior do devir.”

György Lukács (2012, p. 340-341)

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a fundamentação histórico-filosófica que subsidia o conceito de clássico como postulado pela pedagogia histórico-crítica. Nosso problema de pesquisa reside no fato de que algumas críticas feitas a essa teoria pedagógica acusam o conceito de clássico de ser etnocêntrico, elitista e apartado da realidade cultural dos alunos. É sobre essa questão que nos debruçamos nesta pesquisa. A resposta a essas críticas requer a análise e explicitação dos fundamentos marxistas da concepção de clássico empregada pela pedagogia histórico-crítica. Para tanto, realizamos uma análise teórico-conceitual que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do referido conceito. Buscamos apoio em autores marxistas como György Lukács, Ágnes Heller e György Márkus com o intuito de compreender o clássico a partir de seu fundamento, qual seja: como um produto da atividade humana. Desse modo, em contraposição à concepção de conhecimento hegemônica, entendemos o clássico como um valor universal, ou seja, como um produto da atividade humana cuja validade supera as contingências socioculturais do contexto de seu surgimento histórico. Portanto, compreendemos que, alicerçados no método dialético, é possível o entendimento do processo de desenvolvimento humano como fundamentando o conceito de clássico, o que acaba por permitir a superação da escolha entre uma concepção etnocêntrica e uma concepção relativista de cultura.

Palavras-chave: Clássico. Educação Escolar. Pedagogia histórico-crítica. Valor. Trabalho Educativo.

ABSTRACT

This paper presents a study on the historical-philosophical foundation that subsidizes the concept of classical as postulated by historical-critical pedagogy. Our research problem lies in the fact that some critiques that have been addressed to that pedagogical theory accuses the concept of classic as being ethnocentric, elitist and separated from the cultural reality of the students. It is on this question that we focus on this research. The answer to these criticisms requires an analysis and explicitation of the Marxist foundations of the concept of classic as used by the historical-critical pedagogy. In that sense, we carried out a theoretical-conceptual analysis that aimed to contribute to the development of the mentioned concept. We seek support in Marxist authors such as György Lukács, Ágnes Heller and György Mark with an intent to understanding the classic from its foundation, which is: as a product of human activity. Thus, in contrast to the hegemonic understanding, we perceive the classical as a universal value, that is, as a product of the human activity that surpasses the sociocultural contingencies of the context of its historical emergence. Therefore, we understand that, grounded on the dialectical method, it is possible to understand the human development process as substantiating the concept of classic, what may allow the overcoming of a choice between an ethnocentric conception and a relativist one.

Keywords: Classic. School Education. Historical-Critical Pedagogy. Value. Educational work.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO	15
1.1 A sociedade capitalista e suas expressões ideológicas	16
1.2 A concepção de conhecimento no pós-modernismo	24
1.3 A concepção de conhecimento nas pedagogias do “aprender a aprender”	30
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS VALORES E O CONCEITO DE CLÁSSICO	46
2.1 A categoria trabalho	51
2.2.1 Teleologia e causalidade	60
2.2.2 Caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento	67
2.2.3 Relação produção e consumo	71
2.2 A construção dos valores	77
2.3 Universalidade	87
2.4 Permanência e superação do clássico	94
3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO PARA A PRESERVAÇÃO DOS VALORES	103
3.1 O conhecimento na pedagogia histórico-crítica	104
3.2 A concepção de clássico postulada pela pedagogia histórico-crítica	115
3.3 A natureza e a especificidade do trabalho educativo na preservação dos valores	121
3.4 O clássico e o desenvolvimento da concepção de mundo	132
3.5 O clássico e o currículo	138
3.6 Implementação de um Sistema Nacional de Educação	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa de mestrado caracteriza-se por ser uma continuidade dos estudos realizados como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), desde 2013, ainda como discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus Araraquara. Assim como na Iniciação Científica, o mestrado integra um projeto mais amplo desenvolvido pelo orientador, que conta com bolsa produtividade, intitulado *A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica: um estudo a partir de Dermeval Saviani, Georg Lukács, Lev Vigotski e Antonio Gramsci*.

Em um primeiro momento da Iniciação Científica analisamos os critérios que György Lukács (1885-1971), filósofo marxista húngaro, teria utilizado para a caracterização de obras artísticas e literárias como clássicas. Este defende a superioridade de certas obras – que considera clássicas – em comparação com expressões artísticas de menor importância. Buscando subsídio em sua concepção e, também, na pedagogia histórico-crítica, que defende a tese de que a noção de clássico pode ser uma referência para a definição do currículo escolar, procuramos estabelecer relações entre as contribuições fornecidas por Lukács e pela pedagogia histórico-crítica em relação ao conceito de clássico. Assim, essa pesquisa desenvolveu-se em torno de categorias como apropriação e objetivação e sua vinculação com o tema, pois os autores, quais sejam, Lukács e Saviani, desenvolvem a ideia de que, para o indivíduo se desenvolver é necessário que ele se aproprie do que já foi produzido pela humanidade, concomitantemente ao processo em que ele se objetiva nas atividades que realiza, sendo este processo iniciado novamente, mantendo-se, assim, uma relação dialética entre esses momentos.

Em um segundo momento, buscamos alcançar maior compreensão da relação entre a categoria de valor e o clássico. Apoiando-nos em Lukács e Heller analisamos o valor como tendo sua gênese e sua base ontológica fundamental na atividade de trabalho, em que o ser humano transforma a realidade para produzir os meios necessários à satisfação das necessidades humanas. Assim, o valor é sempre um resultado da atividade objetivadora, desde as mais simples produções materiais até as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia. A referência para o que se constitua em valor ou desvalor para o ser humano é, portanto, o processo histórico de desenvolvimento das potencialidades do gênero humano. É na concretude e na contraditoriedade do processo

histórico de objetivação humana que são produzidos, disseminados e, também, perdidos, os valores (HELLER, 2008). Assim, a relação do clássico com a categoria de valor é estreitada na medida em que o clássico é caracterizado como um produto da atividade humana cuja validade supera as contingências socioculturais do contexto de seu surgimento histórico.

Em continuidade com os estudos realizados em nível de Iniciação Científica, esta pesquisa tem por objetivo fornecer uma contribuição para a compreensão e aprofundamento na pedagogia histórico-crítica e na educação escolar da concepção de clássico. Considerando-se que se trata de uma pedagogia de fundamentação marxista, buscamos apoio em autores dessa linha de pensamento, com ênfase, além de obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), em produções de Lukács e de autores a ele conectado como são os casos de Ágnes Heller (1929-) e György Márkus (1934-2016). Em relação a esses dois últimos autores, especialmente no caso de Ágnes Heller, devemos explicitar que nos ateremos às obras do período em que eles ainda se situavam no interior do campo marxista.

Seguindo a definição fornecida pela pedagogia histórico-crítica, empregamos o termo clássico para caracterizar produções científicas, artísticas ou filosóficas que se firmaram como essenciais ao longo da história, ou seja, produções que superaram o contexto histórico de sua formulação, tornando-se referência tanto em seu período, quanto em momentos posteriores. Segundo Dermeval Saviani (2008b, p. 14):

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode-se, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Como explicita a passagem citada, o critério para se considerar algo como clássico não é necessariamente seu tempo de existência, embora o fato de uma produção humana continuar a fazer parte da prática social muito tempo depois de ter sido produzida possa indicar que ela, muito provavelmente, possui um valor que ultrapassou os limites das circunstâncias socioculturais em que surgiu.

Dessa forma, nosso problema de pesquisa reside no fato de que algumas críticas feitas a pedagogia histórico-crítica acusam o conceito de clássico de ser etnocêntrico, elitista e apartado da realidade cultural dos alunos. É sobre essa questão que nos debruçamos nesta pesquisa. A resposta a essas críticas requer a análise e explicitação dos

fundamentos marxistas do conceito de clássico empregado pela pedagogia histórico-crítica. Para tanto, alicerçados no método dialético, será necessário analisarmos alguns conceitos aos quais está relacionado o conceito de clássico.

É importante destacar que o problema da presente pesquisa teve sua pertinência reforçada na medida em que se avolumavam os questionamentos manifestados ao ser abordado esse tema, sobretudo em apresentações realizadas em eventos científicos (tanto nos eventos de âmbito institucional, como o Congresso de Iniciação Científica (CIC), quanto nos eventos relacionados diretamente ao campo marxista, como o Congresso Pedagogia Histórico-Crítica, realizado em Bauru/SP e a XIV Jornada do HISTEDBR, realizado em Foz do Iguaçu/PR), e também em apresentações de nossa temática de pesquisa durante a graduação e no curso de mestrado.

As questões levantadas vêm sempre no sentido de uma compreensão de clássico como se essa noção estabelecesse uma imposição de conteúdos por parte de um grupo dominante e, por consequência, como se excluísse as particularidades de culturas específicas. Dessa forma, por se pautarem em concepções que não permitam a compreensão dialética desses questionamentos, era bastante comum a utilização de adjetivos como etnocêntrico e eurocêntrico para se referir ao conceito de clássico.

Esses questionamentos ocorriam, como já mencionado, independente do ambiente em que estava sendo apresentado o trabalho, isto é, seja em um evento marxista ou um que se pretenda uma neutralidade em relação a concepção de mundo que, direta ou indiretamente, o subsidia. Desses questionamentos é possível extrair algumas reflexões que levaram à problemática da pesquisa. Indêpende do ambiente, seja marxista ou não, que o tema estava sendo discutido, a perspectiva teórica que subsidia o entendimento do clássico não estava ancorada em uma concepção materialista histórica-dialética. Nesse sentido, parece-nos evidente ser uma tarefa importante o esclarecimento sobre as questões que permeiam a discussão sobre os conhecimentos clássicos.

Como hipótese de pesquisa, trabalhamos com a ideia, já presente na pedagogia histórico-crítica, de que a compreensão materialista, histórica e dialética do processo de desenvolvimento humano fundamenta um conceito de clássico que permite a superação da escolha entre uma concepção etnocêntrica e uma concepção relativista de cultura.

O trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro capítulo desenvolve-se a partir da compreensão de que existe uma concepção de conhecimento hegemônica no presente momento histórico, e essa concepção não coincide e geralmente é avessa a concepção de clássico tal como defendida aqui. Entendemos que esta recusa no âmbito escolar em

relação a esse conceito não se dá por simples desconhecimento do significado de clássico, mas sim devido a uma concepção de como a sociedade, o indivíduo e o conhecimento são constituídos, que é incompatível com entendimento do clássico como postulado pela pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, o primeiro capítulo discorre centralmente sobre a concepção de conhecimento presente nas pedagogias hegemônicas, ancoradas na apologia direta ou indireta do *status quo*, em relação às quais a pedagogia histórico-crítica se contrapõe. Para isso, situamos historicamente o desenvolvimento do capitalismo, com objetivo de identificar as concepções ideológicas, como o neoliberalismo e o pós-modernismo, que surgem no bojo desse processo. Na sequência, desenvolvemos a concepção de conhecimento das pedagogias hegemônicas, tais como o construtivismo, pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, e, por fim, o multiculturalismo.

O segundo capítulo tem por objetivo desenvolver as possíveis relações entre as categorias valor e universalidade, na medida em que essas são centrais para a compreensão do clássico tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, discorreremos sobre algumas características e categorias fundamentais que podem ser apreendidas do conceito de clássico segundo a pedagogia histórico-crítica e que são fundamentais para a compreensão da relação entre a construção dos valores universais e o clássico. Para tanto, nesse momento, estabelecemos uma articulação fundamental a partir de alguns autores marxistas, com especial destaque para Lukács, Heller e Márkus.

Dessa forma, trazemos à discussão no segundo capítulo, em um primeiro momento, a partir da categoria de trabalho, relações como teleologia e causalidade, o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento histórico e, a relação entre produção e consumo nos fornece importante subsídio para um melhor entendimento da proposta central desse capítulo, qual seja, a discussão acerca dos valores e universalidade. Por fim, agora já apreendido o que de fato fundamenta o conceito de clássico, finalizamos com a discussão da noção de permanência e a superação do clássico.

No terceiro e último capítulo discorreremos sobre a noção de trabalho educativo enquanto conceito fundamental para entendermos como o processo de transmissão e apreensão dos conteúdos clássicos se dá na educação escolar. Para que essa compreensão seja possível nos detemos, em um primeiro momento, na concepção de conhecimento adotada pela pedagogia histórico-crítica; isso faz-se necessário na medida em que a perspectiva aqui adotada se contrapõe às concepções hegemônicas. Em seguida, é realizada

uma apresentação sobre o conceito de clássico segundo a pedagogia histórico-crítica. Julgamos que somente após a apresentação do ambiente em que se assenta a recusa em relação a esse conceito – análise essa feita no primeiro capítulo –, e as relações entre a construção dos valores universais e o clássico – desenvolvido no segundo capítulo – é que se faz oportuno a explicitação e discussão desse conceito.

Na sequência analisamos o que fundamenta a natureza a natureza e a especificidade do trabalho educativo no processo de permanência dos valores. Em seguida analisamos a possibilidade de desenvolvimento da concepção de mundo a partir da apropriação dos conhecimentos clássicos e dos valores contidos neles. E, por fim, nos detemos sobre a concepção de currículo e, também, a necessária e urgente tarefa de construção de um Sistema Nacional de Educação.

CAPÍTULO 1: TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Embora estejamos atentos ao necessário cuidado para que nossa discussão sobre o conceito de clássico não se deixe conduzir para um terreno demasiadamente abstrato, torna-se imprescindível a discussão sobre questões de natureza iminentemente teórica, considerando-se que existe uma concepção de conhecimento (o que é, como é transmitido, etc) hegemônica em nossa sociedade capitalista, no presente momento histórico. Porém, a ênfase que adotaremos recai sobre uma concepção de conhecimento que não coincide com a referida noção hegemônica e que, para além disso, é crítica em relação a ela.

A concepção de conhecimento e, conseqüentemente, a concepção de clássico aqui adotada, portanto, não faz parte do ideário hegemônico que permeia as concepções pedagógicas. Mais especificamente, a concepção de clássico adotada neste trabalho é uma concepção que encontra bastante dificuldade, ou melhor, bastante resistência em ser aceita no ambiente escolar. Essa rejeição não é sem motivo, ao contrário, encontra respaldo em concepções de sociedade e de conhecimento. Desse modo, compreendemos ser necessário que situemos o que fundamenta essa recusa em relação ao clássico.

Neste capítulo, em um primeiro momento, abordaremos o desenvolvimento da sociedade capitalista. Com essa perspectiva mais historicizadora, pretendemos situar que o próprio desenvolvimento desta formação social provoca reflexos (ainda que não imediatos) nas ideologias que fundamentam algumas concepções hegemônicas sobre o conhecimento.

Em seguida, abordaremos especificamente o conceito de conhecimento pautado na ideologia pós-moderna. Essa concepção é fundamental para a manutenção do *status quo*, ou seja, essa concepção reforça as contradições da sociedade de classes. Além disso, a ideologia pós-moderna apresenta características gerais que fundamentam grande parte das pedagogias hegemônicas. Nesse sentido, discorreremos sobre como a filosofia, de ancorada na razão enquanto possibilidade de transformação concreta da realidade, desemboca no pensamento irracionalista, converte-se, muito convenientemente, em uma perspectiva de aceitação passiva das determinações sociais mais amplas.

Por fim, na sequência, uma vez explicitadas as bases que fundamentam as concepções hegemônicas sobre o conhecimento, nos ateremos à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova e, também, algumas dentre as teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade, que são aquelas do conjunto de abordagens resumidas a partir do lema do

“aprender a aprender”¹, tais como: construtivismo, pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, e, por fim, o multiculturalismo.

1.1 A sociedade capitalista e suas expressões ideológicas

No contexto de desenvolvimento da sociedade burguesa, Marx e Engels (1998, p. 42) observam que a burguesia é uma classe que exerceu um papel amplamente revolucionário quando destruiu as relações feudais que sustentavam o Antigo Regime. De sua ascensão ao poder, passou por um período heroico, em que impulsionou o desenvolvimento da sociedade, da ciência, da filosofia, da arte, das leis, etc. Progressivamente, porém, o rico pensamento burguês cede espaço a formulações e concepções fragmentárias, relativistas e subjetivistas.

Alguns autores marxistas situam em meados do século XIX o início dessa guinada da cultura produzida pela sociedade burguesa, que passou a se caracterizar, cada vez mais, por profundas formas de intensificação da opacidade das relações sociais e de sua fetichização. Nas décadas finais do século XX, uma das expressões desse movimento é a divulgada crise dos paradigmas e da razão, que pressupõe, de forma bastante sintética, a negação da objetividade, a impotência da razão diante da história, a negação da universalidade, etc. Saviani (1991, p. 23) ao descrever esse período de ascensão e declínio das produções culturais afirma que

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. Surge um período em que a cultura se padroniza, perde sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada.

Se no período em que a burguesia se constitui como classe revolucionária ocorre um impulso em relação ao desenvolvimento cultural, no período em que ela se estabelece no poder, esse desenvolvimento cultural passa a não corresponder mais aos seus interesses e, dessa forma, ocorre um declínio ou uma decadência em relação ao desenvolvimento cultural. É claro que do período em que a burguesia se estabelece como classe

1 Dado o “alinhamento” destas propostas pedagógicas com as demandas do capital, são elas, em nossa sociedade, as pedagogias hegemônicas (DUARTE, 2010, p. 33). Usaremos, portanto, as duas nomenclaturas, “pedagogias do aprender a aprender” e “pedagogias hegemônicas”, como sinônimas.

potencialmente revolucionária até o período em que denominamos de neoliberalismo, o capitalismo passou por significativas modificações ao longo da história. Porém, não pretendemos fazer aqui uma análise minuciosa sobre o período do desenvolvimento do capitalismo, nos basta entender que seu desenvolvimento histórico, culminando no capitalismo contemporâneo, encontra representações ideológicas e epistemológicas que exercem bastante influência no campo educacional.

Do período entre os séculos XVI e XVIII vigorou aquilo que se conhece por capitalismo mercantil. Esse período marca a emergência da burguesia, ou seja, o período em que a burguesia se coloca como classe potencialmente revolucionária. Nas últimas décadas do século XVIII o capitalismo conhece sua primeira grande alteração. É nesse momento, denominado como capitalismo concorrencial (clássico ou liberal), que ocorre a constituição do mercado mundial (NETTO; BRAZ, 2012).

O período de emergência e consolidação do capitalismo marca, também, a ascensão da classe trabalhadora enquanto sujeito político autônomo. Isso não se dá, porém, da noite para o dia. Diversas correntes do socialismo utópico cumpriram um importante papel na elaboração desse processo.

A classe trabalhadora que se aliara à burguesia no âmbito da Revolução Francesa, vê-se desiludida com a não-realização efetiva dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Como suas demandas veem-se novamente frustradas, a insatisfação acumula-se e culmina no processo das Revoluções de 1848, em que há clara ação da classe trabalhadora, já ciente da necessidade de atuar como força política, dado que a posição que a burguesia adota é visivelmente conservadora.

Cláudio Félix F. dos Santos (2011), destaca que o ano de 1848 também foi marcado pelo lançamento do *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Marx e Engels, que propunha uma concepção de transformação histórica distanciada das posições utópicas, que predominavam à época. Segundo o autor,

Todas essas ocorrências engendraram na burguesia um sentimento de desconfiança na dinâmica revolucionária, o que motivou um processo contrarrevolucionário no sentido de arrefecer os ânimos tanto da própria burguesia quanto, principalmente, do proletariado. (SANTOS, 2011, p. 30).

A burguesia, portanto, coloca-se definitivamente como classe dominante, tendo reprimido duramente, já naquele momento, os levantes dos trabalhadores (HOBSBAWM,

1977, p. 42). Para além do uso da força coercitiva, que não se mostrava totalmente eficaz, era necessário também fazer uso de outras formas de controle, uma dessas formas deu-se pela utilização da religião como instrumento de conformação do indivíduo em relação à sociedade em que se insere, já que esta, especialmente o protestantismo, contribuiu com o capitalismo para a modificação da vida cotidiana das pessoas. Porém, não somente a religião exerceu este papel.

Ainda no plano das ideias, o grande pensamento burguês, que alcançou inúmeros e indiscutíveis avanços, adotaria progressivamente uma posição de recuo e afastamento de um conhecimento objetivo da realidade social, que poderia significar um problema para si, por potencialmente revelar o caráter exploratório da emergente sociedade burguesa. Um exemplo disso é o surgimento, em meados do século XIX, da sociologia, que opera apartando as questões sociais – tidas como “eternas” ou “universais” – das econômicas e históricas, atacando o princípio da totalidade (LUKÁCS, 1978, p. 93-95).

Apesar de Marx ter se referido à importância de 1848, quando destaca o caráter meramente acrítico que se converte o pensamento burguês, é Lukács quem busca dar maior desenvolvimento aos desdobramentos mais amplos de 1848. Referindo-se diretamente ao período, Lukács (2016, p. 102), utiliza a categoria decadência ideológica para designar o estado espiritual da burguesia após 1848. O que temos, com a evolução do pensamento social, é a

[...] liquidação de todas as tentativas anteriores dos renomados ideólogos burgueses de compreender com destemor as forças motrizes reais da sociedade, ignorando as contradições descobertas, essa fuga para a pseudo-história ideologicamente ajustada, superficialmente concebida, subjetivística e misticamente distorcida, constitui a tendência geral da decadência ideológica.

Em sua potencialização máxima, a decadência ideológica diz respeito à desqualificação de todas tentativas de compreensão da realidade. Pressupõe, portanto, uma compreensão da história como essencialmente subjetiva e, por consequência, há uma fuga e uma distorção do que seja a realidade objetiva. Segundo Lukács (2016, p. 123-124),

[...] um contraste gritante torna-se visível no efeito cultural e ideológico amplo das teorias popularizadas das ciências naturais. No período de ascensão, as grandes descobertas da ciência natural, de Copérnico a Darwin, constituíram momentos importantes da revolução geral de efeitos sociais da consciência das massas. Hoje, nos países capitalistas, os principais avanços da ciência natural moderna quase sempre têm validade

apenas depois de passar pelo filtro da filosofia reacionária. Eles são popularizados, penetram na consciência das massas, na medida em que sofrem uma distorção idealista-relativista. Relativismo, combate ao pensamento causal, substituição da causalidade pela probabilidade estática, “desaparecimento” da matéria – tudo isso é causado em larguíssima escala para disseminar um relativismo niilista, uma mística obscurantista.

Lukács destaca que nos períodos de ascensão, grandes descobertas teóricas foram feitas, que conseqüentemente constituíram momentos importantes para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos. Em contraposição, as descobertas realizadas nos períodos subsequentes, as teorias só teriam alguma validade, depois de passar pelo crivo de uma concepção reacionária. O que significa que esses conhecimentos, não possuindo um compromisso com a realidade, chegam para os indivíduos já bastante deturpados. A decadência ideológica além de ser observada na ciência, também pode ser observada no campo da arte de um modo geral. Segundo Lukács (2016, p. 124):

Nesse desenvolvimento, arte e literatura assumem uma posição peculiar, privilegiada de muitas maneiras. Todavia, não se pode ignorar que também para elas a época foi desfavorável. Pois o contraste com o período anterior, já referido, tem conseqüências bastante inconvenientes para o progresso dos artistas e escritores. Basta pensar no forte impulso que Goethe e Balzac receberam do surgimento da teoria da evolução e, em contrapartida, nas influências devastadoras que Nietzsche, Freud ou Spengler exercem sobre os autores de nosso tempo.

De qualquer forma, a marcha histórica prossegue. É preciso destacar, portanto, que o desenvolvimento do capitalismo não se dá de forma homogênea. Marx (2017, p. 702), ao analisar a sociedade burguesa, constata que há nela uma tendência à concentração e centralização de capital. O resultado disso, ao curso do desdobramento do processo histórico, é o surgimento de grandes empresas que passam a controlar setores significativos da economia nacional (posteriormente evoluindo para escala continental e mundial), também conhecidos como monopólios.

O capitalismo monopolista, como ficaria conhecido, emerge nas últimas décadas do século XIX e encontra-se em vigência até os dias atuais. O que não significa que permanece estático, ao contrário, passou por algumas modificações. O destaque a ser dado é para o segundo momento do capitalismo monopolista, conhecido como os Anos Dourados, que vai de 1940 até 1970, período em que o centro do capitalismo se transfere da Europa para os Estados Unidos. Receosa do poder político dos movimentos de

trabalhadores, a burguesia faz concessões em várias questões. É o período do estado de bem-estar social. As ideias do economista britânico John Maynard Keynes desfrutariam de grande prestígio (NETTO; BRAZ, 2012).

Porém, na década de 1970, esse modelo demonstra-se completamente esgotado. Diversas medidas adotadas fracassam em reverter os impactos da crise. E então uma teoria econômica desenvolvida por Friedrich Hayek ainda na década de 1940 (período de vigência dos Anos Dourados) e recebida com pouca empolgação à época, é resgatada e vista como possível solução para contornar a crise. Com isso, opera-se uma ofensiva do capitalismo que visa, em última instância, maximizar os lucros de toda e qualquer forma quanto for possível, utilizando-se, por exemplo, da flexibilização e sucateamento do trabalho em variados níveis – o que se reflete, por exemplo, no aumento das denúncias de escravidão moderna (DEUTSCHE WELLE, 2018).

Segundo o historiador marxista britânico Perry Anderson (1995), a gênese do neoliberalismo pode ser rastreada na obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944. Inicialmente esse movimento político-econômico teve influência reduzida a um grupo de intelectuais conhecidos como Sociedade de Mont Pèlerin. Apesar da influência reduzida a princípio, esse movimento se generalizaria após a recessão econômica de 1973 que, segundo certo diagnóstico, indicaria o esgotamento da política de bem-estar social e dos Anos Dourados do capitalismo no pós-guerra.

Em 1938 Polanyi integra, juntamente com Raymond Aron (1905-1983), Friedrich Hayek (1899-1992) e Ludwig von Mises (1891-1973) a sociedade de intelectuais concebida por Walter Lippmann (1889-1974) para restabelecer os ideais do liberalismo clássico. Entretanto, as atividades do grupo teriam se enfraquecido com a II Guerra Mundial, sendo mais tarde retomadas pela The Mont Pelerin Society em 1947, por iniciativa de Hayek. Dentre os sessenta e quatro membros fundadores dessa nova sociedade, destacam-se ao lado de Polanyi e Hayek, os intelectuais Bertrand de Jouvenel (1903-1987), Karl Popper (1902-1994), Hans Barth (1897-1956), Milton Friedman (1912-2006) e C. V. Wedgwood (1910-1997). (MAZZEU, 2011, p. 19-20).

Dentre os membros do referido grupo, destaca-se Michael Polanyi, inspiração e referência para Hayek. Mazzeu (2011) ainda salienta que é da obra de Polanyi que Hayek retira o conceito de ordem espontânea na elaboração da teoria que embasa o neoliberalismo. Mais precisamente, as análises de economia soviética feitas por Polanyi a partir de duas obras de J. Bernal: *Webbs' Soviet Communism: a new civilization* e *The Social Function of Science*, serviram como referência para o fundamento do ideal de

liberdade e do conceito de ordem espontânea, defendido por Hayek em *O caminho da Servidão*.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo defende a desregulamentação das relações econômicas, entendida como condição da liberdade plena; manutenção da taxa considerável de desemprego, como forma de minar o poder de barganha das organizações sindicais; redução da carga tributária às grandes fortunas e, não menos importante, a privatização de serviços até então públicos como forma de redução do orçamento estatal. Em suma, o neoliberalismo constitui-se como antípoda do estado de bem-estar social alcançado por meio da orientação das ideias de Keynes.

Em oposição direta, portanto, às práticas do período dos Anos Dourados, que visavam controlar o capitalismo cedendo a certas demandas das classes trabalhadoras, as propostas de Hayek, um dos precursores do neoliberalismo, vão no sentido de defender um Estado mínimo, de promover privatização de setores ainda controlados pelo Estado (saúde, educação, segurança, etc). Em síntese: a corrente neoliberal defende uma total desregulamentação da economia. Os resultados disso, até o momento, têm sido absolutamente catastróficos.

Julia Malanchen (2016, p. 2-3) destaca que, mundialmente, em um contexto de globalização econômica e expansão das políticas neoliberais, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por um intenso processo de modernização da produção. A autora ainda ressalta que, no caso do Brasil, foi a partir do final da década de 1980 que o setor produtivo se modernizou de forma mais intensa.

Sobre o neoliberalismo, José Paulo Netto e Marcelo Braz (2012, p. 238, grifo dos autores), afirmam que para além de uma mera doutrina econômica, a ideologia² neoliberal fundamenta uma concepção de sociedade e de indivíduo, baseada em um ideário que é necessário a desigualdade entre os indivíduos e a sociedade.

2 Ideologia, no vocabulário marxista, significa mais do que um simples conjunto de ideias. A noção de ideologia remete-se à função prática, na medida em que serve como orientação às ações individuais em meio ao contexto social. Naturalmente, na medida em que se estruturam a partir de um conteúdo de verdade, as ideias podem nos fornecer possibilidades de ação mais eficazes. Nas palavras de Lukács (2010, p. 38): “Se agora e mais tarde falarmos de ideologias em contextos mais amplos, estas não devem ser entendidas no enganoso uso atual da palavra (como consciência antecipadamente falsa da realidade), mas, assim como Marx as determinou no prefácio de *Para a crítica da economia política*, como formas ‘nas quais os seres humanos se conscientizam desse conflito’ (isto é, daquele que emerge dos fundamentos do ser social) ‘e o combatem’. Essa determinação abrangente de Marx – e esse é o elemento mais importante de sua ampla aplicabilidade – não dá nenhuma resposta unívoca à questão da correção ou falsidade metodológica e objetiva das ideologias. Ambas são igualmente possíveis na prática. Assim, as ideologias em caso podem propiciar tanto uma aproximação do ser quanto um afastamento dele.”

O que se pode denominar de **ideologia neoliberal** compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomado como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da **natural e necessária desigualdade** entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de **mercado**).

Mais do que uma concepção de sociedade e de indivíduo, é possível perceber na obra de Hayek uma epistemologia, uma teoria do conhecimento. Duarte (2006), ao explicitar que existe uma epistemologia em Hayek, mostra que há uma estreita relação entre as concepções sobre a sociedade e conhecimento na obra do economista austríaco.

O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis.[...] O que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro. (DUARTE, 2006, p. 72).

Na obra de Hayek, o conhecimento é visto como algo exclusivamente individual, parcial e particular, limitado ao meio imediato do indivíduo; portanto, a partir da visão teórica de Hayek, a compreensão da realidade a partir da concepção da totalidade está descartada. Desse modo, a ação dos indivíduos é dirigida por um conhecimento tácito e efêmero. E, além disso, dada a impossibilidade de compreensão e intervenção nas ações humanas, não há como prever os rumos da sociedade. Trata-se de uma concepção em que o conhecimento é tido como algo bastante imediato e cotidiano.

No caso do Brasil é interessante observar que historicamente, entre 1964 e 1985, no período em que o país foi governado por militares³, o modelo desenvolvimentista foi atingido pela crise e o modelo ditatorial enfrentou bastante dificuldade para se manter no poder. Pois, apesar dos diversos sequestros, torturas, assassinatos e da repressão reinante, o movimento social se ampliava e se fortalecia no sentido de pressionar por reformas sociais. Dessa forma, essas mobilizações populares, exigiam tanto eleições diretas quanto a elaboração de uma nova Constituição, agora com um caráter democrático. Nesse processo, as demandas por reformas na educação também iam se ampliando (FAUSTINO, 2006, p. 105).

3 Quando a crise estrutural vivida pelo capitalismo atingiu fortemente os países periféricos, o Brasil era governado pelos militares, que haviam contraído grandes empréstimos com os credores das economias centrais e tinha uma enorme dívida externa.

A autora destaca, ainda, que é justamente após o término desse processo histórico que surge, efetivamente, a Constituição Brasileira de 1988, com um caráter democrático e pluralista. É também no início dos anos de 1990, que o Brasil adota o neoliberalismo como modelo econômico e a sociedade passa a se enquadrar a esse novo parâmetro. Portanto, no Brasil, a reforma do Estado nos anos de 1990 é considerada o início da implementação do neoliberalismo. Há divergências entre os estudiosos sobre quem teria, de fato, sido o pioneiro na incorporação do projeto neoliberal; alguns defendem ter sido Fernando Collor de Mello, que governou entre 1990 e 1992, outros dizem ser Fernando Henrique Cardoso, que governou, por dois mandatos, entre 1995 e 2003 (mas que teve atuações significativas na década anterior, como senador e ministro – esta última em duas oportunidades distintas).

Segundo, Evangelista, et al (2002, p. 55), “[...] com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Para Osvaldo Coggiola (1996), o representante oficial do neoliberalismo em nosso país foi Fernando Henrique Cardoso, que, quando senador, impôs à reforma constitucional de 1988 os princípios fundamentais do neoliberalismo. Nas palavras de Coggiola (1996, p. 196):

No caso do Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional impostos pelo representante oficial do neoliberalismo no Brasil, Fernando Henrique Cardoso, numa explícita vinculação aos ditames do chamado “Consenso de Washington”, que são: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do país); desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário. A estes pontos são contrapostos os “avanços” da Constituição de 1988 em cada matéria correspondente; os quais, no entanto, apenas consagravam (no caso de alguns direitos sociais) conquistas já em vigor pela ação do movimento operário e popular, quando não a simples defesa do capital monopolista nacional ou estrangeiro instalado no país (no caso, por exemplo, da distinção entre capital nacional e estrangeiro, das leis de reserva de mercado etc.).

Além das já citadas modificações no cenário econômico nacional, com questões como a modernização da produção e a adoção da ideologia neoliberal, essas mudanças também trouxeram alterações profundas no âmbito social, cultural e educacional, o que exigiu que a escola se modificasse e conseqüentemente o currículo também fosse readequado (MALANCHEN, 2016, p. 9). Por conseqüência, a “[...] educação foi, neste

sentido, um importante alvo de ajustes para atender ao objetivo educacional neoliberal de dirigir o processo educativo à formação de mão-de-obra apta ao trabalho com as ‘novas tecnologias’.” (FAUSTINO, 2006, p. 106).

De qualquer forma, o período de inserção do neoliberalismo no país localiza-se entre o final dos anos 1980 e meados da década de 1990. Ao término dos anos 1990, ele já encontra-se plenamente consolidado no Brasil. Como já mencionado, para além de um projeto macroeconômico, o neoliberalismo produz necessárias expressões ideológicas que visam reforçar questões centrais para o seu funcionamento adequado, quais sejam: a meritocracia e o individualismo exacerbado. A educação, nesse sentido, deveria funcionar “[...] para o alívio da pobreza diminuindo ou nivelando as desigualdades sociais ‘naturalmente’ produzidas pelo sistema.” (FAUSTINO, 2006, p. 120). Não oferece, portanto, nenhum subsídio para uma maior elaboração sobre as causas que levam ao surgimento da pobreza.

O desenvolvimento do capitalismo refletiu de certa forma, na maneira como a sociedade, o indivíduo e o próprio conhecimento é concebido. Na sociedade atual, a concepção neoliberal tem bastante influência na concepção de conhecimento no pós-modernismo.

1.2 A concepção de conhecimento no pós-modernismo

O capitalismo contemporâneo engendra a formação de diferentes expressões teóricas. Uma delas, que temos discutido, e que serve de modelo para a prática econômica hegemônica do período, é o neoliberalismo. Mas outra ideologia fundamental para a manutenção do *status quo* é o pós-modernismo. Segundo Marilena Chauí (2001), o pós-modernismo é a ideologia do capitalismo em seu estágio neoliberal⁴. A origem e as características que fundamentam o pensamento pós-moderno, nesse sentido, podem ser encontradas na realidade do capitalismo contemporâneo. Segundo Anderson (1999, p. 9-10)

[...] a ideia de um “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, que imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo [...].

4 Conclusão que se alinha àquela defendida por Fredric Jameson (2000), que postula o pós-modernismo como sendo a lógica cultural do capitalismo tardio.

É preciso destacar a diferente utilização dos termos pós-modernismo e pós-modernidade. O primeiro refere-se, inicialmente, a um movimento artístico e, na sequência, passa a abranger uma significação cultural mais ampla; já o segundo refere-se, de acordo com seus defensores, a um momento histórico específico (EAGLETON, 1998, p. 7). Veremos adiante que nem sempre os autores prezam por esta diferenciação e acabam por utilizar os dois termos de forma intercambiada, ou seja, como sinônimos. Sobre a relação entre neoliberalismo e pós-modernidade, J. A. Lindgren-Alves (2001, p. 65), afirma que

Enquanto na esfera da economia, o neoliberalismo é, como se alega, a doutrina necessária daquilo que a tradução do “idioma global” rotula de capitalismo tardio (em inglês, *late capitalism*), a pós-modernidade – ou pós-modernismo, no dizer de grandes críticos como Fredric Jameson e Terry Eagleton – é a lógica cultural que o fundamenta e dele emana na esfera das artes, da literatura, das ciências humanas e de práticas político-sociais correntes.

José Claudinei Lombardi (2012) destaca ser praticamente unânime considerar que o uso contemporâneo do conceito pós-modernidade foi introduzido por Jean-François Lyotard, filósofo francês, em seu livro *A Condição Pós-Moderna*, publicado em 1979. O autor complementa que, para Lyotard,

a condição pós-moderna caracteriza-se pelo fim das metanarrativas, quando os esquemas explicativos caíram em descrédito, não mais havendo garantias, de espécie alguma, pois até mesmo a “ciência” já não poderia ser considerada como fonte da verdade. (LOMBARDI, 2012, p. 24).

A denominação pós-modernismo é uma bastante ampla e de difícil definição, tornando árduo precisar com clareza o campo teórico abarcado por essa concepção. Porém, podemos identificar alguns pontos que são características gerais. De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1996, p. 46)

O discurso pós-moderno e as teorias que o compõe não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si.

A autora continua explicitando que podemos denominar de pós-moderno movimentos ou expressões artísticas, produções no campo da filosofia e da teoria e, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Portanto, segundo a autora, pode-se falar que são

[...] pós-modernas “uma condição” (Harvey, Lyotard), “um estado da cultura” (Lyotard), “uma poética” ou “uma política” (Hutchon), uma “cultura” (Foster) ou “lógica cultural” (Jameson), uma nova forma “de experienciar o espaço e o tempo” (Jameson, Harvey). (MORAES, 1996, p. 46)

Porém, o fato do conceito pós-moderno ser impreciso e carregado de ambiguidades não significa a impossibilidade de se realizar uma caracterização do mesmo, ainda que de forma aproximada. Segundo Moraes (1996, p. 46-47),

O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas da Ilustração⁵, usualmente associadas ao mundo moderno. [...]. Assim, coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso, do saber e da sociedade, racionalidade vista como *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio de transporte para “ideias claras e distintas”. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão à unidade onisciente [...].

Segundo Netto (2004, p. 154-156), as características gerais da cultura contemporânea, que tem no pós-modernismo uma de suas expressões mais típicas são: ausência de fronteiras entre o estético e o não-estético (questionando-se a demarcação entre arte e cotidianidade); ausência de delimitação entre arte e ciência; desconfiança do par categorial aparência e essência; redução da apreensão da realidade operada em um âmbito da ciência e da arte a um mero jogo de linguagem; desconsideração das peculiaridades próprias à natureza e à sociedade; semiologização e desontologização da realidade; questionamento da categoria trabalho e, por fim, de acordo com essa perspectiva, a história

5 Iluminismo (ou Ilustração) diz respeito a um movimento intelectual e filosófico do século XVIII, que propunha a centralidade da razão, a liberdade, o progresso, a fraternidade, a constitucionalidade e a laicidade. Exerceu grande influência nos processos revolucionários e, de forma mais ampla, no estabelecimento do mundo moderno.

é vista não como um processo mas antes como um caleidoscópio de representações discursivas.

De acordo com Carlos Nelson Coutinho (2010), é possível visualizar, com bastante nitidez, duas etapas principais na história da filosofia burguesa. A primeira etapa que vai dos pensadores renascentistas até Hegel, caracterizando-se “[...] por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética.” (COUTINHO, 2010, p. 21). Já a segunda etapa caracteriza-se por uma ruptura radical ocorrida por volta de 1830 e 1848 em que

[...] é assinalada por uma progressiva decadência, pelo abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade, como é o caso das categorias do humanismo, do historicismo e da razão dialética (COUTINHO, 2010, p. 21).

O movimento de ascensão da burguesia contra o antigo regime ancora-se na razão enquanto possibilidade de transformação concreta da realidade: a instituição de uma sociedade pautada na liberdade, igualdade e fraternidade. Porém, na medida em que a burguesia converte-se paulatinamente em classe dominante, o interesse de, por meio da razão, alcançar-se o conhecimento da verdade, vai se perdendo gradativamente. Portanto,

A **razão**, o conceito de que o real é racional e pode ser objetivamente conhecido, transforma-se em um instrumento ideológico e justificação do existente enquanto existente, isto é, a realidade alienada do capitalismo; o **determinismo**, a concepção de que o homem cria a realidade condicionado por leis objetivas, é degradado na afirmação de que o indivíduo é um produto passivo do “ambiente”, sem possibilidades de exercer sobre ele uma ação transformadora (fatalismo). Uma ética de “contenção” de limitação pseudo-racional do desenvolvimento integral da personalidade, substitui o sonho humanista do **homem total**. (COUTINHO, 1967, p. 10-11, grifo do autor).

O irracionalismo surge, nesse contexto, no interior do pensamento burguês, como uma resposta que visa questionar as possibilidades da razão, convenientemente colocando-se na perspectiva de uma aceitação passiva das determinações sociais mais amplas. Todavia, a sociedade burguesa está longe de ser uma estrutura estática, pois precisa revolucionar as forças produtivas constantemente, de modo que seja possível aumentar o potencial de obtenção de lucros.

Nesse sentido, concomitantemente, sobretudo no campo das ciências da natureza, desenvolve-se um tipo de pensamento que não nega a possibilidade de apreensão da

realidade por meio do intelecto. O cientificismo positivista e suas variações posteriores atuam nessa dimensão cognitiva, rechaçando as reflexões elaboradas no âmbito do irracionalismo, pois, do contrário, o movimento do capital ver-se-ia impossibilitado, ou, na melhor das hipóteses, seriamente ameaçado. A outra face da moeda do positivismo é a negação e/ou naturalização das relações sociais. Com isso, mesmo no âmbito do positivismo, o irracionalismo encontra refúgio nessa corrente de pensamento – no que diz respeito à compreensão da sociedade. Nas palavras de Coutinho (1967, p. 13),

[...] o irracionalismo oscila entre um subjetivismo exacerbado (a afirmação da “experiência vivida” como única fonte de valores morais autênticos, etc.) e um objetivismo positivista e metafísico (a teoria de que certos aspectos da vida humana são eternos e ontológicos, a sensação de impotência em face da realidade, o “pessimismo cósmico” fundado no fatalismo, etc.).

De modo geral, seja por meio de vertentes subjetivistas, ou a partir de concepções objetivistas, o pensamento pós-moderno implica a negação da possibilidade de, por meio da razão, almejar o conhecimento da verdade. Segundo Chauí (2001), a crise da razão é apresentada pelo pensamento pós-moderno da seguinte forma:

- I. negação de que haja uma esfera de objetividade. Esta é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejanse;
 - II. negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;
 - III. negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;
 - IV. negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.
- Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micropoderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura o romance é substituído pelo conto, o livro pelo *paper*, e o filme pelo video-clip. O espaço é a sucessão de imagens fragmentadas; o tempo, pura velocidade dispersa. (CHAUI, 2001, p. 130-131).

Uma vertente teórica que tem seu surgimento no período anterior à emergência do pós-modernismo é o estruturalismo. Baseando-se nas teorias linguísticas de Ferdinand Saussure, autores como o antropólogo Claude Lévi-Strauss postulam a existência de estruturas mais ou menos atemporais que regem a existência humana, sobrepondo-se à relação sujeito-objeto. Essa concepção teórica, segundo Coutinho, não nega diretamente a possibilidade de, por meio da razão, apreender a realidade, mas delimita suas possibilidades e efeitos.

Enquanto o racionalismo da época clássica propunha-se conquistar terrenos cada vez mais amplos para e por meio da razão humana, o miserável racionalismo da decadência preocupa-se principalmente em estabelecer “limites” para o conhecimento; enquanto a filosofia clássica era preponderantemente ontológica, preocupada com o conteúdo objetivo do mundo, o agnosticismo decadente pretende-se simples epistemologia, simples análise formal dos “limites do conhecimento”. A razão, em suma, deixa de ser a imagem da legalidade objetiva da totalidade real, passando a confundir-se com as regras formais que manipulam “dados” arbitrariamente extraídos da totalidade objetiva. O paralelismo entre esse empobrecimento da razão e o esvaziamento da práxis na atividade burocrática não é causal. A “miséria da razão” é a expressão teórica – deformada e deformante – do mundo burocratizado do capitalismo. (COUTINHO, 2010, p. 51).

A forma específica por meio da qual o pós-modernismo “captura” o estruturalismo, conferindo a ele configurações distintas, é o que se convencionou chamar de pós-estruturalismo – que exerce grande influência no campo educacional. Essa vertente, porém, ainda que às vezes vincule-se à concepção pós-moderna, em outros momentos se justapõe a ela (MORAES, 1996). Podemos listar como seus principais representantes Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Michel Foucault. Essa corrente propõe uma radicalização do estruturalismo, na medida em que postula a redução da realidade às estruturas linguísticas, promovendo uma semiologização do real (que já mencionamos previamente). Moraes (1996, p. 49), aponta apoiando-se em Best e Kellner, afirma que o

[...] pós-estruturalismo é parte matriz do discurso pós-moderno e que as inflexões teóricas deste último estão diretamente articuladas às críticas pós-estruturalistas. Todavia, o pós-moderno é um termo mais abrangente e, segundo os autores, o pós-estruturalismo se constitui em um subconjunto de suas tendências teóricas, sociais e culturais.

De um modo geral, a sociedade pós-moderna, propicia uma concepção de conhecimento bastante idealista e subjetivista, como se o conhecimento fosse uma “[...] construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados.” (DUARTE, 2001, p. 39).

Com relação aos conhecimentos, é bastante clara a posição do pensamento pós-moderno, de que só podemos conhecer aquilo que construímos, porém isso não significa que seja um saber objetivo, que este possua uma origem, validade e verdade objetiva. Trata-se, portanto, de uma negação da totalidade. Desse modo a realidade é constituída de fragmentos e, para essa teoria, pensar a realidade como uma totalidade é algo em si mesmo autoritário, pois significaria impor uma narrativa totalizante que dê unidade à história, o que seria uma não valorização da multiplicidade de narrativas e um não reconhecimento do caráter plural ou fragmentado da história que, a rigor, não seria uma, mas sim infinitas histórias contadas por meio de também infinitas narrativas. Segundo Moraes

[...] trata-se de desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar, vista como símbolo das metanarrativas iluministas, dos “discursos universalizantes que subjagam e dominam”, incapaz de dar conta dos “sujeitos mínimos” da pós-modernidade. (MORAES, 2004, p. 351).

A concepção de conhecimento típica do pós-modernismo, portanto, coloca em dúvida não só o conceito de clássico, como a própria educação escolar tomada de forma mais ampla. Ou seja, não só a transmissão de conhecimentos clássicos é colocada de lado, mas a próprio ato educativo enquanto transmissor de conhecimentos. Abordaremos a seguir mais especificamente as teorias pedagógicas que compõe o lema “aprender a aprender”. Essas teorias, ocupando graus diferentes de hegemonias, são estruturadas a partir do caldo cultural pós-moderno.

1.3 A concepção de conhecimento nas pedagogias do “aprender a aprender”

As pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE 2006), situam-se em um universo ideológico neoliberal e trazem como expressão teórica o pós-modernismo. O lema “aprender a aprender”, tem seu fundamento no movimento da Escola Nova, reaparecendo nas pedagogias hegemônicas da atualidade. Pedagogias como a teoria do professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das

competências e o construtivismo são correntes pedagógicas que integram esse movimento ideológico. Mesmo situando-se no interior de uma mesma concepção ideológica, não significa que esse grupo seja homogêneo, mas sim que partilham da mesma concepção de conhecimento.

É importante ressaltar que não pretendemos fazer uma análise detalhada sobre essas concepções pedagógicas, o que nos interessa aqui é explicitar a concepção que essas correntes possuem sobre os conhecimentos e, conseqüentemente, de que forma pensam a relação destes com a educação escolar. Compreendemos que essa explicitação é fundamental na medida em que nos fornece subsídio para entendermos a razão da recusa aos conhecimentos clássicos, de forma que não se interprete essa rejeição como simples desconhecimento desses conhecimentos essenciais.

O movimento da Escola Nova, raiz de todas as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), surgiu nas primeiras décadas do século XX como proposta de contraposição à pedagogia tradicional. Portanto, em oposição à pedagogia tradicional, que tinha como base a transmissão de conteúdos sistematizados, surge uma nova “[...] pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.” (SAVIANI, 2008a, p. 8). É necessário salientar que se, por um lado, essa contraposição à pedagogia tradicional é preservada até hoje, por outro lado, devemos destacar que as críticas feitas pelas pedagogias hegemônicas à pedagogia tradicional são bastante dualistas, de modo que compreendem a pedagogia nova “[...] portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 10).

Desse modo, em um primeiro momento analisaremos a pedagogia tradicional. Na seqüência, analisaremos algumas teorias pedagógicas que se contrapõe a ela, ou seja, a pedagogia nova e as pedagogias hegemônicas. Essa contraposição é possível na medida em que, por um lado, a pedagogia tradicional configura-se enquanto uma tendência pedagógica que tem por ênfase a teoria e, por conseqüência, reforça o papel do professor como aquele que domina os conhecimentos elaborados; por outro lado, as pedagogias que fazem críticas a ela tendem a dar ênfase em atividades práticas, no sentido de que é a partir destas que os alunos constroem seus conhecimentos (SAVIANI, 2005, p. 259).

A escola tradicional surge no espírito de uma nova sociedade que necessitava que se consolidassem valores democráticos; nesse período, era necessário que se superasse a opressão característica do Antigo Regime e se constituísse uma sociedade fundada no “contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos” (SAVIANI, 2008a, p. 5). Nesse

cenário, a escola surge para equacionar as diferenças que existiam entre aqueles que antes eram subalternos, visando, portanto, torná-los cidadãos.

No contexto de surgimento da escola com o objetivo de tornar os súditos em cidadãos, a escola tradicional se organizava tendo em vista a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Georges Snyders, educador francês, desenvolve em seu livro *Pedagogia Progressista*, uma visão positiva da pedagogia tradicional, segundo o autor: “A educação tradicional defende directamente a cultura geral.” (SNYDERS, 1974, p. 44). Para esse pensador, a capacidade de compreender um autor mais complexo ou se concentrar em um determinado objetivo é o que tornará o indivíduo capaz de enfrentar diversas situações. Segundo Snyders

A educação tradicional (e é o segundo aspecto da ideia de cultura geral) conta especialmente com o conhecimento para ajudar a criança no progresso global de sua personalidade – e pensa que todos os conhecimentos têm o seu papel a desempenhar nesse capítulo. (SNYDERS, 1974, p. 45).

Buscando superar a visão bastante negativa que foi difundida pelos educadores da Escola Nova, o autor aponta que a pedagogia tradicional dispunha de um acervo de conhecimentos que tinham como papel o desenvolvimento da individualidade e da personalidade da criança. Seja observado, porém, que Snyders não pretende ser um defensor da escola tradicional. O que ele defende é a criação de uma pedagogia de inspiração marxista que supere tanto a escola tradicional como a escola nova, mas entende que para ocorrer tal superação é preciso encarar ambas as correntes de espírito aberto, o que a escola nova não fez em relação à escola tradicional.

Bloch (1951, p. 75-76), defensor da escola nova, apoiando-se em Georg Kerschensteiner, pedagogo alemão, afirma que

Quanto à escolha das matérias com as quais se deva fazer um ensino assim destinado à sua verdadeira função, que é exercitar e fortalecer o espírito, com o concentrá-lo numa tarefa, em lugar de o debilitar, com o dispersá-lo numa multiplicidade de tarefas tão logo abandonadas assim que principiadas, Kerschensteiner patenteia, por vezes, uma largueza de vistas que vizinha o indiferentismo: contanto que as condições psicológicas sejam realizadas por forma a permitirem à criança entregar-se apaixonadamente a seu trabalho, toda matéria é boa, “escolhamos como tema de exercício o chinês ou a arte culinária”⁶. Deita fora resolutamente todas as superstições, todos os fanatismos, todos os exclusivismos pedagógicos; contesta com a severa ironia que algum ramo

6 Bloch informa, por meio de nota de rodapé, as obras e os autores dos trechos entre aspas.

determinado “possua uma força particular e mágica de promover, por exemplo, a faculdade de pensar logicamente, como se pretende das línguas antigas ou ainda da matemática”.

A escolha do conteúdo com a qual se deve trabalhar na escola deve ir de acordo a um ensino que exerça sua verdadeira função, qual seja, “fortalecer o espírito” por meio de permiti-lo se concentrar em uma única atividade. De certa forma, o critério para a delimitação do conteúdo a ser utilizado em sala de aula, passa pela necessidade da criança se entregar apaixonadamente a esse conteúdo, independentemente de ser um conhecimento espontâneo ou sistematizado.

Isso não significa absolutamente (e importa não haver enganos) condenação formal das humanidades antigas ou da cultura com base matemática. Tudo quanto se quer dizer é apenas que nem umas nem outra possuem a virtude automática atribuída por seus fanáticos e que as tornariam boas, valiosas, fecundas para **todos** os espíritos. O critério que cumpre ter sempre em vista é este “axioma fundamental” o princípio que só possui valor educativo o bem cultural adequado à “estrutura espiritual” daquele a quem é proposto. Por força deste princípio, “nenhuma escola pode jactar-se de ser verdadeiramente um estabelecimento de ensino público e geral se não cuidar que **cada um**, seja qual for a constituição de seu espírito e de seu caráter, encontre precisamente sua educação”, a educação que lhe convenha. (BLOCH, 1951, p. 76-77, grifo do autor).

É bastante clara a posição de que existe um ensino para cada indivíduo, e que para tanto, o conteúdo desse ensino também varia de acordo com cada indivíduo. Segundo Bloch, é um equívoco da escola tradicional submeter “[...] pela força uma criança a um tipo de ensino que não corresponde aos seus gostos ou às suas possibilidades” (BLOCH, 1951, p. 77-78). Como contraposição à pedagogia tradicional, para essa concepção pedagógica, o fato de se ensinar conhecimentos que não correspondam diretamente aos interesses dos alunos, é considerado uma imposição. Para essa perspectiva, o centro da educação escolar deve ser o aluno e a aprendizagem que o aluno realiza por si mesmo. Logo, as descobertas e aquisições que o aluno faça por si só são consideradas mais desejáveis e importantes que os conteúdos e descobertas que possam ser introduzidas ou transmitidas a esses indivíduos por outras pessoas. Portanto, para Bloch (1951, p. 82), “[...] a escola, dizíamos, deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses.”

Portanto, para a Escola Nova, o fato de que a atividade educativa deva ter como centro as necessidades dos alunos coloca outro aspecto: o ponto de partida dessas necessidades e interesses dos alunos é o meio social em que o aluno está inserido. A educação escolar, nessa perspectiva, deve partir das necessidades dos indivíduos e o ponto de partida dessas necessidades é a vida social do aluno, ou seja, o meio em que o indivíduo está inserido; somente a partir daí que o campo de interesses do aluno pode ser ampliado.

Essa oposição em relação à pedagogia tradicional se manteve em todas as pedagogias que vieram depois da pedagogia da Escola Nova, mas é claro, quando tratamos das pedagogias hegemônicas, elas estão totalmente de acordo com a concepção neoliberal. O maior representante das pedagogias hegemônicas na atualidade é o construtivismo. Este se fundamenta na epistemologia genética de Jean Piaget, que considera que a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são construídos pelo esforço de adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Isso significa que quando pensamos nos conhecimentos e nas atividades escolares, serão mais valorizadas as que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim que a aprendizagem seja um constante processo ativo de reinvenção do conhecimento (DUARTE, 2010).

Para ilustrar a ideia apresentada acima, podemos tomar como exemplo, o que Fernando Becker, seguindo a linha do construtivismo, defende sobre o conhecimento. Segundo o autor o conhecimento é resultante de um processo de construção. Em suas palavras:

O conhecimento é uma **construção**. O sujeito age, **espontaneamente** – isto é, independente do ensino mas não independente dos estímulos sociais –, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. (BECKER, 1993, p. 90-91, grifo do autor).

Ainda na linha do construtivismo, segundo Juan Delval (1998, p. 28), o “[...] conhecimento se origina da resistência que o sujeito enfrenta ao efetuar suas ações”. Para o autor, essa resistência deve ser atribuída à realidade, o conhecimento só progredirá se encontrar resistência na realidade. Da mesma forma que se o indivíduo não encontra resistência na realidade, não ocorre o desenvolvimento psicológico. Portanto, os sujeitos têm que construir seus próprios conhecimentos, e não devem receber construídos pelos outros. A construção do conhecimento é uma tarefa solitária, pois é realizada no interior do

sujeito, podendo somente ser efetuada por ele mesmo. Essa construção daria início a sua organização psicológica.

Analisando a concepção construtivista de aprendizagem, Alessandra Arce (2005, p. 50), afirma que:

Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência.

A autora ainda complementa que, de acordo com esta concepção, a educação escolar, como prática social, não se distingue de outros contextos de atividades e relações humanas como a família, o clube etc. Desse modo, para esta concepção pedagógica, a realidade e o cotidiano do aluno são as referências para a aprendizagem; por consequência, os conteúdos ficariam reduzidos aos que não exijam qualquer tipo de superação em relação às formas cotidianas de agir e pensar. O conhecimento, portanto, torna-se fragmentado, voltado para a cultura local do aluno, pois somente serão considerados significativos aqueles conhecimentos que tenham alguma utilidade para as práticas cotidianas.

A pedagogia dos projetos vai também nessa mesma direção, ao postular que o método de pesquisa é mais útil para a vida do que o conhecimento que o professor ensina aos seus alunos. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado em uma sequência lógica e temporal.

A pedagogia do professor reflexivo diz respeito à formação de professores. Segundo Tardif (2000, p. 11), “[...] não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”. Essa concepção parte da perspectiva de que a formação de professores deve seguir a lógica da construção de conhecimentos a partir do que a prática cotidiana exigir. Portanto, os conhecimentos que importam ao professor no seu trabalho educativo não são aqueles da universidade, dos livros ou das teorias.

A pedagogia das competências, assim como a pedagogia do professor reflexivo, defende a importância de se aprender fazendo e resolvendo problemas de modo pragmático. Para essa teoria pedagógica existe “[...] uma listagem de habilidades e

competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos.” (DUARTE, 2010, p. 42).

Para Perrenoud (2000), as competências dizem respeito à capacidade de mobilizar informações e saberes para solucionar variadas situações. Já os conhecimentos dizem respeito a conhecimentos disciplinares tais como matemática, geografia, história; que são considerados conhecimentos que não têm ligação direta com a vida do indivíduo.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD, 2000, p. 3).

Marise Nogueira Ramos (2008), em texto constante no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, explicita que a noção de competência é bastante abrangente e que possui várias definições. Uma das definições mais comuns delinea o conceito de competência

[...] como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY; ROPÉ, 1997 apud RAMOS, 2008, p. 299).

A autora ainda explica que a noção plural de competências está bastante atrelada a utilização no âmbito do trabalho. Essa noção plural busca indicar os “[...] conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho.” (RAMOS, 2008, p. 299). A pedagogia das competências surge quando se busca transferir esses conteúdos para a formação. Nas palavras da autora

A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. (RAMOS, 2008, p. 299).

A autora desenvolve que o surgimento da pedagogia das competências coincide os avanços tecnológicos, que acabam por provocar uma dissolução em relação aos conteúdos do trabalho e dos postos de trabalho, dificultando a possibilidade de um crescimento linear em uma carreira. Além disso, também pode-se falar de uma “crise do valor dos diplomas”, em que estes perdem importância para a qualificação do trabalhador, sendo substituído pelas competências que podem ser adquiridas por este na prática. Ou seja, no lugar da qualificação profissional, geralmente embasada na formação inicial, agora busca-se competências que são calcadas em qualidades particulares dos trabalhadores. Esses atributos podem não ter sido adquiridos, por exemplo, na formação inicial. Essas competências podem ser adquiridas tanto em empregos e/ou estágios anteriores, como em atividades que estejam fora do âmbito da profissão. Portanto,

Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. (RAMOS, 2008, p. 300).

As mudanças necessárias para que a educação passe a se orientar pelos preceitos da pedagogia das competências passam por uma compreensão da escola básica não mais como uma preparação para estudos longos, mas como preparação para a vida; além disso seria necessário, também, que houvesse uma mudança na prática do professor. Segundo Perrenoud (2000, p. 3), os professores devem parar de pensar que dar aula é a essência de sua profissão, pois ensinar “[...] deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem”. Assim como também a mudança passaria por uma diminuição do peso dos conteúdos escolares e introdução de ciclos de aprendizagem plurianuais.

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de

dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2008, p. 301).

Dessa forma, o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo pode ser entendido como um processo de adaptação ao ambiente, seja ele social ou natural. Assim, o conhecimento é dado pelas percepções subjetivas que o indivíduo tenha do processo de interação com o meio; não tem, portanto, qualquer pretensão de ser uma construção da realidade, assim como também não tem nenhum compromisso com a verdade. Não existem, para essa perspectiva, critérios como objetividade, totalidade ou universalidade. Portanto, a validade do conhecimento é dada pela sua utilidade prática.

Com isto, o carácter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo carácter experiencial. Essa concepção de conhecimento, às vezes chamada de epistemologia experiencial ou epistemologia socialmente construtivista é, na verdade, uma epistemologia 'adaptativa', visto que seu fundamento axiológico vincula-se a essa função. As categorias objetivo e subjetivo se fundem indistintamente no processo de inteiração, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. Isto implica romper com a epistemologia moderna em favor de uma epistemologia que compõe o universo ideológico pós-moderno. (RAMOS, 2008, p. 303-304).

Outra teoria pedagogia que tem bastante influência no ambiente educacional é o multiculturalismo. Segundo Sandra Soares Della Fonte e Robson Loureiro (2011), o termo multiculturalismo possui vários significados e se vinculam a diversas posições políticas que aparentemente seriam diversas. Por esse motivo não haveria multiculturalismo, mas sim multiculturalismos. Estes afirmam que a definição mais clássica de multiculturalismo é dada por Peter McLaren (1997). Para este autor, o multiculturalismo pode ser conservador, humanista liberal, liberal de esquerda ou crítico. Sendo este último a posição que o autor diz se filiar.

Como dito, não é a única tentativa de definição de multiculturalismo. Para Vera Maria Ferrão Candau (2011), os multiculturalismos podem ser identificados em: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, e multiculturalismo interativo ou intercultural. Para a autora, este último, posição que adota é também o que mais se assemelha o multiculturalismo crítico proposto por McLaren.

Apesar de todas as diferenciações e especificidades que possam haver entre os multiculturalismos, aqui nos referiremos ao multiculturalismo em um sentido amplo. Portanto, ainda que possuindo diferentes especificidades, as tendências do multiculturalismo acabam por defender o mesmo objetivo, qual seja: a crítica à ideia de que exista ou possa existir uma cultura universal e a defesa do princípio de que a valorização da diversidade cultural deveria ser a tônica da educação escolar.

No que diz respeito ao âmbito escolar, o multiculturalismo defende que a cultura escolar dominante prioriza o homogêneo, o comum, tendo por função difundir e consolidar uma cultura com base eurocêntrica, inviabilizando o que deveria ser um lugar para celebrar a diversidade. Dessa forma, há uma crítica e um questionamento em relação ao que é produzido e ensinado na escola, já que esses conhecimentos, segundo essa visão, evidenciam etnocentrismo e estereótipos característicos dos grupos dominantes. Portanto, o discurso multiculturalista situa-se em um processo de disseminação de uma visão de mundo que defende o respeito à diversidade cultural, a inclusão social, a democratização, porém, infelizmente, como veremos, o que ocorre na verdade é uma legitimação da lógica capitalista. Segundo Faustino (2006, p. 94)

Nas últimas décadas tem sido construído e renovado constantemente (HUNTINGTON, 1993; PNUD, 2004), a retórica persuasiva de que os conflitos sociais são causados por questões culturais – divergências em termos de religião, vestimentas, alimentação – e não pela situação de miséria em que milhões de pessoas são colocadas neste sistema para servirem de massa de manobra e de mão-de-obra barata.

Dando destaque às heranças culturais dos grupos que compõem a sociedade, permitindo a estes postular legalmente estas singularidades e tendo a inclusão social como palavra chave, o Multiculturalismo fomenta, então, uma política baseada em princípios de igualdade para convencer os grupos discriminados de que o diálogo intercultural e a inclusão de alguns membros das minorias étnicas – por meio das cotas –, juntamente com o reconhecimento dos elementos de suas culturas, resolverão os problemas da atualidade.

Para o multiculturalismo não faz sentido falarmos de uma cultura universal, assim como também não faz sentido falar sobre a existência de conhecimentos que se constituam como valores universais. Portanto, todo conhecimento é relativo, só tem valor e significado dentro de uma cultura específica. O relativismo cultural, bastante característico do multiculturalismo, dá sua parcela de contribuição para o desmantelamento do currículo escolar.

A pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. (DUARTE, 2010, p. 43).

Como consequência, o multiculturalismo contribui indiretamente para que os alunos, sobretudo os de classe baixa, que dependem da educação pública, vejam-se apartados dos saberes que chegarão sem grandes dificuldades àqueles que possuem condição de arcar com uma educação privada que forneça aos alunos possibilidades de obtenção desses mesmos conhecimentos.

Malanchen (2016), explicita que, nos últimos anos, sobretudo em função dos debates realizados no âmbito dos movimentos sociais, surgiram, dentro da perspectiva do currículo, várias novas questões, tais como: a diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual. Segundo a autora, essas questões vinculam-se a movimentos ancorados em ideias e concepções derivadas do pensamento pós-moderno na educação escolar. Ou seja, são ideias que vão na direção da “[...] defesa de um currículo pós (ou pós-curriculo), com base no relativismo cultural presente nesses debates sobre o currículo.” (MALANCHEN, 2016, p. 72).

Sobre a questão do currículo, cabe destacar a trajetória do sociólogo Michael Young, professor da University of London, um dos principais expoentes da Nova Sociologia da Educação, que tem como um de seus principais eixos de estudo a questão do currículo. Outros autores vinculados a esse movimento intelectual são Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. Em 1971 Young edita a coletânea *Knowledge and Control*, que conta com texto de sua autoria, onde defende a tese de que a seleção de determinados conhecimentos para a composição do currículo em detrimento de outros é arbitrária e resultante das relações de poder presentes na sociedade. Porém, mais recentemente o autor passou a rever suas posições anteriores. Segundo Young:

[...] se se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor. (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Em contraposição à perspectiva anterior, que entendia o processo de sistematização do conhecimento na forma do currículo como meio de exercício do “conhecimento dos poderosos” (*knowledge of the powerful*), seu interesse recai para a necessidade do saber articulado à possibilidade de fornecer uma forma efetiva de compreensão do mundo, que ele vai denominar de “conhecimento poderoso” (*powerful knowledge*). Young, tratando a questão do currículo, observa que o mesmo diz respeito a uma construção social, mas que “[...] esse conhecimento possui objetividade e de que é o mais próximo da verdade que chegamos na explicação sobre o mundo natural [...]” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1115). Ele ainda defende que o currículo deva se estruturar a partir de conhecimentos que os jovens não tenham acesso em casa, que é distinto da experiência pessoal e, que, essencialmente “desafia essa experiência” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118).

Naturalmente, apesar dos notáveis avanços em relação à sua posição anterior (motivo pelo qual achamos válida sua explicitação, pois apontam para a necessidade da superação de uma posição relativista em relação ao conhecimento e crítico-reprodutivista em relação à escola), Young revela alguma dificuldade em apontar quais seriam efetivamente esses conhecimentos poderosos que deveriam compor centralmente o currículo. Não se trata, é claro, de se exigir do autor o detalhamento de currículos, mas de se assinalar a expectativa de uma maior explicitação de quais conhecimentos seriam nucleares nessa conceituação de “conhecimentos poderosos”. Nossa hipótese é a de que, a princípio, a pedagogia histórico-crítica tem mais condições de avançar nessa delimitação dos conhecimentos essenciais aos currículos escolares, em razão de sua fundamentação epistemológica materialista, histórica e dialética.

Retomando a discussão sobre o multiculturalismo, é preciso ainda explicitar seus vínculos com o pensamento pós-moderno. Essa vinculação, segundo Malanchen (2016, p. 80-81), pode ser observada a partir dos seguintes pressupostos:

- a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos;
- b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história;
- c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano;

- d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes;
- e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo;
- f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais;
- g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita;
- h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre 'nós' e 'outros';
- i) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada;
- j) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente;
- k) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo.

Extrapolando as vinculações apresentadas entre o pensamento pós-moderno e o multiculturalismo expostas na citação acima, e agora pensando as concepções pedagógicas hegemônicas de forma mais abrangente, Duarte (2010) explora a questão de que existem ideias que são comuns às pedagogias da atualidade. Uma primeira ideia em comum a essas teorias seria a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista. O que implica a crença de que os problemas presentes na sociedade capitalista podem ser resolvidos sem a superação radical da forma de organização da sociedade capitalista. Essa solução passa por uma concepção idealista de educação, no sentido de que os problemas sociais são resultados de concepções errôneas ou equivocadas, o que leva a acreditar que a solução está na difusão de novas ideias aos indivíduos.

Outra questão que essas teorias possuem em comum é a ausência da perspectiva da totalidade. Esse ponto está associado à concepção ou ao atrelamento que essas teorias pedagógicas têm com a sociedade capitalista. Ou seja, “[...] da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos causais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação.” (DUARTE, 2010, p. 35).

Da negação da totalidade decorre uma das características centrais dessas pedagogias contemporâneas: o relativismo. Nos deparamos com dois tipos de relativismo. O primeiro se refere ao relativismo epistemológico. Ou seja, “[...] o conhecimento seria

sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais.” (DUARTE, 2010, p. 35). Dessa perspectiva, a questão da existência de conhecimentos universais e, mais ainda, que superem as particularidades de cada indivíduo e do tempo histórico em que está inserido, fica inviabilizada.

O segundo tipo de relativismo refere-se ao relativismo cultural. Nas palavras de Duarte (2010, p. 36):

O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura.

O termo cultura também é bastante impreciso, nessa perspectiva podemos falar em vários tipos de culturas. O significado e o sentido do termo cultura tido como um conceito bastante amplo e ambíguo corrobora a concepção de currículo escolar, ou seja, dada a dificuldade de se demarcar o que é cultura, os conteúdos que devem ser ensinados às crianças ficam sem critério ou delimitação.

Outra ideia bastante difundida pelas pedagogias hegemônicas é a de que cotidiano do aluno deve ser referência central para as atividades escolares. O que leva a concepção de que os conteúdos que possuem algum sentido ou significado para o aluno devem estar atrelados às suas práticas, ou seja, aos seus cotidianos. Aqui aparece claramente a concepção de que o conhecimento só tem valor se ele está diretamente vinculado à prática.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser o mediador entre o aluno e o patrimônio da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (DUARTE, 2010, p. 38).

Das características comuns – apresentadas acima – às concepções educacionais hegemônicas, cumpre destacar que a negação da totalidade acarreta em graves problemas.

A partir do momento em que não se tem uma perspectiva de realidade, reduzindo-a a fragmentos desconexos, a história também se vê reduzida a uma coletânea de narrativas. Portanto, a existência objetiva de conhecimentos universais não é considerada por essas teorias e, nesse sentido, o debate não passa pela constatação da necessidade de ensiná-los em sala de aula, pois isto é imediatamente taxado como um ato autoritário, derivado de uma imposição que parte do pressuposto da hierarquização dos conhecimentos. Sobre a questão da negação de especificidades tanto culturais quanto do próprio desenvolvimento histórico, Ellen Wood (1996, p. 124-125), questiona:

E quem negaria a importância de “identidades” diversas de classe, das lutas contra a opressão sexual e racial ou das complexidades da experiência humana num mundo tão móvel e mutável, com solidariedades tão frágeis e mutantes? Ao mesmo tempo, quem pode ignorar o ressurgimento de “identidades” como o nacionalismo, forças históricas tão poderosas e com frequência destrutivas? Não temos que acertar contas com a reestruturação do capitalismo, hoje mais global e segmentado que nunca? Nesse sentido, quem não percebe as mudanças estruturais que transformam a natureza da própria classe operária? E que socialista sério alguma vez desprezou as divisões raciais e sexuais no seio da classe operária? Quem subscreveria o tipo de imperialismo ideológico e cultural que suprime a multiplicidade de valores e culturas humanas? E como podemos negar a política da linguagem e da cultura num mundo tão dominado por símbolos, imagens e “comunicação de massas”, para não falar da “superestrada da informação”?

A concepção da existência de uma cultura universal, quando baseada em uma lógica formal, impõe que, necessariamente, a defesa da existência de conhecimentos universais, que devem ser ensinados em sala de aula, conseqüentemente significaria, por exemplo, a negação da existência das especificidades culturais. Para superar esse equívoco, é preciso que nos situemos para além dessa forma dicotômica de conceber a realidade. É nesse sentido que Wood (1996, p. 125) conclui o raciocínio de forma a não deixar margem para equívocos:

Não é preciso aceitar os pressupostos pós-modernos para enxergar todas essas coisas. Ao contrário, esses processos reclamam uma explicação materialista. Nesse sentido, há poucos fenômenos culturais na história humana cujas fundações materiais sejam mais vivamente óbvias que o próprio pós-modernismo. Não há, com efeito, melhor confirmação do materialismo histórico que o vínculo entre cultura pós-moderna e um capitalismo global segmentado, consumista e móvel. Nem tampouco uma abordagem materialista significa que temos que desvalorizar ou denegrir [sic] as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista constitui, ao contrário, um passo essencial para liberar a cultura dos grilhões da mercantilização.

Buscando ir além dessas concepções, é necessário que historicizemos essas questões e as analisemos em uma concepção materialista dialética para que possamos libertá-las das formas aprisionadas próprias da sociedade capitalista. Ellen Wood, historiadora marxista, destaca o fato de que não é preciso aceitar os pressupostos pós-modernos para conseguir enxergar, por exemplo, as questões relativas às culturas segmentais⁷.

Devemos reforçar que a ideologia pós-moderna, que foi bastante incorporada no âmbito educacional e se difundiu de forma bastante ampla, é uma expressão da concepção neoliberal e, portanto, não vem desvinculada de uma defesa da manutenção da sociedade capitalista. Deste modo as diferentes teorias orientadas pela ideologia pós-moderna na educação, ao proporem a superação de aspectos considerados problemáticos da educação moderna, como a dominação cultural burguesa (etnocêntrica, colonizadora e imperialista) e incorporar questões específicas como a reflexão sobre gênero, etnia entre outros, o fazem de forma que, por não terem uma perspectiva historicizadora, assim como também não possuírem uma perspectiva de superação desta sociedade, essas questões acabam por serem incorporadas à lógica neoliberal.

Essa incorporação à lógica neoliberal não permite o atendimento dessas questões como contradições presentes na própria sociedade, o que faz, desse modo, que tenhamos que optar entre o dogmatismo e o relativismo. Outra questão que devemos nos atentar é a presença de valores específicos e locais defendidos por essas concepções pedagógicas. Em contraposição a essas concepções, o conceito de clássico é entendido como um valor universal que supera as especificidades locais defendidas por essas pedagogias, o que não significa que desconsideramos ou, ainda, que hierarquizamos essas questões. É sobre a questão dos valores universais contidos no clássico que nos deteremos no próximo capítulo.

7 Valemo-nos desse conceito no sentido empregado por Newton Duarte e Lígia Márcia Martins (2013, p. 65), que consideram a noção de culturas locais como insuficiente por pressupor uma delimitação geográfica. Prosseguem os autores: “Esse conceito não desconsidera a dimensão geográfica, mas não se limita a ela, dando margem à consideração de universos culturais que não se circunscrevem a um território geograficamente delimitado, como, por exemplo, grupos religiosos que podem se espalhar por várias regiões do planeta. A amplitude geográfica maior ou menor não define necessariamente o quão limitado possa ser esse universo cultural.”

CAPÍTULO 2: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS VALORES E O CONCEITO DE CLÁSSICO

Como já adiantado no capítulo anterior, pretendemos aqui fazer a relação entre a construção histórica dos valores e o conceito de clássico. Nossa premissa é de que a categoria valor nos fornece um importante subsídio para a compreensão do clássico como uma objetivação cuja validade ultrapassa as especificidades de sua formulação (DUARTE, 2015; LUKÁCS, 2012). Ou seja, ultrapassa os limites espaciais e temporais em que o conhecimento – seja científico, artístico ou filosófico – foi formulado. Portanto, partindo desse entendimento, consideramos que a discussão sobre a construção dos valores, assim como a questão da universalidade, na medida em que se entrelaçam por meio da noção de valores universais, sinalizam para um dos pontos centrais deste capítulo.

Ao partirmos da categoria **trabalho** outros processos podem ser apreendidos dessa atividade; ressaltaremos a dialética entre **teleologia** e **causalidade**. A dialética entre a teleologia e a causalidade permite-nos discutir um aspecto importante que sustenta a concepção de clássico: a questão de que ao longo do processo histórico, as produções humanas – aqui também consideramos as produções não-materiais – estão sujeitas a uma dialética entre determinismo e liberdade. Ou seja, ao mesmo tempo em que os seres humanos constituem as suas objetivações, elas são constituídas no âmbito de condições históricas dadas.

Quando falamos sobre condições históricas dadas, é necessário explicitar que o desenvolvimento histórico dessas condições não se dá de forma alguma linear e harmônico; ao contrário, trata-se de um desenvolvimento com **caráter contraditório e heterogêneo** ou um desenvolvimento desigual. Mesmo compreendendo o desenvolvimento do gênero humano com estas características, é perfeitamente possível destacar a grande evolução da humanidade, ainda que não no sentido linear.

A atividade humana, além de propiciar o surgimento de objetivações materiais e não-materiais, também gera transformações nos próprios seres humanos, tanto em sua corporeidade, como em seu psiquismo, desde as sensações e percepções até o pensamento e os sentimentos mais complexos. Com o desenvolvimento da socialidade⁸ aumenta significativamente o potencial de bens produzidos pela humanidade. Porém, na sociedade

8 O termo “socialidade” traduz a expressão alemã, empregada por Marx e Lukács, *Gesellschaftlichkeit*. Algumas traduções, porém, optam por traduzirem-na como “sociabilidade”. Optamos por utilizar “socialidade”; porém, algumas citações utilizadas valem-se da outra solução. Importa somente frisar que as expressões referem-se ao mesmo termo.

capitalista, o produto do trabalho assume a forma de mercadorias, a troca destas torna-se a relação social universal e o valor de troca a mediação universal entre os indivíduos.

A análise de Marx (2011a, p. 44-49) sobre **produção e consumo** permite-nos compreender que não existe produção sem consumidor, da mesma forma que as necessidades dos consumidores são determinadas historicamente pela produção. A educação escolar, nesse sentido, pode ser compreendida como um processo que pressupõe a construção de necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos (DUARTE, 2016). A produção dessas necessidades não se realiza sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir. Portanto, não basta a existência das objetivações mais elevadas, é necessário que os indivíduos se desenvolvam objetiva e subjetivamente para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações.⁹ Somente a partir daí é que podemos desenvolver as análises fundamentais a este capítulo, qual seja, a relação entre a **construção dos valores e a universalidade**. O que implica, necessariamente, em realizarmos uma discussão sobre a questão das alternativas, que se coloca a partir da própria atividade laboral.

Heller (2008, p. 15), apoiando-se no livro *Marxismo e Antropologia*, de György Márkus, afirma que na obra de Marx a essência humana é sintetizada pelas categorias de trabalho, consciência, socialidade, universalidade e liberdade. Heller, faz uma interessante reflexão acerca deste tema, mostrando como essas categorias colocam o gênero humano acima do mundo animal, porém, ao mesmo tempo, como a divisão da sociedade em classes e, especialmente, a lógica do capital impedem que essas categorias impliquem o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Nas palavras da autora:

Todos estes aspectos caracterizam no geral o homem (humanidade) – são eles que **distinguem** o homem, elevando-o acima do mundo animal. Mas no decurso da pré-história da humanidade todos os passos no aparecimento da essência humana constituíram simultaneamente um momento de alienação; o desenvolvimento de toda a espécie realizou-se à custa de homens individuais, classes e povos, e o enriquecimento da humanidade exigiu o empobrecimento de alguns homens. O homem foi sempre um ser social, mas a sua socialidade em-si só se transformou em

9 A teoria das esferas de objetivação do gênero humano foi formulada originalmente por Lukács e Heller, tal como exposto em Duarte (1993, p. 68-69; 2013, p. 143). A partir do processo primordial de transformação da natureza pelo ser humano, segundo Lukács, constituíram-se historicamente as diferentes esferas de objetivação do gênero humano, quais sejam: a vida cotidiana, a ciência e a arte. O desenvolvimento do gênero humano é visto por Lukács, na esteira da tradição ancorada em Hegel e Marx, como um processo que caminha do “em-si” ao “para-si”. Heller fornece contribuições a essa teoria, analisando as relações existentes entre a vida cotidiana (objetos, linguagem e costumes – que ela identifica como sendo as objetivações genéricas em-si) e outras esferas de objetivação (religião, política, direito, ciência, arte, filosofia – estas três últimas identificadas como as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, ou objetivações genéricas para-si).

uma socialidade para-si com a criação de uma humanidade universal pelo mercado mundial, enquanto a humanidade (o homem, e portanto cada ser humano isolado) só será dona de suas próprias relações sociais no futuro, transformando-se em humanidade para-nós. O trabalho como actividade que serve para atingir um objectivo, como meio de criar uma sociedade humana e uma natureza humana, só se tornará trabalho-para-nós quando for criada a possibilidade de cada ser humano se apropriar do uso dos meios de produção que lhe foram deixados pelas gerações anteriores, de tal modo que possa conferir o cunho de sua própria individualidade às suas criações, ou seja, quando a actividade para a realização de um fim implicar a realização dos objectivos individuais. Por definição o homem é livre, dado que possui alternativas e ajusta os seus actos às suas necessidades conscientes; é por isso que esse processo é designado por acção. Mas a liberdade só será liberdade-para-nós quando nos tornarmos capazes de dominar a natureza, a sociedade e nós próprios. O homem é universal-em-si, mas só nos tornaremos universais-para-nós quando todos os homens tiverem a possibilidade de um desenvolvimento multifacetado, de tal modo que não seja apenas a humanidade como um **todo** que constitua o suporte da universalidade. A consciência só se transformará em consciência-para-nós quando o conhecimento humano, como aspecto da práxis e motor da liberdade, se transformar na consciência de todos nós. Portanto a humanidade, ou “o homem-para-todos-nós”, não decorre de alguma meta subjectivamente definida ou de um pensamento de desejo, mas da essência do homem e do seu desenvolvimento: constitui a tendência última do desenvolvimento humano. **O ideal de humanidade e o ideal de homem são apenas o conceito do seu possível resultado final.** (HELLER, 1982, p. 24-25, grifo da autora).

O trabalho é a objetivação fundante do ser humano: é ele que possibilita o desenvolvimento do ser social. É a partir e por meio do trabalho que o indivíduo, ao se apropriar da natureza e ao se objetivar no produto de sua atividade, desenvolve sua consciência da natureza, da sociedade e de si próprio. Ao longo do processo de desenvolvimento da atividade humana, a consciência também se torna cada vez mais complexa. Esse desenvolvimento da consciência se dá por meio da linguagem, como uma objetivação surgida da necessidade de comunicação. Mas, da mesma forma que o trabalho pode se tornar, em determinadas condições histórico-sociais, atividade alienada, também as objetivações resultantes da atividade humana podem se apresentar como forças estranhas ao ser humano e superiores a ele, fenômeno esse que, no plano da consciência, se apresenta como a produção de formas distorcidas e falseadoras de representação da realidade pelo pensamento.

A socialidade significa que os indivíduos só se desenvolvem efetivamente como seres humanos por meio das relações sociais nas quais estão inseridos, relações essas que carregam as marcas e as contradições próprias à forma de organização social na qual vivem as pessoas. O desenvolvimento da individualidade livre e universal depende da existência

de relações sociais que permitam que a vida das pessoas se apresente como um âmbito amplo de possibilidades perante as quais cada indivíduo faça suas escolhas e se torne sujeito de sua existência. Na dialética entre liberdade e necessidade, a socialidade é a categoria mediadora que pode permitir a transformação das condições objetivas de vida em impulsos ao livre desenvolvimento. Mas na sociedade capitalista as relações sociais não se mostram dessa maneira para a grande maioria dos indivíduos. Ao contrário, as relações sociais se mostram como forças incompreensíveis, incontroláveis e imprevisíveis. A socialidade, que permite ao ser humano superar alguns dos limites impostos por sua condição de animal pertencente à espécie *Homo sapiens*, torna-se, em muitas circunstâncias, uma força tão hostil ao ser humano quanto as mais perigosas forças da natureza.

Essas cinco categorias, isto é, trabalho, consciência, socialidade, liberdade e universalidade, são fundamentais para a análise das possibilidades e dos obstáculos no que se refere ao desenvolvimento histórico do gênero humano, considerando-se o mencionado caráter contraditório desse processo. Mas, em razão do tema desta dissertação, a categoria **universalidade** merece ser destacada para uma análise mais detalhada, ressaltando-se, porém, que ela só existe na relação com as demais.

A necessidade de analisarmos a questão da universalidade está no entendimento de que o desenvolvimento do gênero humano caminha na direção de uma crescente universalidade, mas, em condições de alienação, o desenvolvimento do indivíduo frequentemente fica muito aquém da universalidade já alcançada pela sociedade e pelo gênero humano. Ainda podemos destacar que o próprio desenvolvimento do gênero humano, no sentido de uma universalidade, é contraditório, pois esse desenvolvimento ocorre sob o domínio do capital. Seguindo o raciocínio de que o desenvolvimento da humanidade tem ocorrido sob uma lógica contraditória, é necessário destacar que a maior parte dos indivíduos não se beneficia dessa universalização subsumida à lógica do capital, mas sofre suas consequências, como no caso da deterioração das condições ambientais, das guerras imperialistas etc.

Ao longo do desenvolvimento bastante contraditório do gênero humano são produzidos bens materiais – os produtos da interação entre homem e natureza – e bens não-materiais, tais como a linguagem falada e escrita; as diversas formas de produção artística e semiartística; os conhecimentos que vão desde aqueles próprios ao pragmatismo da vida cotidiana até as formas mais complexas de conhecimento científico bem como as reflexões de caráter filosófico que, como mostrou Antônio Gramsci, também existem em vários

níveis, desde aqueles mais imediatamente conectados ao senso comum, até aqueles mediados por teorias filosóficas de elevado nível de abstração e sistematização. Incluem-se também entre as produções não materiais as religiões, as práticas mágicas e as superstições, que operam sobre a base da crença na existência de seres, forças e mundo situados para além da realidade terrena e material na qual transcorre a vida humana.

No caso das ciências, das artes e da filosofia, são quase infinitas as gradações entre os vínculos de determinadas produções às condições singulares nas quais surgiram tais produções e o nível de universalidade que tais produções possam alcançar. Como será abordado mais adiante, Lukács empregou a categoria de particularidade no esforço para sintetizar a complexa dialética entre singularidade e universalidade que está presente nos mais diversos tipos de produção cultural.

É o fato de a cultura ser produzida na dialética entre objetivação e apropriação (MARX, 2004a; LEONTIEV, 1978; DUARTE, 2013), que nos dá subsídio para fundamentar que a apropriação de novos conhecimentos não se dá de forma a anular os conhecimentos anteriores, mas sim por meio de um processo de superação por incorporação. Portanto, uma geração só pode superar as anteriores se incorporar os conhecimentos por elas produzidos, preservados e transmitidos. Para isso, é necessário que haja a transmissão de conhecimentos. A noção de conhecimento em suas formas mais ricas e elaboradas decorre da concepção dialética da produção do conhecimento, segundo a qual novos conhecimentos se afirmam não por pura e simples negação do conhecimento anteriormente vigente, mas por meio do referido processo de superação por incorporação.

Assim, essa noção exige que se busque identificar a riqueza de atividades humanas presentes em determinado conteúdo cultural, incluindo-se aí a diversidade de concepções que podem ser consideradas legítimas na apreciação de certo objeto. Para a pedagogia histórico-crítica a transmissão de conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, ou seja, de conhecimentos clássicos, pressupõe a superação da transmissão de conhecimentos estáticos, que constituem apenas informações e excluam processos e inter-relações necessárias.

Ao fazermos toda essa exposição, retornaremos ao ponto que nos levou, no início, a explicitarmos a categoria trabalho. Retomaremos a discussão sobre o clássico, mas agora com uma envergadura teórica mais acentuada e com uma maior clareza dos elementos que fundamentam esse conceito. Tomando o clássico como algo que seja do âmbito artístico, filosófico ou científico, independente do período e tempo de formulação, cujo conteúdo permanece e torna-se referência duradoura, faz-se necessário discutir a questão da

permanência e da superação do clássico. Portanto, é fundamental que realizemos a discussão acerca da perenidade do clássico.

2.1 A categoria trabalho

Com o intuito de uma melhor compreensão acerca da concepção de clássico postulada pela pedagogia histórico-crítica, buscaremos abordar alguns conceitos e relações que nos possibilitarão um melhor entendimento desta questão. Pela própria fundamentação teórica aqui adotada, temos como pressuposto básico a categoria trabalho como metabolismo entre ser humano e natureza e, dessa forma, por se tratar de uma objetivação fundante do gênero humano é a partir dela que se desdobram todas as possíveis relações e categorias.

Inicialmente o ser humano busca condições de subsistência, pois é necessário que, antes de tudo, o indivíduo tenha condições básicas para se manter vivo e isso implica condições de moradia, de alimentação, vestimenta e assim por diante. O próprio processo de garantir sobrevivência faz com que novas necessidades surjam, necessidades estas que ultrapassam o âmbito meramente material. O fato de não bastar sobreviver é uma consequência do caráter dialético do processo pelo qual o ser humano produz sua sobrevivência. Abordando esse assunto, Marx e Engels (2007, p. 32-33) afirmam que

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico.

É importante destacar que o trabalho nunca é uma atividade isolada, na medida em que este se caracteriza por ser uma atividade que os indivíduos sempre realizam em relação uns com outros, seja em um grupo maior ou menor. Porém, não se trata de um simples agrupamento, mas de uma coletivização que implica o compartilhamento de conhecimentos, de tarefas, etc, ou seja, atributos de um grupo que já não é regido

simplesmente por leis naturais. Essa marca coletiva, inerente ao trabalho, é aquilo que podemos denominar de social.

Esse novo tipo de ser diferencia-se do ser natural pelo fato da sua individualidade ser sempre parte do ser social, isto é, da cultura, já que o próprio processo de intervenção na natureza resulta em objetos que são partes da atividade humana, não sendo, portanto, pura natureza, e também, não puramente um produto individual. O que não significa que o ser social possua uma existência independente da natureza; ao contrário, a existência dos indivíduos só foi e é possível pelo incessante intercâmbio com a natureza. O que não quer dizer também que a natureza deixa de existir como condição básica para a existência humana, dado que esse vínculo é uma necessidade imutável em consequência, antes de tudo, da própria corporeidade humana. O que ocorre é que, no processo de apropriação e consequente transformação da natureza pelos seres humanos, esse vínculo com a natureza adquire características humanas, surgidas agora como produto da atividade humana. Só é possível a existência do gênero humano devido à existência do ser biológico, mas o biológico, ao ser incorporado ao social, passa a ter características que o distinguem de suas formas puramente naturais.

Sabemos que a base ontológica do salto foi a transformação da adaptação passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa, com o que a sociabilidade surge como uma nova maneira de generidade e aos poucos supera, processualmente, seu caráter imediato puramente biológico. Também aqui é absolutamente necessário apontar, em termos ontológicos, para a coexistência ontológica das duas esferas. Uma coexistência semelhante em abstrato, mas, em determinações concretas, totalmente diferente, existe também no salto entre a natureza inorgânica e orgânica. E na medida em que o ser humano, o qual a sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais pode deixar de ter uma base do ser biológica e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica. Nesse duplo sentido, o ser humano jamais cessa de ser **também** ente natural. Mas de tal modo que o natural nele e em seu ambiente (socialmente) remodelado é cada vez mais fortemente dominado por determinações do ser social, enquanto as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo (LUKÁCS, 2010, p. 79-80, grifo do autor).

O salto refere-se ao surgimento de um novo ser. Segundo Lukács, o primeiro salto ontológico foi o da passagem da matéria inorgânica à orgânica e diz respeito, portanto, ao surgimento da vida, do ser vivo. Esse salto fez surgir na natureza um novo tipo de ser que antes não existia, um ser com uma maior complexidade, com características que não são dadas a partir da matéria inorgânica. O segundo salto ontológico foi o da passagem do ser

orgânico/biológico ao ser social. A espécie humana, por meio de sua atividade qualitativamente distinta da atividade de qualquer outra espécie animal, inaugura um novo tipo de ser, que já não é mais apenas o ser inorgânico ou orgânico, mas o ser social. A base desse salto está na atividade das primeiras espécies humanas em extrair da natureza subsídios para se manterem vivos e, a partir e por meio dessa atividade, observa-se o surgimento de relações que não existiam na natureza. Deve-se ressaltar o fato que, assim como o ser social não elimina o ser orgânico, apenas o supera por incorporação, também o ser orgânico não elimina o inorgânico. Cada nova esfera ontológica do ser é dependente da esfera anterior. A própria existência da vida em nosso planeta depende de um conjunto de circunstâncias que não são eternas, tais como a existência do sol e da água. A atividade de trabalho, inexistente no mundo meramente natural, é o que permite o surgimento do ser social.

Para Marx, o gênero humano resulta de um salto na dinâmica da natureza (inorgânica e orgânica), que sofreu uma inflexão substantivo-estrutural quando se instaurou o ser social: este foi colocado pelo processo do trabalho (trabalho entendido no sentido do inglês *work*, não *labour*). Com o trabalho, que é uma atividade desconhecida no nível da natureza, posto que especificado pela teleologia (quando o que a natureza conhece é a causalidade), um determinado gênero de ser vivo destacou-se da legalidade natural e desenvolveu-se segundo legalidades peculiares. É o pôr teleológico do trabalho que instaura o ser social, cuja existência e desenvolvimento supõem a natureza e o incessante intercâmbio com ela – mas cuja estrutura é diversa e dela tende a afastar-se progressivamente, mercê de uma crescente e cada vez mais autônoma complexidade. Portador do ser social, mediante a aproximação da herança cultural pela via da socialização, cada indivíduo do gênero humano é tanto singularidade quanto universalidade e só existe como ser social enquanto ser objetivo – isto é, ser que se objetiva. E sua objetivação ontológica-primária é precisamente o trabalho, atividade necessariamente coletiva – donde a determinação marxiana do homem como ser prático e social. (NETTO, 1994, p. 35).

Caracterizar o ser humano como um ser social implica destacarmos dois importantes aspectos. Por um lado, o indivíduo necessita estabelecer relações com os outros indivíduos. Mas, por outro lado, somente estabelecer essas relações não é suficiente, é necessário que ele se aproprie das capacidades e objetivações que foram geradas ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano. Por esse motivo, o indivíduo, tomado como um indivíduo concreto, é sempre produto das relações históricas e sociais. Nas palavras do pensador húngaro György Márkus (2015, p. 51-52):

Essa caracterização do homem como um ser social contém dois momentos intimamente interligados. Significa, por um lado, que o indivíduo não pode se tornar um ser verdadeiramente humano e não pode viver uma vida humana, a menos que ele mantenha contato e estabeleça relações com outros homens. [...] Por outro lado, o indivíduo é um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior ou menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais.

É claro que os saltos ontológicos não foram transformações que ocorreram de forma linear; ao contrário, foram transformações que demandaram desenvolvimentos que ocorreram em longos períodos de tempo, implicando mudanças qualitativas na estrutura do ser. O que cabe destacar é que no interior de uma determinada fase existem elementos que dão condições e subsídios para o surgimento da fase posterior. Lukács, ao abordar sobre a questão dos saltos, recorda que Engels

[...] chama a atenção para a extrema lentidão do processo através do qual se dá essa transição, que, porém, não lhe retira o caráter de salto. Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa ter sempre presente que todo salto implica mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma do ser. (LUKÁCS, 2013, p. 46).

A atividade de intervenção sobre a natureza, ou seja, o trabalho, com as características que lhe são próprias, só existe como atividade humana. Somente os seres humanos são capazes, por exemplo, de planejar idealmente o produto que desejam alcançar. É por meio do trabalho que o ser humano se apropria da natureza com a finalidade de adquirir produtos que sejam úteis para suprir suas necessidades. Ao realizar essa intervenção, concomitantemente, modifica-se a si mesmo, submetendo as potencialidades que possui ao seu próprio domínio. Segundo Marx

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com 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 a 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, 2017, p. 255).

Na atividade de intervenção na natureza, os seres humanos não agem de maneira imediata; essa interação exige o uso de instrumentos.¹⁰ Duarte (2004, p. 49) destaca um exemplo em que um grupo de nossos ancestrais transforma uma pedra em um objeto perfurante ou cortante, com o intuito de utilizá-lo como objeto para caçar e com o produto da caça satisfazer sua necessidade de se alimentar. O que é necessário enfatizar é que, entre a necessidade inicial do grupo de ancestrais e a satisfação final, há um elemento intermediário, mais especificamente há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos. Portanto, segundo o autor

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. (DUARTE, 2013, p. 28).

Os instrumentos, mesmo em um nível bastante rudimentar da história humana, não existem na natureza e são, portanto, produções humanas. Trata-se de objetos que são transformados para que o ser humano os utilize para alcançar determinados fins. A produção de instrumentos, por si só, não leva à satisfação de necessidades biológicas imediatas do indivíduo, da mesma forma que a sua produção só tem sentido dentro de um

10 Quanto aos instrumentos, é necessário salientar que as pesquisas recentes têm mostrado que várias espécies animais utilizam-se de objetos em sua atividade. É evidente que a produção e uso de instrumentos pelos seres humanos é algo qualitativamente distinto do uso de instrumentos pelos animais. Reconhecer que várias espécies de animais utilizam-se de objetos que encontram na natureza é importante, no sentido de destacar que aquelas formas de vida que vieram antes viabilizaram as condições para o surgimento do ser social, ver também (SHEA, 2018).

contexto de outras ações nas quais o instrumento será utilizado. Portanto, seu significado é dado na atividade social. Isso significa que no instrumento está implícita a necessidade de se conhecer as propriedades do objeto que será utilizado para tanto. Esse conhecimento, no início, se dá em virtude da tentativa de inserção do objeto em uma determinada ação humana, ou seja, da tentativa de apropriação do objeto. Porém, com o desenvolvimento do gênero humano, o conhecimento foi adquirindo uma autonomia em relação à utilidade prática do objeto.

Para que o ser humano possa agir sobre o objeto é necessário que tenha conhecimento das condições objetivas, e isso implica conhecer as propriedades dos objetos, como, por exemplo, a dureza de uma pedra que poderá ser utilizada para determinada finalidade. Além disso, é também necessário que o indivíduo possa transmitir essas informações ou conhecimentos. Portanto, a partir da atividade com experiências mais imediatas, ou de uma relação mais imediata entre o indivíduo e a natureza, o ser humano é cada vez mais impelido e estimulado a universalizar e generalizar os saberes adquiridos. Dessa necessidade destaca-se a atividade de comunicação. Engels (2012, p. 22-23) afirma que o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua, contribuiu para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Logo, os indivíduos chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros. Pelo fato de um sistema de comunicação surgir no âmbito da atividade de trabalho, a atividade humana requer e, ao mesmo tempo, propicia o surgimento da linguagem. A linguagem é, portanto, uma objetivação do pensamento e é através dela que o indivíduo expressa as suas representações sobre o mundo. Isso não significa que a linguagem seja algo rígido, ao contrário,

[...] a linguagem se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento de trabalho, divisão do trabalho e cooperação, tornando-se cada vez mais rica, maleável, diferenciada etc., para que os novos objetos e as novas relações que forem surgindo possam ser comunicados. (LUKÁCS, 2013, p. 161).

A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou. Dessa forma, a linguagem se complexifica ao longo do desenvolvimento do processo histórico do gênero humano, sofrendo modificações e tornando-se progressivamente mais rica para que as novas objetivações possam ser devidamente comunicadas.

Portanto, no início do desenvolvimento do gênero humano, a relação que os seres humanos mantinham com a natureza era mais próxima, pois consistia basicamente na produção de instrumentos para a satisfação de necessidades de sobrevivência. Porém, com as várias tentativas e elaborações para o desenvolvimento de objetos que satisfaçam necessidades primárias – isto é, necessidades como, por exemplo, de alimentação e moradia –, a atividade humana complexificou-se, ampliando-se as sociedades, ao mesmo tempo em que o próprio indivíduo também se modificou.

No decorrer do processo de produção dos meios que serão empregados em atividades voltadas à satisfação de necessidades, o indivíduo transforma também a si mesmo, pois desenvolve diferentes capacidades que lhe são exigidas para alcançar determinados fins. Dessa forma, ao criar meios para a satisfação de suas necessidades, o ser humano cria uma nova realidade, uma realidade humanizada pela sua atividade ao mesmo tempo em que ele também se humaniza enquanto indivíduo, posto que essa transformação é tanto objetiva quanto subjetiva.

A atividade humana, além de ter possibilitado a criação de objetos que satisfaçam necessidades imediatas e ter propiciado uma mudança no âmbito do indivíduo, também permitiu, nesse mesmo processo, o surgimento de objetos que não satisfazem necessidades imediatas dos indivíduos. É nesse ponto que é possível identificar o surgimento das objetivações não-materiais, que não satisfazem necessidades imediatas do indivíduo, mas são fundamentais para o processo de conhecimento da realidade e a consequente utilização para se alcançar outros fins. Portanto, é certo que a ação sobre aqueles objetos que são imediatamente consumidos pelos indivíduos também pode gerar novas necessidades, porém a produção dos meios da atividade gerou, por exemplo, a necessidade de investigar a natureza, dando-se assim a gênese do conhecimento científico.

Nesse sentido, a própria atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades de subsistência impõe uma característica importante da atividade humana: a não limitação ao simples consumo dos objetos que satisfaçam essas necessidades de subsistência. Pela razão de não se realizar de uma forma imediata e meramente cumprindo determinações biológicas, o trabalho exige habilidades e conhecimentos que se adquirem, inicialmente, por experimentação e repetição.

O fato de a atividade humana não se limitar à apreensão de um objeto natural, mas sim à transformação de um objeto, fornece condições para que a atividade humana desenvolva e possibilite a separação entre sujeito e objeto, ou seja, entre a necessidade do sujeito que realiza a ação e o objeto que satisfaz essa necessidade. Em razão da atividade

humana ter como objetivo a transformação de objetos, seja uma transformação de objetos naturais em sociais ou a transformação de objetos sociais em novos objetos sociais, essa atividade não coincide com a satisfação direta de necessidades, exigindo, quase sempre, várias mediações. A atividade humana, com a característica de ser uma atividade mais complexa, que necessita a utilização de instrumentos e que propicia o surgimento da linguagem, é uma atividade em que o sentido conferido à ação do ser humano não é mais a sua ligação imediata com a necessidade que moveu essa ação, mas sim a atividade como um todo. Ou seja, o que dá sentido à ação são as relações existentes entre o indivíduo e o grupo. Portanto, na atividade humana deixa de existir a relação direta entre motivo e objetivo. Segundo Márkus (2015, p. 69, grifo do autor):

O trabalho, como atividade humana materialmente mediada, não é mais caracterizado pela coincidência direta entre o motivo e o objeto da ação. Uma vez que o ato do trabalho não é idêntico à satisfação direta de uma necessidade, pois não significa a apreensão de um objeto natural previamente dado e adequado para o consumo, mas visa transformá-lo (muitas vezes através de inúmeras mediações); o trabalho, portanto, por necessidade, desenvolve e pressupõe a **separação** da necessidade e de seu objeto, **do sujeito e objeto**, ou seja, engendra o surgimento da **consciência** e da **autoconsciência**.

A atividade humana por ser uma atividade mediada, possibilita o surgimento da consciência. Portanto, esta tem origem na atividade humana e torna-se, dessa forma, um atributo fundamental da condição social dos seres humanos. Ainda segundo Márkus (2015, p. 70), a consciência é sempre consciência em relação a algo, ou seja, ela pressupõe sempre uma relação com o objeto. Se, por um lado, podemos considerar a consciência como representação mental do mundo, como conhecimento do mundo que circunda o indivíduo, por outro lado, a consciência aparece como representação mental dos valores e ideias que se constituem por meio da atividade prática. Pelo seu caráter de representação mental, a consciência está intimamente relacionada à capacidade de comunicação.

O desenvolvimento da consciência implica uma independência entre as objetivações do pensamento cotidiano e objetivações de níveis mais elevados. É por meio dessa separação que objetivações mais elevadas – tais como ciência, arte e filosofia – evoluíram e se desprenderam de uma relação mais prática e imediata de apropriação da realidade. Conforme as objetivações de níveis mais elevados vão se desenvolvendo e se enriquecendo, elas passam a exigir dos indivíduos que com elas se relacionam novas capacidades e necessidades.

Além do surgimento do pensamento conceitual, [...] o desenvolvimento da consciência humana significa, antes de tudo, o surgimento e o desdobramento histórico desses sistemas independentes de objetivação que se tornam diferenciados e, ao mesmo tempo, separados do pensamento cotidiano como áreas particulares da produção “espiritual” mental-intelectual (*geistige Produktion*). É dessa forma que, no curso da história das formas “superiores” de realização intelectual, diferentes umas das outras em seus objetos e em sua relação com seus objetos – as formas artística, religiosa e teórico-científica de apropriação da realidade – evoluíram, a partir da apropriação “prática-mental” cotidiana do mundo. E, assim, à medida que vão se desenvolvendo, fazem novas exigências sociais sobre os indivíduos nelas envolvidos, fazendo com que esses cultivem em si novas capacidades psíquicas e carências. Assim, por exemplo, o surgimento da ciência teórica na Antiguidade Clássica significava, entre outras, a separação da capacidade de **demonstrar** algo logicamente daquela de evocação poético-artística e de persuasão retórica; e esta capacidade se desdobra historicamente no curso da evolução científica, seguindo as mudanças no próprio significado e critério da “prova lógica”, “evidências”, “exatidão” etc., conforme aplicado na ciência real. (MÁRKUS, 2015, p. 80-81, grifo do autor).

Márkus, para exemplificar o afastamento, em relação ao pensamento cotidiano, das objetivações de níveis mais elevados, nos apresenta um exemplo do surgimento da ciência teórica na Antiguidade Clássica. O surgimento da ciência teórica significou a separação entre a evocação poético-artística, a persuasão retórica e a capacidade de demonstrar algo logicamente. Essa separação, ao longo do desenvolvimento histórico, se desdobra no desenvolvimento da ciência. Porém, com a divisão social do trabalho, em que houve a separação entre trabalho físico e trabalho mental, a consciência cotidiana dos indivíduos tornou-se cada vez mais apartada do desenvolvimento da consciência do gênero humano. Conseqüentemente, a consciência cotidiana tornou-se separada do progresso feito pela esfera intelectual nas ciências, artes e filosofia, e tornou-se prisioneira das representações fetichistas que deformam a realidade e reproduzem reflexos deformados da realidade.

A questão da formação da consciência e as objetivações mais ricas do gênero humano nos remete à questão da educação escolar. Se consideramos que o conhecimento é uma produção histórica e social que não se transmite aos indivíduos pela hereditariedade biológica, devemos considerar, por um lado, que a prática educativa não se reduz à transmissão de conhecimentos às novas gerações e, por outro lado, a ausência da transmissão de conhecimento torna a prática educativa desprovida de sentido, limitando-se a simples informações que não possuem ligação com os dilemas do gênero humano.

A consciência é naturalmente um atributo pertencente a cada indivíduo humano, a cada membro normal da espécie *homo sapiens*. Mas, desde o surgimento da divisão do trabalho, houve uma separação e oposição entre trabalho físico e mental e, como consequência disso, a consciência empírica cotidiana dos indivíduos tornou-se cada vez mais divorciada do desenvolvimento genérico da consciência e autoconsciência social, do progresso feito pelas esferas sociais de produção intelectual, ou seja, nas ciências e nas artes; tornou-se uma prisioneira das representações fetichistas que deformam a realidade enquanto, por outro lado, perpetuam a ordem existente das coisas ao reproduzir no nível do pensamento abstrato e da consciência social conjunta as “ideologias”, reflexos deformados e invertidos da realidade. A importância desta questão se manifesta em toda problemática da “falsa consciência”. (MÁRKUS, 2015, p. 94).

A educação escolar, numa perspectiva de luta contra a alienação, precisa colocar-se um duplo desafio: o de promover a superação das formas puramente cotidianas e fetichistas da consciência e o de socializar os conhecimentos mais elevados, fazendo, porém, a crítica às ideologias que deformam e invertem a realidade.

2.2.1 Teleologia e causalidade

No tópico anterior, a discussão girou em torno da reflexão de que o processo de constituição do gênero humano pressupõe o desenvolvimento de objetivações materiais e não-materiais, assim como também, nesse mesmo processo, o ser humano se constitui enquanto indivíduos e, certas objetivações, como a linguagem, encontram condições propícias para se desenvolver. Neste tópico, exploraremos mais detidamente a dialética entre teleologia e causalidade, que nos permite entender como se dá a relação entre determinismo e liberdade, um aspecto central para a compreensão do clássico.

György Lukács, ao analisar o trabalho como atividade que produziu o salto ontológico do ser puramente natural ao ser social, diz-nos que este possui, necessariamente, como característica fundamental, o ato teleológico; isto é, a ação de trabalho pressupõe uma consciência de finalidade e, por isso, o objeto do processo de trabalho existe idealmente na mente do indivíduo antes de sua explicitação: “O trabalho não pode se produzir senão como um ato teleológico [...]” (LUKÁCS, 1982, p. 39, tradução nossa). Apesar de o trabalho ter como característica o ato teleológico, isso não significa que o produto final dessa atividade seja idêntico ao que foi representado mentalmente. Cada vez que o indivíduo intervém sobre o objeto criam-se condições para uma reprodução que se afasta cada vez mais do que foi representado mentalmente.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. 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, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2017, p. 255-256).

A questão é que inexistente ato teleológico fora da atividade humana. Uma característica da teleologia é que ela só pode adquirir materialidade enquanto se expressa como pôr de um determinado fim. Isso significa que, a partir do ato do pôr, a consciência dá início ao processo teleológico. Lukács (2013, p. 48), ao descrever esse processo, afirma que

[...] a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, [...] ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico.

Ao pensarmos o ato teleológico, é possível compreender que o indivíduo estabelece uma finalidade a partir de uma necessidade. Ao estabelecer uma finalidade, o indivíduo pode estabelecer um valor para o objeto que move sua necessidade, como quando, por exemplo o ser humano aprendeu a utilizar cactos no deserto para saciar sua sede. Porém, aqui o que nos interessa especificamente é o estabelecimento de um dado valor para objetos que não mobilizam diretamente as necessidades do indivíduo, mas que serão empregados como meios que levarão à satisfação de necessidades.

Ao criar novos objetos, para além de ampliar sua atividade, o indivíduo se apropria de novas capacidades humanas. Os novos objetos de consumo significam o aumento das

novas possibilidades de satisfação humana, da mesma forma que a produção de novos instrumentos de trabalho também possibilita a formação de novos comportamentos e habilidades.

A criação histórica de novos objetos humanos, sejam eles meios de produção ou bens de consumo, implica não apenas que o homem estende a sua atividade sobre novos reinos da natureza, mas também, e ao mesmo tempo – do lado subjetivo do agente –, ele se apropria de novas potencialidades essenciais humanas, de novas propriedades e capacidades humanas. Assim, como novos objetos de consumo significam, simultaneamente, o surgimento de novas modalidades e possibilidades de fruição e satisfação humana [...] da mesma forma novos instrumentos de trabalho significam a formação de novas competências e habilidades produtivas. (MÁRKUS, 2015, p. 34).

Dessa forma, ao agir sobre o objeto, abre-se a possibilidade de novas ações com novas necessidades e novos valores. No decorrer desse processo de apropriação e objetivação são desenvolvidas mediações cada vez mais complexas que possibilitam ao pensamento descobrir e, ao mesmo tempo, criar novas mediações que conseqüentemente enriquecerão a cultura humana. A partir desta realidade posta emergem novos valores que são integrados às relações humanas. Que se pense, por exemplo, na utilização de ferramentas primitivas, que não desempenhavam perfeitamente as funções para as quais se voltavam (cortar determinados objetos, produzir fogo, etc), mas estabeleciam a possibilidade do surgimento posterior de ferramentas mais adequadas àquelas funções, ou mesmo de funções distintas.

Segundo Márkus (2015, p. 42), somente a partir do surgimento de novas necessidades que estão fora do processo da vida material que se compreende a emergência de novas formas não-materiais de produção. É através desse processo que a relação do ser humano com a natureza torna-se mais livre e complexa, pois perde gradativamente seu caráter de utilidade determinada pela necessidade biológica. Além disso, no âmbito da relação entre objetivação e apropriação desenvolveram-se diversos recursos externos, como os instrumentos e a linguagem, que alavancaram o desenvolvimento do ser humano, tanto na dimensão objetiva, quanto na subjetiva.

O salto ontológico, mencionado anteriormente, faz-se presente no fato de que o indivíduo, ao colocar a natureza como objeto de uma ação consciente, objetiva uma natureza agora humanizada, pois passa a fazer parte de uma causalidade posta; ou seja, como resultado da atividade de trabalho, e dentro de determinadas circunstâncias histórico-sociais, forma-se a base para o desenvolvimento dos seres humanos. Portanto, a noção de

causalidade posta relaciona-se a uma causalidade que foi colocada em movimento pela antecipação mental de um objeto já possuidor de características humanas. Dessa forma, “[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato da consciência [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Para que as causalidades postas possam ser colocadas em movimento, os seres humanos fazem escolhas com base no conhecimento que possuem da realidade. A partir dessas escolhas, o ser humano traça estratégias e coloca em movimento séries causais com o objetivo de atingir determinados fins estabelecidos. Porém, muitas vezes, os seres humanos não conseguem prever todas as consequências dos processos objetivos que colocaram em movimento.

É justamente a relação entre o pôr teleológico e a causalidade do trabalho que possibilita o surgimento do ser social e a conseqüente universalização humana. A universalização humana possui um duplo caráter. Por um lado, temos o processo de naturalização do homem. Neste processo, a base natural que compõe o ser humano tende a se universalizar, ou seja, o ser humano passa a ser um ser natural cada vez mais universal. Por outro lado, ocorre um processo denominado humanização da natureza. É um processo em que há a transformação da natureza pela atividade do indivíduo, ou seja, o ambiente natural passa a ser ampliado cada vez mais por meio de produtos da atividade humana.

O processo histórico de universalização humana tem um duplo caráter. Ele parece, por um lado, como a **naturalização do homem**, como o crescimento de seu “corpo inorgânico”, a ampliação da esfera dos fenômenos naturais e interconexões na qual sua atividade de adaptou: a metamorfose do homem, sua transformação de um ser natural de base limitada para um ser natural de base cada vez mais universal. Por outro lado, esse processo aparece como **humanização da natureza**, como o “recuo das barreiras naturais” (*Naturschranke*): a transformação da natureza pela atividade humana resulta cada vez mais em elementos do ambiente material progressivamente ampliado do homem, que se tornam produtos do trabalho anterior, objetivações das capacidades humanas essenciais. (MÁRKUS, 2015, p. 47, grifo do autor).

Portanto, o ser humano vai, gradativamente, afastando-se das condições da natureza e deixa de se submeter inteiramente a ela e este ato consiste naquilo que Marx chamou de “recuo das barreiras naturais”. Dessa forma, o indivíduo passa a utilizar o conhecimento adquirido na interação com outros objetos com um grau de consciência e complexidade cada vez maior em relação a estes e demais objetos. O indivíduo aprimora e aperfeiçoa sua

capacidade de manipulação da natureza concomitantemente ao processo em que também desenvolve sua capacidade teleológica, a capacidade de representar mentalmente os meios para alcançar determinados fins. Porém também devemos considerar que o ser humano vai se tornando cada vez mais um ser natural universal. Ou seja, nesse sentido, não se trata somente do afastamento da natureza, mas de aproximação cada vez maior a ela. O que não significa que essa aproximação não seja – e, muitas vezes, acaba sendo – de caráter destrutivo.

A relação entre teleologia e causalidade se dá no fato de que os indivíduos antecipam mentalmente determinados fins de acordo com as relações sócio-históricas dadas; porém, esses fins são modificados por essas relações e, por consequência, acabam por modificar seus esforços e o que representaram idealmente, produzindo um fim que é distinto do que inicialmente idealizado.

No contexto da produção de instrumentos coloca-se o problema da finalidade e da necessidade de escolha entre o que é adequado ou não. O problema da finalidade e da escolha entre o que é útil ou não, pressupõe, de um lado, que o indivíduo possa antecipar mentalmente o resultado que deseja alcançar. Por outro lado, a escolha entre o que é adequado ou não impõe a necessidade de escolha entre alternativas concretas, ou seja,

[...] a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. (LUKÁCS, 2007, p. 230).

Segundo Netto e Braz (2012, p. 55), a práxis possui como modelo o trabalho; porém, envolve mais que isso. A práxis¹¹ inclui todas as objetivações humanas. Com a práxis é possível apreender toda a riqueza do ser social, para além das objetivações primárias advindas da atividade de trabalho propriamente dita. Dessa forma, por meio de escolhas entre alternativas, os seres humanos constituem sua história, ainda que dentro de limites impostos no interior do processo mais amplo de desenvolvimento histórico. Portanto, as escolhas dos indivíduos são pautadas em circunstâncias que surgem diante deles e que são produtos das gerações anteriores.

11 Ao utilizarmos a categoria práxis, não estamos fazendo uma distinção rígida entre esta categoria e a categoria trabalho, como se o produto do trabalho fosse exclusivamente algo material.

Outra questão bastante notória na citação acima refere-se à escolha entre alternativas. A escolha é feita a partir de alternativas concretas que são postas ao longo do desenvolvimento do gênero humano; logo, essa escolha não se dá de maneira inteiramente subjetiva. No ato do pôr teleológico são colocadas em movimento causalidades que surgem como alternativas e que, portanto, configuram-se como escolhas no âmbito das possibilidades dadas em determinadas circunstâncias. Além dos produtos do processo teleológico se apresentarem como alternativas, os efeitos que esses produtos provocam quando se referem aos indivíduos caracterizam-se como alternativas concretas. O que significa a possibilidade desses produtos agirem sobre o indivíduo para transformá-lo.

Todavia, mediante ao trabalho e suas consequências origina-se, no ser social, uma estrutura peculiar. Embora todos os produtos do pôr teleológico surjam e operem de modo causal, com o que sua gênese teleológica parece desaparecer no ato de sua efetivação, eles têm a peculiaridade puramente social de se apresentarem com o caráter de alternativas; e não só isso, pois seus efeitos, quando se referem aos seres humanos, têm, por essência, a característica de provocarem alternativas. Essa alternativa, por mais cotidiana e superficial que seja, por mais irrelevante que sejam de imediato suas consequências, constitui, no entanto, uma alternativa autêntica, porque abriga em si, sempre, a possibilidade de retroagir sobre seu sujeito para transformá-lo. (LUKÁCS, 2012, p. 343).

Segundo Marx, os seres humanos respondem, com um grau de consciência distinto, às alternativas que lhe são colocadas pelo processo histórico de formação do gênero humano. Estas circunstâncias não são, portanto, escolhidas pelos indivíduos, mas surgem ao longo do desenvolvimento do processo histórico. Os seres humanos constituem sua história, mas dentro dos limites impostos no interior do processo de desenvolvimento histórico. Portanto, as escolhas dos indivíduos são pautadas em circunstâncias que surgem diante deles e que podem ser, inclusive, resultantes de processos cujo início localiza-se no passado. Nas palavras do pensador alemão: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2011b, p. 25).

O metabolismo entre ser humano e natureza, mais especificamente, a dialética entre teleologia e causalidade, apresenta-se como possibilidade e limite, ou seja, como alternativas que se colocam diante do ser social. Segundo Lukács (2013, p. 374-375), nas decisões alternativas da atividade humana está pressuposto o “fenômeno originário” da

liberdade humana; dessa forma, a liberdade encontra-se nas decisões alternativas apresentadas pela atividade de trabalho.

Por isso, o “fenômeno originário” não consiste na mera escolha entre duas possibilidades – algo assim também pode suceder na vida de animais de organização mais elevada –, mas na escolha entre o valioso e adverso ao valor, eventualmente (em estágios mais elevados) entre suas espécies de valor, entre complexos de valor, justamente porque a escolha entre objetos não se dá de modo, em última análise, estático, apenas biologicamente determinado, mas tomam-se decisões de modo ativo e prático sobre se e como determinadas objetivações podem ser realizadas.

Portanto, a origem da liberdade está na escolha que os indivíduos realizam entre o que possui valor, o que não possui valor, ou entre diferentes valores. O desenvolvimento da liberdade requer que os seres humanos se relacionem de forma cada vez mais consciente com a natureza, com a sociedade e com sua própria individualidade. Segundo Márkus (2015, p. 135), o conceito de liberdade em Marx possui um aspecto abstrato-negativo e um concreto-positivo. O aspecto abstrato-negativo diz respeito à capacidade do indivíduo de se libertar de algo, seja de condições e relações que historicamente se tornaram limitações, impedindo um desenvolvimento pleno de sua individualidade. Essa possibilidade de liberdade já está implícita na autoconsciência humana, pois o ser humano, em sua atividade, relaciona-se não somente com o ambiente externo, mas também se relaciona com a sua própria atividade e com ele próprio.

O conceito de liberdade tem, para Marx, dois significados intimamente ligados, um abstrato-negativo e outro concreto-positivo. No sentido negativo, liberdade é a liberdade de algo, significa a capacidade do homem de se libertar, por meio de sua atividade real, de certas condições, relações, características que se transformaram historicamente em limitações, restrições sobre a manifestação de sua personalidade socialmente formada. [...] Liberdade, neste sentido, aparece como a expressão do princípio da negatividade, como capacidade do homem de se transcender continuamente, para transformar sua própria natureza, através de sua própria atividade consciente. Mas, esta liberdade entendida negativamente, esta liberação constante e libertação das limitações tem, ao mesmo tempo, em sua tendência histórica, também um sentido positivo. (MÁRKUS, 2015, p. 135)

Nesse sentido abstrato-negativo, a liberdade é entendida como a possibilidade do indivíduo tomar as decisões sociais como objeto de sua própria atividade. A liberdade aparece como a capacidade que o indivíduo possui de, por meio de sua atividade consciente, transformar-se continuamente; porém, essa liberdade em um sentido negativo,

possui, como tendência histórica um sentido concreto-positivo. Em um sentido positivo, a liberdade diz respeito ao desenvolvimento de um controle que o ser humano adquire de si mesmo. Um domínio sobre suas forças e as forças externas, o que possibilita uma ampliação das capacidades e possibilidades que o ser humano pode dispor.

Liberdade no sentido positivo é uma força que o homem obtém de si mesmo. Isso significa o desenvolvimento do controle e domínio do homem sobre as forças da natureza, sobre as da natureza externa e, também, sobre sua própria natureza, o que significa a ampliação do escopo das possibilidades humanas sobre as quais o homem pode, individual ou coletivamente, dispor; é a formação e o cultivo da criatividade humana, das forças essenciais do homem, para além de toda limitação fixada convertendo-se em um fim em si mesmo. (MÁRKUS, 2015, p. 136).

O conceito de liberdade está diretamente relacionado a uma correta compreensão da realidade; dessa forma, a liberdade do ser humano encontra-se no conhecimento e no domínio que o indivíduo possui da realidade e de sua própria atividade. É necessário que o ser humano possa tomar decisões e atribuir valor a determinado objeto e, para isso, é preciso um correto conhecimento da dinâmica objetiva da realidade. Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais, geradas pela luta de classes. Por mais que explicitemos a importância da Antiguidade Clássica para a cultura do gênero humano, é necessário destacar que essa riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida em uma sociedade construída sobre a base da escravidão.

Márkus (2015, p. 136), explicita que se, historicamente, podemos pensar em um desenvolvimento cada vez maior da liberdade em um nível da sociedade, essa liberdade não é coincidente no âmbito individual com a formação de indivíduos livres. E isso ocorre porque, na sociedade capitalista, a atividade do indivíduo e as manifestações de sua individualidade, embora de certa forma livres, são marcadas por limitações e circunstâncias sociais que atuam independente dele. Logo, a individualidade do ser humano não constitui a máxima explicitação de todo o seu potencial nem de toda a sua liberdade, pois isso somente será possível com a superação da alienação.

2.2.2 Caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento

Não haveria desenvolvimento histórico se o ser humano só se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações simples e imediatas. O que possibilita o desenvolvimento histórico, é o fato de que o ser humano se apropria de um objeto, transforma esse objeto e insere-o na sua atividade social. Essa ação gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas capacidades.

Quando abordamos da categoria trabalho, alguns elementos devem ser devidamente explicitados. Primeiro, podemos destacar a questão dos meios de trabalho: por exemplo, os instrumentos, ou tudo aquilo que o indivíduo utiliza para realizar a atividade de trabalho. Eles são fundamentais, pois permitem ao ser humano a interação e consequente modificação da natureza. Podemos destacar, também, os objetos do trabalho, ou seja, tudo aquilo que sofre a ação do indivíduo na atividade de trabalho, que podem ser objetos naturais ou já possuidores de atividade humana. E, por fim, a força de trabalho, ou seja, a energia humana, isto é, aquele processo por meio do qual o indivíduo, utilizando-se dos meios de trabalho, transforma os objetos do trabalho com o intuito de satisfazer suas necessidades. O conjunto desses três elementos são designados pela categoria força produtiva (NETTO; BRAZ, 2012, p. 70).

Segundo Márkus (2015, p. 53-54), enquanto as forças produtivas são pouco desenvolvidas, a relação entre os meios de trabalho, os objetos do trabalho e a força de trabalho estão intimamente relacionadas a uma natureza pouco modificada pela atividade humana. O trabalho caracteriza-se por ser mais coletivo e determinado pela participação do indivíduo nas comunidades.

Conforme as forças produtivas desenvolvem-se, ocorre um processo de “particularização” do trabalho, que agora passa a ser realizado por produtores isolados. Essa individualização só é possível pelo próprio desenvolvimento da divisão social do trabalho, pois os indivíduos passam a produzir em colaboração com os outros e produzem para os outros, e, por consequência, seus produtos acabam se complementando. Logo, a forma diretamente coletiva de produção é superada.

A possibilidade de produção do excedente criou as condições para o surgimento da sociedade dividida em classes. Porém, foi somente com o surgimento do capitalismo que os indivíduos passaram a ser separados dos meios de produção. Parte desse excedente toma a forma de mercadorias, ou seja, valores de uso que são produzidos para a troca, possuindo, portanto, também um valor de troca. Nesse processo ocorre o desenvolvimento da produção mercantil.

No capitalismo, com o desenvolvimento da produção mercantil inicia-se a transformação da produção de mercadorias sob uma dupla condição: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Antes do capitalismo, podemos considerar que existia uma produção mercantil em um sentido primitivo, pois havia produção de valores de uso que eram destinados à troca. Mas não havia ainda a separação entre os produtores e a propriedade dos meios de produção. Dessa forma, somente são consideradas mercadorias aqueles bens ou valores de uso que podem ser reproduzidos. Ainda que, efetivamente, só podemos considerar o modo de produção capitalista como modo de produção de mercadorias, é sob os regimes escravista e feudalista que encontramos as primeiras formas da produção mercantil.

É importante ressaltar que a universalização da produção mercantil cria a possibilidade para um desenvolvimento da individualidade universal; porém, isso só se efetivará plenamente quando essa universalização não for constituída em detrimento da vida de grande parte da humanidade, como tem sido até então. Heller (2008, p. 21), ao discutir sobre a questão do desenvolvimento da história humana, chama atenção para a relação entre possibilidade e realidade. Segundo a autora, é possível perceber como a compreensão do desenvolvimento das forças produtivas é importante para a compreensão do desenvolvimento dos valores. Como exemplo, ela cita o modo de produção feudal e argumenta que, se analisarmos a produção de valores de uso, ou seja, a produção de bens, durante esse período, perceberemos que essa produção diminuiu se comparada à do modo de produção anterior. Mas, apesar dessa constatação, dessa realidade, há uma discrepância se analisarmos as possibilidades inscritas em cada momento, já que, durante o período de vigência do regime feudal, as possibilidades de desenvolvimento eram muito maiores que as da Antiguidade. Portanto, para entendermos o desenvolvimento dos valores, devemos considerar também suas possibilidades e não apenas sua realidade.

Antonio Gramsci (1978), ao analisar a relação entre possibilidade e realidade, enfatiza que a possibilidade expressa, na verdade, o conceito de liberdade. Entretanto, para que essa possibilidade venha, de fato, a concretizar-se, não basta a mera existência dessa possibilidade; é necessário, para além disso, que o indivíduo conheça essa possibilidade, sabia como utilizá-la e, é claro, queira utilizá-la.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não 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 a 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)

Conforme já destacado, o “fenômeno originário” da liberdade encontra-se nas alternativas que os indivíduos assumem ao longo do processo histórico. Ou seja, os indivíduos fazem escolhas, mas as fazem em circunstâncias que não escolheram já que, retomando a indicação de Marx, os indivíduos fazem escolhas dentre as alternativas que são postas diante de si pelo desenvolvimento histórico. Porém, apesar de não se tratarem de escolhas realizadas de forma inteiramente livre, elas expressam-se a partir de um limite real e objetivo pautado pelo próprio processo histórico.

Portanto, o clássico pode ser considerado um tipo de reflexo da realidade que, para além de captar as determinações essenciais de períodos históricos particulares, capta também as possibilidades que ainda estão por vir. É o caso, por exemplo, das obras de arte.

As grandes obras artísticas são aquelas nas quais seu autor consegue captar questões que conectam a vida cotidiana aos processos essenciais da história do gênero humano. E, ao fazê-lo, pelo fato de a arte operar por meio de representações sensíveis da realidade, não raramente ela consegue captar de forma mais efetiva do que ocorre na ciência ou na filosofia as tendências ainda não plenamente explicitadas do processo histórico. Que se pense, por exemplo, no “caráter profético”, nos dizeres de Adorno, com que Kafka antecipa a barbárie de nazi-fascismo.

A arte, em geral e a literatura, em específico, observa Adorno (1998, p. 255-256), possuem a capacidade de antecipar descobertas ainda por serem realizadas no âmbito das ciências, por meio de procedimentos teórico-abstratos. A arte, por não se propor a expressar os fenômenos de forma literal, por vezes consegue captar tendências ainda não plenamente explicitadas na vida social, dando essa impressão de “antecipação profética”, mencionada por Adorno, de fatos ainda por se tornarem socialmente relevantes. Ou, nas palavras de Lukács (2012, p. 709-710):

De fato, precisamente ao reproduzir mimeticamente a realidade objetiva e não aspirar a outra coisa além dessa mimese, a poesia consegue criar um *medium* homogêneo da representabilidade [*Abbildlichkeit*], no qual as tendências operantes na vida podem adquirir outras proporções, outros acentos, outras disposições etc. diferentes das que elas tinham na vida cotidiana, sem, desse modo, violar por sua essência a grande verdade

histórica do desenvolvimento global. Isso naturalmente não equivale a uma rejeição da realidade concreta do *hic et nunc* histórico. Pelo contrário. É exatamente este último que a criação artística pretende preservar enquanto processo, no seu movimento global, não, porém, enquanto imagem generalizada e postulada (como na filosofia), mas enquanto princípio dinâmico, pelo qual alguns destinos individuais são organicamente vinculados ao curso do gênero humano. Toda grande arte tem, como vimos, a tendência de mostrar por meio de destinos humanos individuais, se necessário por meio de conflitos trágicos, o percurso que leva os homens da generidade em si dada naquele momento rumo a uma generidade para si possível a partir daí – mesmo que, naquela época, ela ainda não estivesse empiricamente realizada e eventualmente nem fosse realizável em termos sociais universais. [...] Essa força dinâmica, presente nos homens particulares, que os impulsiona a ir além da própria particularidade, é representada pela grande arte de maneira não utópica em termos socio-ontológicos. Trata-se de um fato elementar que desempenha certo papel na vida de muitos homens, mesmo que na cotidianidade esses impulsos com muita frequência permaneçam simples desejos, simples sensações de um mal-estar indistinto em relação à sua própria existência interior e não conduzem nem mesmo a tentativas reais de realização prática.

À primeira vista poderia parecer que estariam em conflito as duas características da arte apresentadas por Adorno e por Lukács, ou seja, sua capacidade de captar aquilo que ainda não existe, mas pode vir a existir e seu caráter realista, não-utópico. Entendemos, porém, que se trata de um conflito aparente, que é desfeito quando se leva em conta a já citada passagem em que Gramsci esclarece que a possibilidade também é parte da realidade. Assim, a arte não traduz a realidade apenas no que é, mas também no que pode vir a ser. Saindo, agora, do campo específico das objetivações artísticas e nos referindo ao conhecimento humano em geral, quando afirmamos que existem conhecimentos que refletem de maneira mais correta o processo de desenvolvimento histórico humano, não estamos, de forma alguma, compartilhando de concepções estáticas, lineares ou homogeneizantes da realidade social e do conhecimento da mesma. Estamos apenas nos apoiando nos autores marxistas aqui citados que destacam as relações entre o conhecimento da realidade e a práxis transformadora. Os clássicos, como já assinalamos, são portadores de atividade humana num elevado grau de riqueza e, dessa maneira, podem ser considerados sínteses parciais dessa relação mutuamente transformadora entre os seres humanos e a realidade constantemente resultante da prática social.

2.2.3 Relação entre produção e consumo

Com o progressivo afastamento das barreiras naturais e o consequente desenvolvimento da socialidade, aumenta a capacidade de produção de bens pela humanidade; ou seja, ocorre um aumento potencial e prático de produção de valores. Na passagem citada a seguir, apoiando-se em Marx, Lukács analisa o valor como categoria econômica referente à produção de mercadorias:

Vimos que o valor, enquanto unidade de valor de uso e de valor de troca, compreende em si, no plano econômico, também a presença do trabalho socialmente necessário. Ora, o estudo do desenvolvimento econômico da humanidade nos mostra com toda a evidência que, paralelamente à explicitação da socialidade, ao afastamento da barreira natural, aumenta de modo incessante e a um ritmo cada vez mais rápido a quantidade de valores produzidos, por um lado, e, por outro, de maneira também incessante, diminui o trabalho socialmente necessário exigido para sua produção. (LUKÁCS, 2012, p. 343-344).

Como explicitado nos tópicos anteriores, as necessidades e capacidades humanas não se dão de forma natural; ao contrário, são frutos do processo de intervenção do ser humano na natureza. A constituição do ser humano é resultado de um esforço dos indivíduos para produzir aquilo que não existe de forma natural. Como descrito anteriormente, o ser humano, ao se apropriar da natureza, para suprir, inicialmente, necessidades de subsistência, objetiva objetos que agora possuem características humanas. Porém, essas necessidades não se limitam a objetos que estejam ao seu redor e, também, não se limitam a objetivações materiais. Na incorporação de um objeto natural à atividade social humana é que se objetivam novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. Portanto, a realidade social só se tornou possível devido à relação entre objetivação e apropriação.

Faz-se necessário que, na relação entre objetivação e apropriação, os indivíduos se apropriem das objetivações da atividade humana anterior, pois somente assim ocorre o processo de objetivação. É dessa forma que ocorre o processo de inserção do indivíduo na história. O processo de apropriação das objetivações existentes é um processo necessário à formação do indivíduo; não se trata, portanto, de um processo de imposição das circunstâncias externas a individualidades já existentes. O indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da história e fazer desses resultados suas capacidades; ou seja, o ser humano deve se apropriar de “[...] cada uma das suas relações **humanas** com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar [...]”, e fazer dessas aptidões “órgãos de sua individualidade” (MARX, 2015, p. 349, grifo do autor).

A atividade humana além de propiciar o surgimento de objetivações materiais e não-materiais, também possibilita o surgimento tanto dos órgãos físicos, como por exemplo, a mão, quanto dos órgãos dos sentidos. Engels (2012), explica que a mão é um produto da atividade de trabalho, ela se transforma e se adapta para possibilitar a utilização de novas habilidades e funções, que tendem a se tornar cada vez mais complexas. Foi o desenvolvimento da mão, por exemplo, um dos aspectos que permitiu que grandes obras artísticas fossem produzidas.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pode dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2012, p. 21).

Conforme as produções humanas se complexificam, a intervenção do ser humano na natureza torna-se cada vez mais mediatizada e o ser humano passa a ter mais controle sobre sua atividade. Conseqüentemente, a dialética entre apropriação e objetivação possibilita a produção e a reprodução da cultura humana. Tal como os órgãos físicos e a cultura são um produto da atividade humana, também os órgãos do sentido são produtos dessa atividade. Somente com o desenvolvimento das objetivações humanas e a conseqüente apropriação pelos seres humanos dessas objetivações é que foi possível o desenvolvimento da essência humana e dos órgãos dos sentidos. Porém, não basta a existência das objetivações mais elevadas, é necessário que os órgãos dos sentidos sejam desenvolvidos para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações. Segundo Marx (2015, p. 352, grifo do autor):

[...] tal como só a música desperta o sentido música do homem, tal como para o ouvido não musical a mais bela música não tem **nenhum** objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, [...] os **sentidos** do homem social são **outros** sentidos que não são dos do não social; somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza e a sensibilidade **humana** subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, **sentidos** capazes de fruição humana, sentidos que se confirmam como forças essenciais **humanas**. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido **humano**,

a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do **seu** objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje.

Portanto, da mesma forma que as objetivações mais elevadas são produzidas ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, os sentidos humanos também são humanizados. É claro que, isso implica que o indivíduo, no mínimo, tenha condições de sobreviver, não esteja em situações precárias de alimentação, moradia, etc. Em situações de precariedade no que se refere às necessidades básicas de sobrevivência, é pouco provável que alguém tenha condições de se relacionar com essas objetivações, primeiro porque, apesar de sermos seres sociais, antes de tudo somos seres biológicos; logo, é necessário que não estejamos em condições extremas, em que nossas necessidades biológicas imporiam sua primazia em relação às necessidades sociais.

A **formação** dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O **sentido** preso na necessidade rude tem também somente um sentido **tacanho**. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, apenas a sua existência abstrata como comida; ela também podia estar aí na forma mais rude – e não se pode dizer em que é que essa atividade de nutrição se distingue de nutrição **animal**. O homem necessitado, cheio de preocupações, não tem nenhum **sentido** para o espetáculo mais belo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, não a beleza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer **humanos** os **sentidos** do homem como para criar **sentido humano** correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural. (MARX, 2015, p. 352-353, grifo do autor).

Nesse processo de humanização dos sentidos, a base biológica do ser humano não deve ser desconsiderada. Uma vez que essas capacidades humanas não são transmitidas hereditariamente, ocorre um processo que podemos denominar de segunda natureza. Saviani (2008b, p. 20), ao descrever esse processo utiliza o seguinte exemplo: pelo fato, de já sabermos ler e escrever, consideramos esses atos como naturais. Porém, estes não são atos espontâneos, ao contrário, são adquiridos de forma bastante sistemática e deliberada.

O processo de formação da “segunda natureza”, segundo Duarte (2013, p. 51), possui uma explicação neurológica, que se concentra na constituição dos chamados “órgãos funcionais”. De acordo com o autor, “[...] o sistema nervoso tem a capacidade de constituir, ao longo da ontogênese, sistemas funcionais, denominados também de ‘órgãos funcionais’”. Os órgãos funcionais caracterizam-se por funcionarem como um órgão único,

dando a aparência que se trata de aptidões inatas. A importância da existência desse processo reside no fato de que podem responder a compensações no domínio do desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Portanto, as capacidades humanas não estão potencialmente contidas no cérebro, pois o que cérebro contém não são capacidades especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas capacidades.

Como as necessidades humanas não se dão de forma natural, a produção social dessas necessidades ocorre ao longo do desenvolvimento do gênero humano. Conforme a produção social se desenvolve, a atividade de colaboração, de trabalho cooperativo em pequenas comunidades é substituída por formações sociais mais abrangentes, em que os indivíduos trabalham uns para os outros, em virtude da divisão social do trabalho. Logo, o indivíduo passa a depender da atividade de um círculo de indivíduos cada vez maior. Porém, ao mesmo tempo, o indivíduo adquire a possibilidade de se apropriar não apenas de experiências e produtos no interior de seu círculo comunitário, mas também das experiências e produções acumuladas pela humanidade como um todo. Segundo Márkus (2015, p. 65-66, grifo do autor):

Na medida em que a produção se desenvolve, adquire um caráter social, não apenas em sua forma abstrata (na qual todo ato de trabalho é sempre social, uma vez que pressupõe a apropriação de meios e habilidades criados historicamente, através das relações dos indivíduos), mas também em sua forma concreta, na qual os indivíduos começam a produzir uns para os outros, seus produtos se complementam reciprocamente, o seu trabalho torna-se, na realidade, apenas uma parte componente de um trabalho social total, e os produtos se convertem em produto comum do trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal trabalhador composto. A colaboração pessoal, o trabalho diretamente cooperativo em pequenas comunidades locais independentes, nas que se trabalham juntos, comunitariamente, é substituída por formações sociais cada vez mais abrangentes, maiores, cujos membros trabalham, de uma forma ou de outra, uns para os outros, em virtude de uma divisão e combinação do trabalho que, progressivamente, compreende o mundo todo. Os indivíduos, assim, tornam-se membros de um “agrupamento que trabalha”, embora a combinação de seus trabalhos não resulte da sua associação consciente e voluntária sujeita ao seu próprio controle, mas é resultado objetivo da existência de uma rede de laços sociais reificados que se estabelece de forma velada. Desta forma, a vida de todo e qualquer indivíduo passa a depender da atividade de um círculo cada vez maior de outros indivíduos com os quais ele não está mais em contato pessoal e em comunicação, mas ao mesmo tempo, cada ser humano adquire assim – pelo menos *in principio* – a possibilidade de fazer uso não só de experiências humanas e de riquezas objetivas e subjetivas acumuladas em sua comunidade particular, mas também daquelas acumuladas pela humanidade toda. A **história mundial** origina-se, gradualmente, a partir

do histórico de clãs, tribos, etnias e nações e, neste processo, os homens tornam-se histórico-mundiais, indivíduos socialmente universais [...].

Na sociedade capitalista, em que a produção do trabalho é trocada por mercadorias, a troca de mercadorias torna-se a relação social universal e o valor de troca a mediação universal entre os indivíduos. Logo, com a mediação do valor de troca, as relações humanas acabam por ser destruídas, pois passam a ser obstáculos para o domínio do capital. Dessa forma, cada indivíduo torna-se dependente do conjunto da produção econômica. Marx, nos Grundrisse, ao discorrer sobre a relação entre produção e consumo, explicita as formas pelas quais a produção produz o consumo. Segundo o autor:

A isso corresponde, do lado da produção, que ela 1) fornece ao consumo o material, o objeto. Um consumo sem objeto não é um consumo; portanto, sob esse aspecto, a produção cria, produz o consumo. 2) 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 a 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. 3) 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, é enquanto impulso, pelo objeto. A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto da arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. (MARX, 2011a, p. 47, grifo do autor).

Marx mostra, portanto, que não se trata de um processo linear no qual a produção social existiria para atender às necessidades individuais previamente existentes. As próprias necessidades humanas são transformadas e produzidas pela produção social. Na citação acima, podemos perceber que entre as necessidades e o consumo existe a produção. A mediação da produção é que se torna determinante do consumo ao criar objetos para o próprio consumo, a forma como esses objetos serão consumidos e as necessidades que impulsionam o consumo desses objetos.

Portanto, na nossa sociedade, a produção de bens culturais, da mesma forma que a sua divulgação não são determinadas pela demanda, ou melhor, pela satisfação das preferências individuais. Pois, se analisarmos o argumento de Marx, entenderemos que não existe produção sem consumidor, da mesma forma que as necessidades dos consumidores são determinadas historicamente pela produção. No que se refere à produção de bens não materiais, a sociedade capitalista contemporânea investe muitos recursos na difusão em larga escala de produtos que nem de longe correspondem ao que de mais rico a humanidade já chegou a produzir. A produção e difusão de bens culturais de escasso valor científico, artístico ou filosófico, além de atender aos interesses puramente mercantis, acaba por criar barreiras enormes ao processo de apropriação, pela maior parte da população, da verdadeira riqueza humana.

Considerando que a análise da dialética entre produção e consumo aplica-se tanto à produção material propriamente dita, como à produção não-material, concordamos com Duarte (2013, p. 2013), quando este afirma que:

Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes às esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Nessa direção, entendemos a educação escolar como um processo que pressupõe a construção de necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras. A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos, fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo dos produtos mais elevados produzidos pela atividade humana. A produção dessas necessidades não se realiza sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir.

2.3 A construção dos valores

A relação entre o ser humano e a natureza produz objetos com o intuito de satisfazer necessidades. Deste metabolismo os bens que são produzidos, sejam eles materiais ou não-materiais, constituem valores de uso. Na essência do valor de uso está contida a transformação de objetos naturais em objetos úteis, de uma forma ou outra, para a reprodução do indivíduo e do gênero humano. No valor de uso está sempre entendido algo que tem por finalidade e característica a satisfação de necessidades quaisquer (não necessariamente as necessidades vinculadas à subsistência). Além disso, para a sociedade se manter é sempre necessária a produção contínua de valores de uso. Marx (2017, p. 258), ao discutir sobre a atividade humana, explicita que:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio.

Na citação acima Marx expõe que, na atividade de trabalho, o ser humano transforma um objeto da melhor forma possível a partir daquilo que idealizou previamente. O produto dessa atividade, como dito acima, constitui um valor de uso. E ele é valor de uso na medida em que um objeto foi transformado em algo para se adaptar às necessidades da coletividade. A questão é que se, no início, essa relação era mais simples, ao longo do processo de desenvolvimento do gênero humano ela se complexifica. Portanto, ao longo do processo de produção da vida social, são construídas relações sociais que não dependem da vontade do indivíduo, da mesma forma em que relações de produção são constituídas na relação com o desenvolvimento das forças produtivas.

A argumentação de Marx, em uma leitura apressada, poderia indicar uma espécie de determinismo, em que a base econômica determinaria unilateralmente as instâncias político-ideológicas da sociedade. Tal leitura não encontra eco na escrita de Marx, somente em interpretações reducionistas ou mal-intencionadas de sua obra. Lukács (2012) aborda de forma consistente a referida questão da prioridade ontológica da economia e afirma que ela contém, em si mesma, nenhuma forma de hierarquia, mas sim que

[...] o simples fato de que a existência social da superestrutura pressupõe sempre, no plano do ser, o processo da reprodução econômica, que tudo isso é ontologicamente inimaginável sem a economia, ao passo que, por outro lado, faz parte da essência do ser econômico que ele não possa se reproduzir sem trazer à vida uma superestrutura que, mesmo de modo contraditório, lhe seja correspondente. (LUKÁCS, 2012, p. 408-409).

O conjunto ou a totalidade dessas relações de produção forma a base econômica da sociedade e é sobre essa base econômica que se desprende uma organização jurídica, política e, também, as diversas formas de consciência. Portanto, o modo de produção condiciona a estrutura social, política etc., mas certamente não a determina unilateral e automaticamente. Marx (2008, p. 45-46), ao abordar esta questão, explicita que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura.

Essas considerações sobre as relações entre a base econômica da sociedade e a superestrutura são necessárias para que não se conclua, pelo fato de o marxismo situar a origem dos valores na esfera da produção material, que isso implica uma visão de determinação unilateral e mecânica das formas de consciência humana pela base econômica.

A categoria valor surge do trabalho, atividade fundante do ser humano; mais precisamente, surge da produção de meios empregados na atividade de obtenção daquilo de que os seres humanos necessitem para sua subsistência. É a partir dessa atividade primária de produção de instrumentos que se funda a possibilidade de desenvolvimento de valores e, além disso, essa necessidade fornece a base para a formação de todas as demais

objetivações humanas. Portanto, os valores têm origem no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano e possuem, desse modo, uma origem social, mais especificamente, uma origem na atividade ontológica fundamental do ser humano, ou seja, no trabalho.

Entender o desenvolvimento das forças produtivas é importante para compreender o desenvolvimento dos valores. O desenvolvimento das forças produtivas não implica, necessariamente, a produção de valores de uso num tempo cada vez menor, ou seja, não implica necessariamente em aumento de produtividade. É o caso, por exemplo, da produção de uma composição musical. A produção de uma música está relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas, tanto no sentido da produção de instrumentos musicais, como no sentido da produção dos signos empregados na linguagem musical e também no sentido do desenvolvimento da capacidade humana de compor e executar obras musicais.

Mesmo que ocorram mudanças nas formas de subsistência, ou que desapareçam determinadas formas de organização de vida humana (como o caso da democracia ateniense), os valores podem ser preservados (a menos que sejam deliberadamente destruídos pela atividade humana e que deles não restem vestígios), mesmo que ocorram longos períodos de prevalência de outros valores distintos, ou mesmo antagônicos. É importante destacar que essa preservação não é um processo que ocorre de forma espontânea, natural. Se, por um lado, algumas causalidades postas têm a força de fazer com que se mantenham certos valores, por outro lado, outras causalidades postas podem exercer uma força destruidora sobre valores. É aí que a teleologia precisa ir além das ações individuais e se caracterizar como projeto social coletivo que fomente determinados valores.

O valor não econômico não produz o ser social, mas encontra alternativas a partir desse ser já dado. Logo, a forma e o conteúdo desses valores são determinados pela estrutura da sociedade em questão. Portanto, quando o desenvolvimento econômico da sociedade provoca uma mudança na estrutura da sociedade, como no caso da passagem da economia escravista para o capitalismo verificam-se alterações nas estruturas não econômicas. Nas palavras de Lukács (2012, p. 410):

Já que toda forma de valor não econômica não produz o ser social, mas o pressupõe sempre como dado e, no âmbito do ser assim dado, busca e encontra alternativas, os modos para decidir, suscitados por esse ser já dado, a forma e o conteúdo desses valores devem ser fortemente determinados pelo *hic et nunc* da estrutura social, das tendências que

operam na sociedade. Nos casos em que o desenvolvimento econômico provoca uma transformação real da estrutura social, com substituições de formações qualitativamente diversas, como no caso da passagem da economia escravista da cidade-Estado, através do feudalismo, para o capitalismo, verificam-se necessariamente alterações qualitativas na estrutura e na constituição de valor não econômicas.

Dessa forma, Lukács (2012, p. 410) reforça que a categoria econômica de valor, para conseguir se realizar em situações mais complexas, tende a trazer à realidade mediações sociais, nas quais surgem tipos de alternativas qualitativamente novos, que já não se pode apreender em termos puramente econômicos. Por meio das mediações sociais, surgem os mais diversos sistemas de valores humanos. Cada uma das mediações sociais mantêm uma relação heterogênea com o sistema econômico. Essa relação heterogênea e contraditória pode ser observada quando dois sistemas de valores conduzem a diferentes alternativas, como, por exemplo, no caso em que a ambição na esfera econômica é negada por alguma forma particular de religião.

O primeiro ato histórico, como já mencionado, pressupõe a satisfação de necessidades humanas por meio da criação de instrumentos que aumentem as chances de êxito da atividade de obtenção daquilo que satisfaça essas necessidades. Desse modo, o problema dos meios e dos fins se põe já na esfera da produção material básica quando, por exemplo, o ser humano precisa avaliar se um dado objeto é ou não apropriado para determinada finalidade.

No caso dos valores que vão além do plano da reprodução da materialidade básica necessária à vida humana, o problema dos meios e dos fins permanece como uma questão central. Os valores sociais só surgem a partir de condições para a sobrevivência e manutenção de dado agrupamento humano e, nesse sentido, sempre pressupõem a socialidade como um processo anterior. Nas palavras de Lukács (2012, p. 410):

Em tais situações, torna-se explícita a diversidade verificada entre o valor econômico e os demais valores: estes pressupõem sempre a socialidade, seu caráter de ser já existente e em desenvolvimento, ao passo que o valor econômico não somente gerou originariamente a sociabilidade como também a produz ininterruptamente e volta sempre a reproduzi-la de modo ampliado.

Dessa forma, o valor pode conservar-se em suas objetivações, como no caso das epopeias homéricas, que foram novamente descobertas após considerável tempo de sua redação original. Logo, certas relações de produção e relações sociais em geral contém

abstratamente uma possibilidade superior àquelas que as antecederam, embora não atualizem essa possibilidade.

Lukács, ao discutir a essência do valor, afirma a origem histórico-social dos valores e, indo além, discute a necessidade social ontológica destes. Como exposto no início do texto, o ser humano, enquanto membro do gênero humano, põe a necessidade da constituição dos valores da mesma forma que, nesse processo, realiza a escolha do que deve ou não ser considerado valor. Nas palavras do filósofo húngaro:

Acreditamos que a necessidade social que põe os valores é, com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa está contida necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de escolher o que é contrário ao valor quanto a possibilidade de errar, mesmo tempo escolhido subjetivamente o que é de valor. (LUKÁCS, 2012, p. 409).

No ato de escolha das alternativas está contido um valor atribuído a determinado objeto ou instrumento para atender (ou não) a necessidades específicas. A valoração e a consequente escolha entre alternativas pode ser visualizada quando, no início do processo de desenvolvimento do gênero humano, o ato da escolha estava ainda muito relacionado ao caráter utilitário de determinado instrumento ou objeto. A escolha de uma determinada pedra com a finalidade, por exemplo, de a transformar em um instrumento cortante e perfurante, contém respostas implícitas a questões que podem também ser implícitas, mas está presente aí, de qualquer maneira, um ato da consciência. Esse ato, aparentemente simples, do sujeito escolher uma entre várias outras pedras, com o objetivo de transformá-la em um instrumento, é, na verdade, algo bastante complexo, pois pressupõe a apreensão da realidade e uma consequente elaboração consciente, na medida em que é necessário o correto conhecimento das propriedades da pedra para que ela seja empregada para determinado fim.

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr. Obviamente a grama não cresce para ser comida pelos bezerros, e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e essa ligação

determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais uma alternativa. A pedra escolhida como instrumento é um ato de consciência que não possui mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o espelhamento e a sua elaboração na consciência, devem ser reconhecidas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida. Quando olhado do exterior, esse ato extremamente simples e unitário, a escolha de uma pedra, é, na sua estrutura interna, bastante complexa e heterogênea. (LUKÁCS, 2013, p. 70-71).

Partindo do pressuposto de que é necessário o correto conhecimento sobre o objeto que será utilizado, se um produto do trabalho é bem ou malsucedido não se trata, portanto, de um valor puramente subjetivo. Pois o fato de um determinado objeto ser ou não apropriado para exercer uma utilidade é dado pelo fato objetivo de ele ser ou não apropriado a determinado fim. Logo, o critério para que possamos determinar o valor ou não de um determinado objeto é, necessariamente, um critério objetivo. Mas, por outro lado, esse critério objetivo está condicionado a finalidades postas pela consciência dos indivíduos inseridos na prática social e também a própria discriminação das características do objeto que o tornam adequado para ser empregado como meio da ação é um processo mental de análise das características do objeto. Dessa forma, o estabelecimento de critérios de escolha é simultaneamente objetivo e subjetivo, individual e social, singular e geral. Nas palavras de Adolfo Sánchez Vázquez (2017, p. 143)

O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente, e a sua apreciação das coisas ou dos seus juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm, portanto, uma significação social. Por isto, a maneira como o sujeito é impressionado não pode ser reduzida a uma reação puramente individual, subjetiva, como seria a de uma vivência espontânea. Ainda que a reação do indivíduo inclua, certamente, um processo psíquico – isto é, a série de vivências provocadas pela presença do objeto –, a atribuição do valor a este, por parte do sujeito, não é um ato exclusivamente individual nem psíquico.

Portanto, a valoração positiva ou negativa de um objeto não é um ato puramente subjetivo-individual, mas sim, sem deixar de ser individual e sem deixar de envolver a subjetividade, é um ato objetivo-social, pois está inserido na inesgotável sequência das ações humanas. O valor é, nesse sentido, expressão das relações que os indivíduos estabelecem entre si e como a natureza por meio da prática social.

O valor refere-se àquilo que constitui o humano e, também, àquilo que faça o mundo da cultura se ampliar, se desenvolver e se enriquecer. Indo além, podemos afirmar que o valor, devido à sua essência histórica, caracteriza-se por, em cada esfera de objetivação, contribuir para o enriquecimento da mesma. Da mesma forma, se consideramos valor tudo aquilo que colabora para o desenvolvimento das esferas de objetivação, podemos considerar desvalor tudo aquilo que provoque um rebaixamento no nível de desenvolvimento atingido previamente. Nos valores estão contidas características do desenvolvimento do gênero humano que possuem potencial de promover a realização e a explicitação da essência humana. Segundo Ágnes Heller (2008, p. 15-16, grifo da autora):

O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é a expressão e resultante de relações e situações sociais.

Ainda discutindo a questão da origem histórico-social dos valores, Lukács questiona a validade desses valores e afirma que, se considerarmos sua origem, devemos questionar sua validade eterna, pois esta vai além da essência histórico-social dos mesmos. No decorrer do processo histórico, os valores – mais especificamente o que ele denomina de “valores autênticos” –, por encarnarem em si momentos essenciais do desenvolvimento humano, experimentam, de certa forma, da mesma maneira que um surgimento, um eventual desaparecimento. Segundo Lukács (2012, p. 413-414):

Os valores autênticos que surgem no processo da socialidade só se podem manter e conservar dessa maneira. Naturalmente, é preciso renunciar radicalmente à validade “eterna” dos valores, transcendente ao processo. Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado um valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam, no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento, de seus problemas, de suas alternativas. E, na medida em que um valor, na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a sua substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade. Isso resulta evidente na constância – não absoluta, mas histórico-social – dos valores autênticos.

Conforme dissemos anteriormente, quando colocamos o fato de que os valores estão sujeitos a um desaparecimento, devemos refletir que esse desaparecimento não é por completo – ele está sujeito aos processos do desenvolvimento humano. Ou seja, quando um valor é constituído dentro de um determinado momento histórico e, por alguma razão, a humanidade não atingiu determinado estágio, ou o próprio valor não atingiu o estágio da humanidade naquele momento histórico, o desaparecimento desse valor é relativo e não absoluto. Pode ser que, no curso do desenvolvimento posterior, esse valor seja retomado e volte a ganhar destaque dentro de determinado contexto. Não está excluída, porém, a possibilidade de um valor específico se perder de forma irremediável. Esse foi o caso, por exemplo, da maior parte dos escritos de Franz Kafka, que ele próprio queimou e, também, teria sido o destino de outras obras suas se seu amigo Max Brod, tivesse atendido a seu desejo, expresso em carta, de que seus manuscritos fossem queimados sem ser lidos (BATUMAN, 2010).

As diversas esferas de objetivação do gênero humano, ou seja, ciência, arte, vida cotidiana, moral, etc., surgem a partir de um conjunto de atividades realizadas pelos indivíduos como pertencentes ao gênero humano e passam a fazer parte da cultura. Estas são heterogêneas entre si e, após terem surgido no decorrer do desenvolvimento histórico, estão sujeitas a retrocessos e, em alguns casos, a perdas. Que se pense, por exemplo, no caso de guerras, que fazem com que, ocasionalmente, importantes objetos culturais sejam literalmente destruídos. Ainda que estas perdas irreparáveis possam ocorrer, a esfera das objetivações artísticas continua a existir. Além disso, determinado valor que se realiza no interior de determinada esfera pode ocupar um papel fundamental em um determinado momento histórico e, em outros momentos pode ter sua importância diminuída.

Toda atividade humana é orientada por algum valor e, a partir da valorização é criada uma nova representação humana sobre a realidade. Na sociedade capitalista, em que as relações humanas são baseadas na alienação, os valores mais elevados que constituem o gênero humano são negados à grande maioria dos indivíduos. Devido à alienação, uma grande parte da humanidade, constituída primordialmente por classes despossuídas, não tem acesso ao que de mais rico o gênero humano produziu. E, além disso, mantém com essas produções uma relação espontânea, como se tivessem uma origem independente da atividade humana; ou seja, no limite não se reconhecem como produtores das objetivações humanas.

A explicitação alienada do gênero humano repercute também na explicitação alienada dos valores. A vida dos indivíduos, com base em relações sociais alienadas, em

relações de dominação, apresenta-se permeada por contradições próprias desta forma de objetivação em cada esfera em que se realiza. A classe dominante dita os valores predominantes em cada estrutura social e a forma com que se explicitam estes valores em cada momento histórico.

Heller (2008, p. 13, grifo da autora) ao discutir sobre a história, argumenta que ela não contém apenas o que é essencial, mas também contém a continuação da “heterogênea estrutura social”, ou seja, o desenvolvimento e a continuação das esferas heterogêneas que compõe a vida social. Segundo a autora: “A substância não contém apenas o essencial, mas também a **continuidade** de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história”. E, ainda segundo Heller, “[...] a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo.”

Portanto, a essência humana deve ser entendida como a realização das melhores possibilidades do gênero humano. Como apresentado no tópico anterior, a essência humana diz respeito às realizações das máximas possibilidades imanentes ao gênero humano, os elementos que compõe a essência humana caracterizam o ser humano de forma a elevá-lo acima dos animais; dessa forma, não diz respeito ao que sempre esteve presente na humanidade ou no indivíduo.

Talvez nesse momento seja pertinente a pergunta sobre como são definidas as melhores possibilidades. Para responder é necessário salientar que a escolha das melhores possibilidades possui um aspecto objetivo e um subjetivo. Quanto ao aspecto objetivo, podemos partir do fato de que o mundo objetivo é dado pela relação entre o ser humano e a natureza, e as possíveis respostas para eventuais dilemas são simples. Se pensarmos em um dilema que coloque em risco a continuação da espécie humana, a resposta a esse dilema é simples: a possibilidade de continuar a existir a espécie humana é melhor do que a de extinção da espécie. Ou ainda, dominar as forças sociais criadas pelos próprios seres humanos é melhor do que deixar que elas nos dominem numa permanente reedição das histórias em que a criatura passa a dominar ao criador. As possibilidades de que o desenvolvimento social não seja efetivado às custas da exploração, da dominação, do sofrimento e da morte de seres humanos são melhores do que a continuidade de um desenvolvimento marcado pela extrema desigualdade. Podemos observar que nada disso é subjetivo. Porém, por outro lado, a escolha pelas melhores possibilidades possui um aspecto que é subjetivo. Trata-se da escolha pelas melhores possibilidades na perspectiva

da humanidade no seu todo, ao invés da perspectiva daquilo que é imediatamente melhor para o indivíduo.

A alienação, como dissemos acima, não se caracteriza somente por ser um elemento que dificulta a explicitação da essência humana. Mas, de modo contraditório, foi um elemento necessário ao processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas materiais e espirituais. Somente quando as comunidades primitivas puderam ser dissolvidas, ou seja, somente com a constituição do mercado universal, as relações sociais puderam ser constituídas de modo mais amplo, abarcando toda a humanidade e não somente comunidades locais. É necessário salientar que, mesmo quando a vida concreta do indivíduo se aproxima da essência humana, ou seja, mesmo quando diminui o grau de alienação, ainda assim dificilmente haverá identidade entre indivíduo e essência humana, pois esta sempre será a síntese das melhores possibilidades existentes para o desenvolvimento da humanidade como um todo, extrapolando meramente a dimensão individual.

A relação entre essência humana e os valores está na condição de que os valores dizem respeito a tudo aquilo que, independente da esfera onde surgem, colaboram, direta ou indiretamente, para a explicitação e enriquecimento dos componentes essenciais da essência humana. Heller expressa a mesma ideia com outras palavras. Dessa forma, segundo esta filósofa,

[...] pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial. (HELLER, 2008, p. 15).

Dos componentes da essência humana apresentados acima, daremos destaque à universalidade. Na sociedade capitalista, embora os indivíduos estejam inseridos em relações sociais e em processos produtivos que apresentam um caráter cada vez mais universal, isso não se reflete, na maior parte dos casos, em desenvolvimento concretamente universal e livre de sua individualidade. Portanto, o desenvolvimento da universalidade se dá, também, de forma bastante contraditória.

2.4 Universalidade

Embora o tema da universalidade mereça destaque nesta dissertação em razão de sua íntima conexão com a discussão sobre o valor contido nos clássicos, não é nossa intenção apresentar aqui uma análise detalhada dessa importante categoria para as discussões em educação¹².

O ser humano é, em sua essência, um ser universal. Ele se constitui enquanto ser social na sua atividade de produção e reprodução social, a partir de uma atividade consciente que lhe permite um domínio cada vez mais livre e universal da natureza e de si próprio. Assim, a própria atividade de trabalho já contém, em potência, o movimento em direção à universalização da vida humana. E, também como já abordamos, o capitalismo criou o mercado mundial e, com isso, a constituição da sociedade mundial, frisando, porém, mais uma vez, o caráter contraditório dessa mundialização. Essa perspectiva histórica exige que a formação dos indivíduos seja abordada a partir da categoria de universalidade, ou seja, quanto as condições socioeducativas possibilitam que as pessoas se desenvolvam com o mesmo grau de universalidade que o gênero humano já alcançou. O desenvolvimento das novas capacidades e necessidades, como o desenvolvimento da ciência, arte e filosofia constituíram bases para o desenvolvimento da universalidade do gênero humano. No decorrer do desenvolvimento do gênero humano, tende a ocorrer um maior desenvolvimento das capacidades materiais e não-materiais humanas.

O homem é, por sua essência, um ser universal e livre que se constitui através de sua própria autoatividade, no sentido do domínio cada vez maior da natureza e a partir de uma autonomia e consciência cada vez mais universais. Esta tendência de desenvolvimento humano afirma-se em todas as formas sociais, mas, na era da alienação universal, é válida apenas abstratamente, “em si”, como uma característica da totalidade do progresso social. (MÁRKUS, 2015, p. 117).

Além de um desenvolvimento das produções, capacidade e habilidades humanas, nos deparamos também com um desenvolvimento nas relações sociais de dominação emergidas da divisão social do trabalho e da sociedade em classes, que em muito limitam a apropriação das objetivações pelos indivíduos. Portanto, do ponto de vista do indivíduo, o processo histórico não se caracteriza por um desenvolvimento progressivo, já que a universalização do gênero humano não coincide com a universalização do indivíduo.

Na realidade, a partir do ponto de vista de indivíduos típicos que se sucedem historicamente, a história não aparece nem como progressiva,

12 Para uma análise mais detalhada e aprofundada dessa questão ver (SANTOS, 2011, p. 70-105)

nem como regressiva, uma vez que não pode ser caracterizada como um processo **unitário**. Evidentemente, a universalização do gênero humano não significa, necessariamente, a formação histórica de indivíduos cada vez mais universais e multilaterais. (MÁRKUS, 2015, p.104, grifo do autor).

A individualidade livre e universal não é um produto da natureza, mas da história, do processo histórico de superação das limitadas relações sociais existentes em comunidades primitivas. Na sociedade capitalista a universalidade encontra-se no auge de sua explicitação (MARX, 2011a, p. 333-334); porém, nessa organização social a universalidade se realiza de forma alienada, por meio da universalização das relações mercantis. O progresso das forças produtivas, que possibilitou à humanidade um grau elevado de universalização, realizou-se às custas de trabalho humano alienado.

Também devemos considerar a universalidade não apenas no nível individual, mas também em uma perspectiva coletiva, que igualmente pode se encontrar em graus variáveis, chegando ao gênero humano. Se pensarmos, por exemplo, na sociedade capitalista, o mercado é uma objetivação coletiva que domina praticamente toda a humanidade. Mesmo os que estão no nível da pobreza extrema são dominados pelo mercado, pois é justamente a existência do mercado que impede o acesso dessas pessoas aos bens materiais e não materiais necessários a que se viabilizem condições dignas de existência. A lógica do mercado capitalista é, portanto, universalizante, o que já havia sido mostrado por Marx, que destacava, neste processo, uma contradição entre o caráter positivo que é colocar os indivíduos em relações mundiais e o caráter negativo que é a efetivação dessa mundialização por meio da redução de tudo à lógica do valor de troca.

O fundamento da alienação encontra-se no trabalho; logo, a origem da alienação reside no fato de os seres humanos, em determinadas circunstâncias históricas, não dominarem coletivamente as relações sociais e se submeterem a elas como poderes estranhos e superiores. A alienação é entendida como um fenômeno histórico que faz com que as pessoas que realizam a atividade de trabalho não sejam efetivamente os sujeitos da própria atividade e também não se beneficiem dos produtos dessa atividade, que fogem ao seu controle, tornando-se forças estranhas que os subjagam. Estas forças colocam-se acima da capacidade dos indivíduos de compreenderem que aqueles produtos sociais são criações do trabalho humano. Márkus (2015, p. 107), ao abordar esta questão, afirma que

[...] o conceito de alienação não serve apenas para caracterizar a esfera econômica, mas a totalidade da vida social [...] no que diz respeito às relações humanas em geral [...] remete à coisificação das relações

humanas e o correlato processo de atomização dos indivíduos; na esfera da produção intelectual indica a fetichização da consciência cotidiana e o surgimento de “ideologias” e “falsas consciências” em geral, que traduzem a separação do trabalho mental do mundo físico para o domínio das ideias sobre a vida material. E a alienação é um fenômeno sócio-histórico “totalizante” em outro sentido: refere-se não só às classes exploradas, mas abarca e afeta todas as classes da sociedade, embora de um forma diferente e com tendências até mesmo contrapostas.

Portanto, o conceito de alienação, no que diz respeito às relações sociais em geral, implica a coisificação das relações humanas. Em relação à esfera da produção intelectual, nos deparamos com a fetichização da consciência cotidiana e o surgimento das ideologias e “falsas consciências”, que são traduzidas pela separação entre o trabalho manual e o intelectual. E além disso, ela não diz respeito somente às classes exploradas, mas afeta todas as classes das sociedades.

Dessa forma, a constituição da universalidade da vida dos indivíduos na sociedade capitalista efetiva-se de forma alienada, por meio da universalização de relações mediadas pelo valor de troca das mercadorias. É necessário destacar que a universalização da relação mercantil cria os pressupostos para uma individualidade livre e universal, porém só se constituirão plenamente atributos de todos os indivíduos quando as relações sociais naturais, ou seja, que são naturalmente dadas, sejam transformadas em relações sociais “humanas”. Somente dessa forma é que a universalidade, assim como a liberdade, poderão ser constituídas não mais à custa da vida dos indivíduos. Duarte (2013, p. 94) apoia-se em Marx para analisar o processo histórico de conquista da universalidade não alienada:

Analisei no item 3 deste capítulo, uma passagem na qual Marx mostra que os indivíduos universalmente desenvolvidos são produto da história; isto é, resultam do processo histórico por meio do qual os seres humanos criam determinadas relações sociais, a elas se submetem de forma alienada e superam essa alienação, submetendo ao seu controle coletivo essas relações e transformando-as. Ainda naquela passagem, Marx mostra que esse processo exige a criação das condições objetivas e subjetivas para a universalidade da vida dos indivíduos, criação essa que se efetiva no capitalismo de forma alienada, por meio da universalização das relações mediadas pelo valor de troca das mercadorias. A universalização da relação mercantil cria os pressupostos objetivos e subjetivos para a individualidade livre e universal, que, entretanto, só se tornará atributo constitutivo da vida de todos os indivíduos com a transformação das relações sociais “naturais” em relações sociais “humanas”, ou, em outras palavras, com a transformação das relações sociais “em si” em relações sociais “para nós”. A universalidade e a liberdade do gênero humano poderão, assim, ser construídas não mais à custa da vida dos indivíduos.

Logo, com a atividade de intervenção na natureza, o ser humano, no início de forma bastante utilitária, torna-se cada vez mais livre e universal. O metabolismo entre ser humano e natureza exige que o indivíduo cada vez mais se torne consciente das propriedades e das características que dizem respeito ao seu objeto. Esse processo adquire mais importância e significado quando o objeto não se relaciona imediatamente com uma necessidade básica do indivíduo, mas sim quando a relação diz respeito ao objetivo de produzir ou empregar instrumento. Portanto, dessa universalidade prática, desdobra-se uma universalidade intelectual, ou seja, o desenvolvimento histórico caminha na direção de uma superação das barreiras concretas existentes na cognição humana. Nas palavras de Márkus (2015, p. 78, grifo do autor):

Como a atividade prático-material do homem progride e se torna mais multilateral e universal, abrangendo praticamente uma gama cada vez maior de objetos e relações objetivas, então cada vez mais objetos, suas propriedades etc. tornam-se conscientemente conhecidas por ele também. As propriedades dos objetos que não têm significância alguma desde o ponto de vista da relação entre objeto-coisa e o organismo – e que, portanto, não podem ser apreendidas subjetivamente enquanto essa interação for imediata – podem ganhar significado essencial na relação do objeto com algum outro objeto enquanto um instrumento e, como resultado disto, elas podem se transformar em objetos próprios de interesses cognitivos, de reivindicações de conhecimento consciente. Como um resultado necessário de sua universalidade prática, o homem desenvolve uma **universalidade intelectual**, ou seja, seu desenvolvimento histórico é caracterizado por uma tendência dirigida à superação de todas as barreiras concretas, existentes para a cognição humana.

É necessário salientar que a universalidade intelectual não deve ser entendida apenas como uma expansão autogerada do conhecimento. Pois, no processo de universalização da consciência, ocorrem mudanças na atividade mental que afetam tanto o indivíduo quanto o objeto. Ainda devemos acrescentar que, em condições de alienação, a discrepância entre o desenvolvimento do gênero humano e o desenvolvimento potencialmente alcançado pelos indivíduos torna-se bastante difícil de se evitar. Márkus (2015, p. 115, grifo do autor) complementa que

[...] a alienação não é nada além desta discrepância, segundo a qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento dos indivíduos, no qual os aspectos autoformativos e criativos da atividade humana só aparecem no contexto global, mas não estão presentes nos efeitos da atividade do indivíduo sobre si próprio. Alienação, portanto,

nada mais é que **a separação e oposição da essência do homem e da existência humana**, no sentido que Marx aplicou a estes termos.

A alienação, conforme já mencionado, não é somente uma condição negativa, mas também se constitui, na sociedade dividida em classes, como uma realidade contraditória que também impulsiona o desenvolvimento do gênero humano já que ela contribuiu, por exemplo, para a dissolução das “comunidades naturais”. A alienação dos indivíduos, em relação às máximas possibilidades de vida humana, tem sido uma das condições do desenvolvimento do gênero humano. Portanto, a alienação foi um fator importante, pois permitiu o surgimento de necessidades que se tornaram pressuposto para a emancipação humana. A relação dos seres humanos com suas objetivações têm sido predominantemente alienada porque o desenvolvimento do gênero humano tem se realizado por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada. Esse foi o caminho pelo qual foram superados os estágios iniciais de humanização, em que a objetivação era realizada somente em limites muito reduzidos. Enquanto a objetivação humana não ultrapassava a obtenção das condições de sobrevivência dos indivíduos, não existia alienação, pois todos os indivíduos viviam em contato direto com as objetivações humanas. Portanto, conhecer as formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, em uma concepção marxista, conecta-se a uma luta para que a vida dos indivíduos possa ser enriquecida por essas objetivações e, da mesma forma, para que cada indivíduo possa contribuir ativamente para o enriquecimento das objetivações do gênero humano.

Alienação, [...], **não é apenas uma condição negativa** para o desenvolvimento da essência humana (assim como o “vale de lágrimas” terreno é para a salvação), mas – de forma contraditória – também o seu período formativo necessário e **positivo, criativo**. Somente através da era de alienação e seus mecanismos que as comunidades “naturalmente dadas” locais restritas puderam ser dissolvidas, e só assim se constituíram em uma esfera cada vez mais ampla de relações humanas que se desdobram naquilo que praticamente abarca a humanidade como um todo: o mercado mundial. (MÁRKUS, 2015, p. 119-120, grifo do autor).

Nas sociedades divididas em classes, a relação entre objetivação e apropriação se apresenta de forma alienada. Essa relação mostra-se em dois aspectos de um processo que aliena o trabalhador da riqueza. Ao mesmo tempo em que o indivíduo não é sujeito de sua atividade, essa relação também se mostra externa e estranha a sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade passa ser apenas um meio para sua sobrevivência, e não uma

forma do indivíduo se realizar e se desenvolver como ser humano. Portanto, o desafio da humanidade é superar as formas alienadas de objetivação e apropriação.

Finalmente, embora este seja talvez o fator mais importante, somente através dos processos de alienação é que a riqueza positiva, que surge das necessidades e capacidades humanas objetivadas, pode constituir o pressuposto objetivo fundamental da emancipação humana. (MÁRKUS, 2015, p. 120).

Duarte (2013, p. 91-92), apoiando-se em Marx e em Leontiev, mostra que o fato de agir humano ser conscientemente dirigido por fins possibilita tanto o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência quanto a separação entre significado e o sentido da ação. Essa dissociação entre sentido e significado não tem origem na subjetividade individual do ser humano, mas sim nas relações sociais objetivas nas quais se insere a atividade de cada indivíduo. São relações que reduzem à condição de mercadorias tanto a força de trabalho do operário quanto o produto de sua atividade. Portanto, a ruptura entre sentido e significado das ações humanas tem como consequência o cerceamento do desenvolvimento da individualidade dos indivíduos.

A universalidade é uma categoria que, ao contrário do trabalho, da consciência e socialidade, não se efetiva de fato na vida dos indivíduos se estiver submetida a condições alienantes. Isso não significa que, uma vez superada a alienação, os indivíduos abarcarão, de forma automática, a plenitude da universalidade do gênero humano, pois nunca será possível que o indivíduo domine todo o conhecimento humano. Mas a superação da alienação designa a superação da contraposição entre essência e existência humana e, além disso, tornar-se-á possível colocar o conhecimento humano a serviço da humanização de todos os indivíduos. Portanto, a vida de cada indivíduo poderá ser uma síntese consciente de singularidade e universalidade.

Transcender a alienação significa a abolição desta contraposição entre essência e existência humana – isto é, a criação das condições para um desenvolvimento histórico que encerra a relação inversa e antagônica entre a riqueza e multilateralidade da vida social e da limitação e unidimensionalidade da vida dos indivíduos. O fim da alienação, portanto, significa a criação de condições sociais em que será possível julgar o nível geral de desenvolvimento da sociedade, do progresso humano pelo nível de desenvolvimento dos indivíduos, quando a universalidade e a liberdade do gênero humano serão expressas diretamente na vida livre e multilateral dos homens. (MÁRKUS, 2015, p. 115-116).

O desenvolvimento das forças produtivas abriu a possibilidade de uma produção autônoma dos indivíduos não mais subordinada a vínculos comunitários que foram construídos por intermédio de relações sociais de dominação e exploração capitalista. Esse processo conduziu ao desenvolvimento das objetivações mais desenvolvidas, como a arte, ciência e filosofia; porém, o grande avanço do conhecimento sobre a natureza é ampliado mediante as necessidades de um novo modo de produção e reprodução da existência humana que tem o valor de troca como mediação das relações sociais.

Com a sociedade capitalista surgiu a possibilidade de uma universalização da cultura, ou seja, da riqueza humana material e não-material, sob condições mediadas pela alienação. Antes da sociedade capitalista não existia a possibilidade de uma cultura universal. É o capitalismo que destrói a comunidade natural e abre possibilidades de uma liberdade e universalidade que extrapola os limites das comunidades locais, ao mesmo tempo em que estabelece formas de trabalho degradantes.

A contradição entre a riqueza das objetivações humanas e a apropriação parcial pelos indivíduos denota o caráter alienado da socialidade, que opera no sentido de bloquear o desenvolvimento da universalidade do gênero humano.

2.5 Permanência e superação do clássico

Para discutir a questão da permanência e superação do clássico é útil fazer uma ilustração a partir das objetivações genéricas mais elevadas, ou seja, a ciência, a arte e a filosofia. Apesar de serem igualmente produtos da atividade e refletirem a mesma realidade, mesmo que de forma distinta, essas modalidades podem nos clarificar a questão da perenidade do clássico.

A arte e a ciência desprendem-se de sua vinculação com a magia e o trabalho, respectivamente – de onde surgem efetivamente; ou seja, ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, a atividade humana vai engendrando objetivações cada vez mais independentes e diferenciadas entre si. A magia, como explica Lukács (1982), era sobretudo uma prática que envolvia rituais e procedimentos por meio dos quais as pessoas tentavam colocar as forças da natureza para agir em favor de certos objetivos. Assim, a magia era um esforço por ampliar a efetividade da ação humana sobre o mundo. Mas é evidente o poder que ela exercia sobre o psiquismo humano. É nesse sentido que ela pode ser incluída no grupo das mediações que Vigotski (1996) chamou de “instrumentos psicológicos”, já que a característica principal desses instrumentos seria a de agir sobre a

mente humana, distinguindo-se dos instrumentos técnicos que agiriam sobre os objetos da natureza. Mas o desenvolvimento dos instrumentos técnicos gerou a necessidade de conhecimentos objetivos cada vez mais amplos, profundos e exatos da realidade objetiva, o que resultou nas objetivações científicas e filosóficas. Em que pese o caráter historicamente contraditório e heterogêneo do desenvolvimento das concepções científicas e filosóficas, marcado fortemente até hoje pelas lutas entre correntes materialistas e correntes idealistas, a separação da arte da magia e da religião tem sido um processo ainda mais contraditório, heterogêneo e menos nítido.

A escolha de se pensar a questão do clássico no campo artístico não é aleatória. Não compartilhamos da opinião de que a obra de arte, obrigatoriamente, diz respeito ao fantasioso, de forma que não tenha a menor pretensão de se vincular à realidade. Concordamos com Lukács e, nesse sentido, partimos do pressuposto de que as expressões artísticas mais desenvolvidas, ou seja, aquelas que o pensador húngaro denomina grande arte, são formas de reflexo, em maior ou menor grau, da realidade. Como afirma Lukács em entrevista concedida:

Assim, toda grande arte é realista. Desde Homero. E isto porque ela reflete a realidade; este é o critério irrecusável de todo grande período artístico, ainda que naturalmente, variem infinitamente os meios de expressão. (ABENDROTH et al, 1969, p. 184).

Para o autor, a arte possui sua gênese no desenvolvimento histórico e deve ser entendida dentro no contexto em que surgiu. Assim, dada sua origem e sua essência, a obra de arte possui em si um valor objetivo, que extrapola o subjetivismo individual de apreciar ou não determinada obra clássica. A arte, no entendimento de Lukács – assim como as demais objetivações – é compreendida como um produto social e, como tal, também faz parte do processo de apropriação e objetivação mencionado anteriormente.

Mesmo que as obras de arte tenham origem em concepções que se voltam para a transcendência do mundo humano, como, por exemplo, o caso das obras religiosas, elas continuam sendo produtos da atividade humana e, assim – e justamente por isso –, reafirmam o fato de que a realidade na qual vivemos é resultante da prática social, a realidade resulta do produto obtido por meio da relação entre ser humano e natureza. Lukács (1978, p. 283) afirma que a transcendência, no âmbito artístico,

[...] é transformada involuntariamente numa imanência da realidade terrena. Por isso podemos reviver essa transcendência nas obras do

passado, mas a revivemos como destino humano, sob a forma de emoções e paixões humanas.

Portanto, toda obra de arte é um todo que tem significado próprio, em si mesmo. Isso acaba por fazer com que toda grande obra de arte seja um testemunho da criação humana, um testemunho da imanência do social, do humano. Dessa forma, a arte diz respeito a uma situação dada, que sobrevive enquanto é testemunho e produto de um determinado tempo histórico; ou seja, por meio dela, revivemos, como se fosse nossa própria vida, fatos, eventos e personagens que representam um determinado tempo histórico, apropriando-nos de determinada situação passada, ao mesmo tempo em que ela possibilita a superação desse momento e nos fornece elementos para a compreensão da realidade pretérita enquanto nossa própria história. Logo, a obra de arte é “[...] um elemento constitutivo da existência da humanidade [...]” (KOSIK, 1976, p. 141), não se reduzindo ao momento em que foi formulada, mas possuindo como característica a capacidade de superar e sobreviver ao seu tempo histórico.

Dessa forma, faz-se necessário a busca pelo entendimento dos fenômenos sociais, incluindo a obra de arte, como frutos de um processo histórico e, enquanto tal, resultantes do desenvolvimento do gênero humano. Logo, a gênese da obra de arte e sua consequente eficácia – ou seja, como, mesmo depois de tanto tempo de formulação ainda possui a capacidade de nos encantar – só pode ser compreendida a partir de uma explicitação do desenvolvimento histórico da humanidade, da sociedade.

Lukács, em uma de suas principais obras, a *Estética*, realiza reflexões mais detidas e acabadas sobre a obra de arte. Nesse trabalho, o pensador húngaro argumenta pela existência de relações fundamentais entre as grandes obras de arte e o processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Segundo Lukács (1982, p. 25, tradução nossa), “[...] o conteúdo e forma das criações artísticas verdadeiras não podem separar-se nunca – esteticamente – de sua gênese”. E prossegue: “A historicidade da realidade objetiva exige precisamente das obras de arte sua forma subjetiva e objetiva”.

Assim, independentemente de sua origem, como já explicitado anteriormente, o que mantém ou conserva uma obra é a sua relação com a realidade. Com as grandes obras de arte, os homens entram em contato e confrontam determinada época histórica não como algo exterior a eles, que pode ou não ser importante, mas como algo que é de fundamental importância para sua existência, pois é revivida a partir da perspectiva humana.

O filósofo marxista tcheco Karel Kosik (1976, p. 143, grifo do autor), abordando a obra de arte, argumenta que o valor da obra de arte não está somente contido nela, mas

resulta da interação desta com a humanidade. Na obra deve conter a apreensão condensada da realidade, assim como tudo aquilo que diz respeito à realidade enquanto produzida pela humanidade. Segundo o autor

A vida da obra não decorre da existência autônoma da obra em si, mas da **recíproca interação da obra e da humanidade**. A vida da obra se baseia:

- 1) na saturação de realidade e de verdade que é própria da obra;
- 2) na “vida” da humanidade como sujeito produtor e senciante. **Tudo aquilo que pertence a realidade humano-social deve, de uma forma ou de outra, demonstrar uma tal estrutura subjetivo-objetiva.**

Kosik (1976) ainda argumenta que não se pode medir a grandeza de uma obra de arte pelo acolhimento da obra no período de sua formulação. Para exemplificar, podemos valer-nos da argumentação que Lukács utiliza ao tratar do lapso temporal que determina o interesse ou desinteresse temporário por uma obra ou autor: ele cita Homero e Shakespeare como casos exemplares desse movimento. As epopeias homéricas até hoje constituem, segundo Marx, um modelo insuperável, mas, durante quase todo o período da Idade Medieval, permaneceram em segundo plano (em favor da *Eneida*, de Virgílio). Algo parecido aconteceu com Shakespeare que, se hoje é considerado o maior escritor da língua inglesa, permaneceu durante muitas décadas esquecido ou ofuscado por seus contemporâneos que, ironicamente, são hoje esquecidos ou, quando muito, despertam interesse somente de um grupo pequeno de especialistas.

Na medida em que a arte é também recordação do passado da humanidade, o processo de conservação do passado da arte é igualmente um processo extremamente complexo. Lembro-lhe, por exemplo, como Homero, no final da Antiguidade, ficou quase esquecido e até os primórdios da era moderna conservou-se num plano inferior a Virgílio, porque a humanidade medieval encontrava em Virgílio a sua infância. [...] Foi preciso que surgisse a cultura burguesa, com os críticos ingleses que opuseram e preferiram Homero a Virgílio, ou com Vico, no século XVIII, para que a humanidade voltasse a encontrar em Homero o seu próprio passado. Um desenvolvimento análogo ocorreu com Shakespeare. (ABENDROTH, 1969, p. 30).

Dessa forma, não se pode julgar a grandeza de uma obra de arte somente pelo modo como ela é acolhida no momento de sua formulação. A categoria valor nos ajuda a entender o porquê de uma grande parte das obras clássicas – como é o das obras dos autores citados nos parágrafos anteriores – ter ganhado destaque em períodos históricos diferentes daqueles de sua formulação original. O estudo da categoria valor e sua relação

com o clássico nos permite compreender que não é que o valor artístico seja atribuído ou reconhecido por uma crítica especializada. Ao contrário, o valor é intrínseco ao objeto artístico, ainda que nem sempre uma grande obra de arte seja imediata e prontamente identificada – pois, muitas vezes, os processos sociais nela abarcados ainda não se explicitaram plenamente. Lukács, ao tratar sobre os valores autênticos e suas possibilidades no âmbito estético, fala justamente sobre a questão dos períodos de ausência experimentados por algumas das grandes obras literárias. Abordando a questão da constância não absoluta dos valores autênticos, Lukács mostra porque o dogmatismo e o relativismo captam de maneira unilateral um processo que é unitário na realidade histórica:

Ambos os lados da antinomia, até então aparentemente insolúvel, o relativismo e o dogmatismo, derivam do fato de que o processo histórico reproduz ininterruptamente, na mudança, tanto a mudança quanto a persistência. A constância de determinadas colocações éticas ou de possibilidades de objetivação no campo da arte é um fenômeno tão marcante quanto o surgir ou o passar dessas colocações e dessas possibilidades. Por isso, tão somente a nova formulação da substancialidade, que também nesse caso se objetiva enquanto continuidade, pode constituir a base metodológica para dissolver essa antinomia. O fato de que esse processo, como todo processo real, apresenta-se na forma de desigualdade e o fato de que a continuidade algumas vezes se manifeste por meio de longas ausências ou de imprevistos retornos à atualidade não alteram em nada essa relação entre continuidade da reprodução. (LUKÁCS, 2012, p. 414).

A recorrência a obras de arte pretéritas não significa uma idealização dessas obras, mas sim uma busca em compreender como e por que essas obras sobrevivem, ultrapassando a concepção da sociedade em que foram formuladas. A obra de arte possui a característica de ser um elemento constitutivo de seu tempo, não reduzindo-se a um simples condicionamento histórico, mas sim portadora de uma autêntica historicidade. Dessa forma, a eficácia da obra de arte não é dada por uma característica física da obra em si, mas pela capacidade que possui de sintetizar experiências humanas e reavivá-las para cada nova geração humana.

Para Lukács, o próprio processo de desenvolvimento da realidade é marcado por descontinuidades e, por consequência, por desigualdades, o que não anula a continuidade mais ampla do desenvolvimento do gênero humano (ainda que, obviamente, sujeita a retrocessos temporários, conforme já mencionado). Ainda sobre essa questão, Lukács vai buscar apoio nas formulações de Marx. O pensador alemão, em conhecido texto, realiza um questionamento sobre como obras artísticas produzidas em períodos históricos tão

longínquos (como no caso da arte grega), conseguem ainda hoje, produzir no leitor grande deleite estético.

Mas a dificuldade não está em compreender que a arte e o *epos* gregos estão ligados a certas formas de desenvolvimentos social. A dificuldade é que ainda nos proporcionam prazer artístico e, em certo sentido, valem como norma e modelo inalcançável. (MARX, 2011a, p. 63).

Lukács reflete que a resposta que Marx esboça sobre essa questão pode ser encontrada na “continuidade do desenvolvimento do gênero humano” (LUKÁCS, 2012, p. 414). Entrando em contato com grandes obras artísticas do passado, podemos experimentar a sensação de revivermos os dilemas típicos do período que corresponde a determinado grau do desenvolvimento da humanidade (alguns dos quais ainda presentes na socialidade contemporânea). Marx, neste ponto, faz uma analogia dos diferentes momentos do desenvolvimento histórico da humanidade com os diferentes estágios de desenvolvimento da vida humana e, nesse sentido, diz que a sociedade grega apresenta-se diante de nós como a “infância da humanidade” e que sua arte é testemunho e veículo do seu significado para o desenvolvimento mais amplo do gênero humano.

Dessa forma, pelo que já discutimos, podemos observar que as obras consideradas clássicas possuem um valor que ultrapassa o desenvolvimento de determinado período e, desse modo, é capaz de superar as singularidades e limites impostos pelo desenvolvimento naquele período.

Ao discutir sobre a arte, Lukács expõe várias contraposições entre esta e a ciência que nos permite também refletir sobre a última. Quando afirmamos a necessidade de que os conhecimentos artísticos sejam também apropriados, estamos deixando subentendido que a ciência e arte são, obviamente, conhecimentos distintos. Mas, principalmente, estamos assinalando que estes possuem especificidades próprias, naturezas distintas, e que atuam de forma diferente na formação do indivíduo.

A arte, assim como a ciência, reflete a mesma realidade e foi, aos poucos, separando-se da vida cotidiana. A arte possui como característica básica seu caráter antropomorfizador, isto é, o de realizar a unidade entre o sujeito (o indivíduo) e o objeto do conhecimento. Portanto, não podemos falar em arte sem um indivíduo que cria e um outro indivíduo receptor. A ciência, ao contrário, por possuir um caráter desantropomorfizador, permite que o ser humano se liberte da superstição e avance, pouco a pouco, o sentido de

conhecer e dominar o mundo exterior, isto é, a realidade. Assim, a ciência apresenta sempre um mundo independente do indivíduo. Como sintetiza Lukács (1978, p. 286)

Para a ciência, é legítimo estudar as leis gerais comuns de uma formação econômica (e mesmo de todas as formações); para qualquer obra de arte, ao contrário, o objetivo imediato da representação só pode ser, sempre, uma determinada etapa concreta de desenvolvimento de uma determinada formação concreta.

Para Lukács, arte e ciência são formas puras de reflexo e, para além delas, amparada na mesma realidade objetiva, situa-se a vida cotidiana. Essas três esferas, como dito anteriormente, refletem a mesma realidade, porém de maneira diversa. Enquanto a arte e a ciência se desenvolvem intensamente, o pensamento cotidiano debate-se com seus limites. A vida cotidiana pressupõe uma imediatividade, exigindo uma unidade imediata de pensamento e ação, pois o pensamento cotidiano, com seu pragmatismo e seu imediatismo, não se mostra um pensamento teórico no sentido mais exato do termo; ao contrário, apresenta-se, assim, de modo heterogêneo.

Por isso, a oposição pode ser nitidamente caracterizada da seguinte forma: o reflexo científico transforma em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua objetividade, na sua essência, nas suas leis; a sua eficácia sobre a subjetividade humana, portanto, consiste sobretudo na ampliação intensiva e extensiva, no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens. O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana: quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de uma maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, do homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente do macrocosmos do desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 1978, p. 296).

Não se trata de realizar uma oposição entre as duas objetivações e seus reflexos e eficácia singular, mas sim entendermos que ambas fazem parte de um processo de desenvolvimento histórico mais amplo. Ao compreendermos as especificidades das diferentes formas de objetivação, ampliam-se as possibilidades para melhor entendimento dos diferentes conteúdos, a partir das vantagens e desvantagens para a apreensão de

determinados fatos ou fenômenos. O que não pode ocorrer é o descuido de tomar a realidade tal como entendida a partir da ciência e da arte como sendo distinta em cada uma das formas de objetivação.

Após ter estabelecido assim a oposição entre as duas espécies de reflexo, devemos recordar mais uma vez, contudo, que ambos refletem a mesma realidade objetiva, que ambos – ainda que de modo diverso – são momentos do mesmo processo de desenvolvimento histórico-social da humanidade. Por isso, também aqui não devemos contrapor rigidamente, como se se excluíssem reciprocamente, a consciência e a autoconsciência [...]. (LUKÁCS, 1978, p. 296-297).

Se analisarmos o desenvolvimento dos valores em diferentes esferas, encontramos a discrepância entre a realidade e possibilidade. Dessa forma, o desenvolvimento do valor não é algo contínuo. Uma vez atingido um certo estágio em uma ou outra esfera, pode ocorrer, dependendo da estrutura social conjunta, que na época seguinte tal estágio seja perdido, iniciando-se um processo de perda de importância ou essencialidade. Todavia, em nenhuma esfera a obtenção de um valor pode ser totalmente anulada pela perda de um de seus estágios. Logo, a realização de um valor é sempre absoluta, enquanto a perda é relativa. Quando um valor constituído em uma determinada esfera perde o estágio de desenvolvimento alcançado, passa a existir apenas como possibilidade, mas dificilmente é totalmente aniquilado.

Ciência, arte, filosofia constituem seus momentos que põem e destroem valores, não menos do que as ações dos seres humanos em sentido estrito. Assim, quanto mais tal momento se torna passado tanto mais isso se verifica. Grande parte das ações reais cai no esquecimento e apenas aquelas cuja essência, sentido, valor etc. permanecem elevados à consciência, como momento de uma etapa do desenvolvimento da humanidade, formam um material para as valorações posteriores. Pode-se dizer: a ideologia essencial que foi e é produzida pela sociedade. (LUKÁCS, 2010, p. 105).

É bastante ilustrativo o fato de que, quando pensamos a permanência e superação do clássico, devemos ter em mente que existem discussões sobre aspectos que são específicos ao campo científico e ao campo artístico. Porém, devemos também considerar que, para além dessas especificidades, o clássico possui aspectos que o configuram objetivamente enquanto tal.

Como dito anteriormente, Marx afirma que a arte grega pode ser considerada um modelo inalcançável; por consequência, o autor questiona como uma arte produzida em

tempos históricos tão anteriores continua a nos causar deleite. Essa questão leva-nos a refletir sobre o clássico como um valor, ou seja, como determinadas objetivações tornam-se valor. É interessante observar que um dos pontos a se levantar é a questão de que um clássico se torna um valor na medida em que a validade supera a seu tempo. Porém, a recíproca não é tão válida. O que significa que nem todo valor se torna um clássico. O que nos leva a um segundo ponto: algo se torna um clássico na medida em que, além de ter valor humano, também se constitua como um modelo, ou seja, uma referência a ser seguida.

O que nos permite retornar à noção de permanência e referência, tal como postulada por Saviani (2008b); qual seja, não basta que o clássico “resista ao tempo”, é necessário que se torne uma referência para as sucessivas gerações, isto é, um modelo a ser seguido. Portanto, considerando-se que o valor se refere àquilo que corrobore para o desenvolvimento da cultura, nem todo valor torna-se um clássico. Talvez um exemplo que nos ajude a pensar é lembrarmos de casos como os contemporâneos de Shakespeare, que por muito tempo eram mais lidos e festejados que ele. Nas palavras de Lukács: “Certamente Marlowe, Ford e Webster estão ainda bastante vivos para um professor de filologia inglesa, mas não estão vivos para o desenvolvimento do homem em geral.” E, na sequência, acrescenta:

[...] este fator da eficácia imediata sobre o presente é um sinal característico de toda a arte, e pode verificar-se num nível profundo ou superficial. Se se verifica num nível superficial, trata-se de uma moda passageira. Se se verifica num nível profundo, o escritor ressurgirá continuamente, ainda que com uma pausa de séculos. (ABENDROTH, 1969, p. 32).

Na medida em que foi “redescoberto”, porém, Shakespeare passa a ser considerado o mais importante autor em língua inglesa e seus contemporâneos passam a figurar como interesse exclusivo para especialistas. Esses autores, ainda que tenham se destacado por algum tempo, não se converteram em referência ou modelo para as gerações futuras.

Mas, para que um valor se converta em modelo e, portanto, em um clássico, não basta que ele exista, é preciso que ele seja transmitido às novas gerações, o que requer o trabalho educativo, como analisaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO PARA A PRESERVAÇÃO DOS VALORES

No capítulo anterior nos detivemos na discussão que permeia a ideia do clássico como um produto da atividade humana cujo valor ultrapassa os limites do contexto sociocultural que em ocorreu sua produção. Além disso, finalizamos o capítulo anterior refletindo acerca da questão da permanência e superação do clássico. Este capítulo tem por objetivo explicitar a importância do trabalho educativo no processo de preservação do clássico e dos valores sociais neles condensados. Portanto, tendo como base a educação escolar, nos interessa como ocorre essa preservação ou superação dos valores no interior da educação escolar. Para que consigamos tal objetivo, entendemos ser necessário a explicação de dois tópicos antes de propriamente avançarmos na discussão sobre o trabalho educativo.

O primeiro tópico que necessitamos abordar para que possamos alcançar tal fim, é a concepção de conhecimento para a pedagogia histórico-crítica. De certa forma, até esse momento, esta concepção está implícita, porém entendemos que é necessário torná-la mais clara. Se a concepção de trabalho educativo aqui adotada diz respeito à produção da humanidade em cada indivíduo, é necessário, portanto, ter clareza da concepção de conhecimento que norteará essa formação. Em um segundo tópico, apresentaremos o conceito de clássico como postulado pela pedagogia histórico-crítica. Agora, com a explicitação dos conceitos, categorias e relações apresentados anteriormente, esperamos alcançar em grau adequado o esclarecimento desse conceito empregado pela pedagogia histórico-crítica que, como já mostramos, tem sido objeto de resistências e polêmicas.

Após os dois tópicos anteriores, apresentaremos a concepção de trabalho educativo tanto em relação à sua natureza quanto em relação à especificidade que assume no interior da totalidade da prática social. Após essa discussão, a questão do desenvolvimento da concepção de mundo. Essa discussão é essencial, na medida em que o conhecimento – sobretudo em suas formas mais desenvolvidas – cumpre um papel fundamental na transformação da concepção de mundo do indivíduo. Na sequência, discutiremos sobre a questão do currículo, pois não é possível pensar o processo de transmissão-assimilação sem levar em conta a forma como esses conteúdos se organizam nesse processo. E, por fim, discutiremos a questão do Sistema Nacional de Educação, na medida em que essa questão está pressuposta na viabilização do funcionamento pleno do currículo.

3.1 O conhecimento na pedagogia histórico-crítica

No primeiro capítulo discorreremos sobre as concepções hegemônicas no âmbito da educação, com o intuito de compreender porque a concepção de clássico encontra tanta resistência no ambiente educacional. Entendemos que se a desconfiança sobre a existência de uma cultura universal é um traço comum entre as diferentes perspectivas que se concentram no interior do pensamento pós-moderno, a forma como essa questão é concebida nem sempre é convergente. Determinadas vertentes, por exemplo, acusam a própria concepção da existência de saberes clássicos (científicos, filosóficos ou artísticos) de ser etnocêntrica, eurocêntrica e excludente em relação às demais expressões culturais. Mas, de qualquer forma, parece ser um traço comum entre as diferentes concepções pós-modernas a crítica à existência de conhecimentos clássicos, o que pressuporia, segundo estas teorias, uma hierarquização arbitrária entre os saberes.

O que deve ser notado é que essas teorias pedagógicas são pautadas, conscientemente ou não, em uma concepção de sociedade e de humanidade que, ao buscar superficialmente o respeito às diferenças, acaba por legitimar as desigualdades (que busca, a princípio, combater) existentes nessa sociedade. Pautando-nos, agora, na análise teórica desenvolvida no segundo capítulo desta dissertação, procuraremos evidenciar que a concepção de conhecimento e de clássico adotada pela pedagogia histórico-crítica, ao afirmar a existência de conhecimentos de valor universal não desconhece, muito menos desvaloriza, as especificidades dos muitos contextos socioculturais que existiram ao longo da história e que existem na atualidade. Dessa maneira, esperamos deixar evidente que o conceito de clássico adotado pela pedagogia histórico-crítica difere totalmente daquele que é objeto de crítica pelas pedagogias hegemônicas. Referindo-se à escola tradicional e à escola nova, Saviani assim analisa sua natureza essencialmente idealista:

Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que, tanto da pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da “inversão idealista” já que, de elemento determinado pela estrutura

social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre a educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 2008a, p. 51).

É interessante observar que as pedagogias mencionadas no primeiro capítulo, por não trazerem consigo uma concepção historicizadora dos fenômenos que condicionam a educação escolar, acabam por negar a própria objetividade do conhecimento. Ou, ainda, trazem consigo a certeza de que estão acima dos condicionantes sociais, de forma que, supostamente, não sofreriam a ação desses condicionantes. Portanto, concebem a escola como uma possível redentora dos problemas sociais, de modo que a educação, enquanto elemento que é determinado pelas estruturas sociais, é entendida de forma invertida, como se ela determinasse as estruturas sociais. A necessidade da concepção historicizadora coloca em discussão outro ponto bastante importante, e que geralmente está ausente nas pedagogias hegemônicas, qual seja: a ideia da existência da objetividade e da universalidade. Segundo Saviani (SAVIANI, 2008b, p. 57-58),

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela.

É importante ressaltar que a objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é uma característica da realidade; ela existe sem precisar de nenhuma consciência. Por exemplo, a objetividade na natureza se faz existente na medida em que um objeto existe sem que, necessariamente, esteja em relação com sujeito algum. Marx (2004a, p. 127, grifo do autor), na citação abaixo apresenta que a objetividade é uma característica de todo ser, inclusive do gênero humano:

O **homem** é imediatamente **ser natural**. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de **forças naturais**, de **forças vitais**, é um ser natural **ativo**; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como **pulsões**; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que **sofre** dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é,

os **objetos** de suas pulsões existem fora dele, como **objetos** independentes dele. Mas esses **objetos** são objetos de seu **carecimento** (*Bedürfnis*), **objetos** essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas **forças essenciais**. Que o homem é um ser **corpóreo**, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem **objetos efetivos**, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (*Lebensäusserung*), ou que ele pode somente **manifestar** (*äussern*) sua vida em objetos sensíveis efetivos (*wirliche sinnliche Gegenstände*). É idêntico: **ser** (*sein*) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido para um terceiro.

Malanchen (2016) assinala que a objetividade dos fenômenos sociais é bastante complexa, e que às vezes as forças sociais podem conduzir a circunstâncias inesperadas e não desejadas. Assim, reforça que

Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência. (MALANCHEN, 2016, p. 161).

Quando Saviani reflete sobre a objetividade do conhecimento, está se referindo à capacidade desse conhecimento de captar com fidedignidade os processos existentes na realidade. Dessa forma, é importante ressaltar que a existência da objetividade e da universalidade não significa que ambas coincidam com a neutralidade. Saviani (2008b) salienta que é preciso compreender que a neutralidade (ou a não-neutralidade) é uma questão ideológica e que, por isso, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento. Já a objetividade é uma questão gnosiológica e que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Portanto, de acordo com Saviani, podemos afirmar que não existe conhecimento desinteressado, tornando a questão da neutralidade impossível. O que não significa que o fato de sempre existir conhecimento interessado, ou seja, que parta do interesse de algum grupo, não impossibilite a constituição de um conhecimento pautado na objetividade. Segundo Saviani (2012, p. 66-67):

No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e

necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. É nesse terreno que se desencadeiam os embates e as lutas do campo intelectual em que os equívocos gnosiológicos podem se manifestar como acertos ideológicos. Assim, embora, como se procurou mostrar, a concepção marxiana não possa ser considerada como inserida na tradição da modernidade, sua inserção nesse âmbito por parte da tradição da modernidade, sua inserção nesse âmbito por parte daqueles que se situam no horizonte da ordem social instaurada pelo capitalismo correspondente à tentativa de mostrar que a concepção que formula as condições de ultrapassagem desse horizonte se encontra aquém e não além da forma social atualmente dominante. Nesses termos, trata-se, então, de um acerto ideológico, pois expressa corretamente os interesses e necessidades dos que enxergam a organização social atual como ainda em expansão e, portanto, capaz de resolver os problemas que a humanidade vem enfrentando.

Portanto, em relação à questão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, além de possuírem caráter gnosiológico, apresentam, também, um caráter ideológico. Michael Löwy (2007), apresenta uma interessante análise a esse respeito ao destacar a diferença, assinalada por Marx, entre os pensadores clássicos e os pensadores vulgares. Segundo o autor:

Para Marx, os “clássicos” – isto é, os fisiocratas, Adam Smith e sobretudo Ricardo – têm um valor científico inegável porque eles procuravam descobrir a conexão interna das relações da produção burguesa; são capazes, em certa medida, de perceber a realidade por detrás da aparência [...]. De outro lado, os clássicos reconhecem e exprimem as contradições da realidade; sua teoria se desenvolve no meio do “adubo fértil das contradições” (*Dünger der Widersprüche*) e isso lhe permitia compreender, até certo ponto, o processo real.

Os “vulgares” – Malthus, Mc Culloch, J. B. Say, Senior. –, pelo contrário, não fizeram mais que sistematizar, dogmatizar, “pedantizar” e proclamar como verdades eternas as concepções cotidianas (banais, auto-suficientes e limitadas) dos agentes da produção capitalista. Em outros termos, eles ficaram ao nível da aparência, da superfície imediata das coisas [...] Além disso, procuram negar pura e simplesmente as contradições do capitalismo ou ao menos demonstrar que estas contradições não são senão aparentes. (LÖWY, 2007, p. 102-103).

Löwy, na sequência questiona como justificar essa diferença, do ponto de vista da qualidade e da profundidade científica levando-se em consideração que esses autores se situam na mesma posição de classe. O autor afirma que Marx aponta dois tipos de explicação para essa diferença. A primeira seria de caráter psicológico e moral; a segunda relacionada ao desenvolvimento da economia política e ao desenvolvimento da luta de classes.

Em relação ao caráter psicológico e moral, o autor explicita que “[...] os clássicos produziram ciência por interesse científico, ainda que tivessem cometido erros; os vulgares, pelo contrário procuraram ‘acomodar’ a ciência aos interesses que lhes eram estranhos e exteriores.” (LÖWY, 2007, p. 103).

Em relação ao segundo aspecto, de vincular o desenvolvimento científico (no caso de Marx, a ênfase é para o desenvolvimento da economia política) com o desenvolvimento da luta de classes, existe uma superação por incorporação do caráter psicológico, destacado anteriormente. Nesse sentido, “[...] os clássicos caracterizaram-se pela lealdade, pelo desinteresse, pela ausência de opiniões pré-concebidas. Os vulgares, ao contrário, eram falsificadores deliberados ao serviço da apologética burguesa [...]” (LÖWY, 2007, p. 103). O que pode ser verificado a partir do próprio Marx, no segundo prefácio à edição alemã d’*O capital*. Em suas palavras:

Na medida em que é burguesa [...] a economia política não pode continuar sendo uma ciência senão quando a luta de classes permanece latente ou não se manifesta senão por fenômenos isolados. Tomemos a Inglaterra, o período onde esta não havia ainda se desenvolvido, e é também este período clássico da economia política. Pelo contrário, após 1830, na França e na Inglaterra a burguesia se apodera do poder político. Desde então, na teoria e na prática, a luta de classes reveste-se de formas mais e mais acentuadas, mais e mais ameaçadoras. Ela faz soar a hora da economia burguesa científica. Daí em diante, não se trata mais de saber se este ou aquele teorema é verdadeiro, mas se ele é agradável ou não à polícia, útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo ao capital. A pesquisa desinteressada cedeu lugar ao pugilato remunerado, a investigação conscienciosa à má-fé, aos miseráveis subterfúgios da apologética. (MARX, 1969 apud LÖWY, 2007, p. 104-105).

A questão de como o conhecimento processa-se em relação contraditória com a ideologia reside no fato de que a posição de classe dos indivíduos (que deriva da relação estabelecida entre consciência individual e consciência de classe) é resultante do próprio processo histórico no qual estamos inseridos. E, nesse sentido, essa relação “circunscreve os limites” (LÖWY, 2007, p. 108) inerentes ao próprio conhecimento. Isso partindo-se

sempre dos casos em que se registra honestidade intelectual por parte dos autores. É sempre possível, porém, que autores, a exemplo de Malthus, vinculados a frações de classe conservadoras no interior da burguesia, vejam-se impossibilitados de alcançar a objetividade necessária à reflexão ancorada na realidade social.

Essa questão, portanto, diz respeito tanto às possibilidades ensejadas pelo posicionamento de classe específico quanto ao próprio desenvolvimento interno do pensamento científico (que, como vimos, não é totalmente independente do posicionamento de classe). Partindo da relação entre Marx e Ricardo, Löwy (2007, p. 114, grifo do autor) faz as seguintes considerações:

Pode-se agora procurar resumir a concepção que tinha o próprio Marx da relação entre sua obra e de seus predecessores: não um “corte epistemológico” entre a “ciência” e os “ideólogos”, mas uma *Aufhebung* dialética que nega/conserva/supera os momentos anteriores. Mais precisamente, a clivagem com Ricardo é, ao mesmo tempo, uma radical **ruptura de classe** e uma separação/continuidade ao nível científico. Sobre o terreno das visões sociais de mundo, os dois são representantes de posições de classe rigorosamente contraditórias, mas do ponto de vista científico existe, **ao mesmo tempo**, uma diferença essencial e um encadeamento parcial entre elas.

Pensando a questão do desenvolvimento da ciência de forma mais ampla, cabe assinalarmos a importância do método. Saviani (2015) realiza valiosas considerações sobre a questão do método indutivo e do método dedutivo na lógica formal. O autor explicita que a indução diz respeito ao método científico, que consiste em observar a realidade e tentar observar padrões e recorrências para colocá-los à prova. O método indutivo diz respeito ao método filosófico que, por sua vez, busca construir argumentos, a partir de determinadas premissas lógicas, com o objetivo de chegar a conclusões lógico-conceituais. O autor, retomando a distinção feita por Aristóteles, resume os dois métodos supracitados da seguinte forma:

Na verdade a limitação da indução, já havia sido salientada por Aristóteles ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento. De fato, a dedução é analítica, ou seja, ela apenas explicita, na conclusão, aquilo que já está contido nas premissas, ao passo que a indução é sintética, pois acrescenta, na conclusão, algo que não estava presente nas premissas. (SAVIANI, 2015, p. 32).

Outra análise interessante desenvolvida pelo autor diz respeito ao fato de que, se analisarmos historicamente, podemos observar que, em épocas de ascensão, ou seja, em períodos de desenvolvimento das sociedades, estas tendem a utilizar o método indutivo. Em contraposição, sociedades que se encontram estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo. Segundo o Saviani

[...] isso é compreensível porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca do novo ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente. Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática guiava-se pela indução buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor os controlar em benefício de seu desenvolvimento. Eis porque Tales de Mileto, que a narrativa filosófica herdada da fase correspondente ao século de Péricles descreve como sem senso prático, pois se distraía observando as estrelas e, não vendo o chão onde pisava, caía num buraco, surpreendeu seus contemporâneos se enriquecendo com o comércio de azeite. À luz do estudo historiográfico podemos entender por que Tales entendia que o princípio do universo era a água e também por que ele se dedicava a observar os astros. Ora, a Grécia dos pré-socráticos, uma península prensada entre montanhas e o Mar, entrecortada por arquipélagos espalhados pelo Mar Egeu, voltada para sua colônia jônica na Ásia Menor, encontrava-se em intenso processo de desenvolvimento. E o comércio do azeite tinha de ser feito por barcos singrando os mares, sendo a observação dos astros um recurso importante para orientar a navegação rumo aos seus vários destinos. Nessa condição, a água, além de ser a fonte da vida, revestia-se diretamente de grande importância econômica. Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos que cultivavam suas terras que circundavam as cidades. Nessas condições interessava a essa aristocracia dominante manter a situação prevalecendo, assim, a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente. Assim, entendemos por que Aristóteles, embora reconhecendo a vantagem da indução na descoberta de novos conhecimentos, dedicou-se à elaboração e sistematização da teoria do silogismo. Fenômeno semelhante constatamos no final da Idade Média quando a nobreza e o clero, empenhados em manter a ordem feudal, agarram-se à argumentação dedutiva reeditando a teoria do silogismo de Aristóteles enquanto a burguesia em ascensão, empenhada na construção da nova ordem social volta-se para o estudo da natureza. E, sob o lema “conhecer é poder”, Bacon produz o “Novum Organon” (Nova Lógica), a teoria da indução em contraposição ao “Organon” aristotélico. Considerando-se que essa nova sociedade se consolida no século XIX resulta compreensível a retomada do dedutivismo pelo pensamento dominante que se empenha em manter essa forma social contra os anseios e as pressões pela sua superação. (SAVIANI, 2015, p. 32-33).

É por meio da atuação teórica de Marx que, tomando o método dialético de Hegel, extraindo seu núcleo racional e submetendo-o a uma base materialista, a dicotomia indução-dedução, segundo Saviani, é superada.

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do conhecimento tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela **mediação** da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela **mediação** da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo *versus* indutivismo que deixa de ter sentido. (SAVIANI, 2015, p. 33, grifo do autor).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica, apoiando-se no método materialista histórico-dialético, ancora-se em uma determinada perspectiva do caminho percorrido na produção do conhecimento. Ou seja, partindo do pressuposto de que a atuação teórica de Marx eleva a outro patamar as próprias considerações mais amplas sobre o método científico, superando uma milenar dicotomia existente entre as duas formas de reflexão (indução e dedução), é nesse âmbito que a referida teoria pedagógica vai situar sua proposta teórica.

O conhecimento, a partir dessa ótica, não é produzido a partir de um reflexo imediato do fenômeno, como algo que aparece diretamente e imediatamente para o ser humano. Porém, esse é o ponto de partida do processo do conhecimento, que deve, na sequência, empreender a análise conceitual. Nesse primeiro momento o pensamento parece distanciar-se da concretude da realidade ao elaborar conceitos com elevado grau de abstração, depurados das acidentalidades e das contingências. Mas esse aparente afastamento é, na verdade, o oposto, ou seja, uma aproximação à realidade concreta em seus processos mais essenciais. Entretanto, para que o pensamento complete o percurso de apropriação mental da realidade concreta, é necessário o segundo momento, que caminha

na direção oposta, ou seja, dos conceitos em seu mais alto grau de abstração à construção de uma dinâmica, aprofundada e ampla visão da realidade como um todo constituído de muitas relações e determinações.

Uma questão que pode ser levantada é em relação à verdade absoluta desses conhecimentos. Engels (2015), analisa os campos das ciências exatas, da natureza, da lógica e dialética e, por fim, o campo das ciências históricas.

O campo das ciências da natureza, tal como a biologia, é um campo em que é difícil a defesa das verdades imutáveis, pois é um terreno em que a todo momento os pesquisadores necessitam rever suas descobertas em função de uma nova que surgiu. É, portanto, o campo, como no caso da biologia, em que as verdades definitivas de última instância são submetidas a uma revisão total, de forma que se superem outras tantas verdades. Dessa forma, “[...] quem quiser propor verdades realmente autênticas e imutáveis nesse campo terá de contentar-se com platitudes [...]” (ENGELS, 2015, p. 120).

No campo das ciências exatas, como é o caso da matemática, física, química, astronomia etc., os resultados encontrados tendem a ser tomados como definitivos. Porém, isso não ocorre; o que ocorre, na verdade, são discordâncias entre os membros que compõem o mesmo campo, o que acarreta no surgimento de novas hipóteses e descobertas. Portanto, “[...] com o passar do tempo, as verdades definitivas de última instância estão se tornando curiosamente raras.” (ENGELS, 2015, p. 120).

Segundo o autor, em relação ao campo das ciências históricas é muito mais difícil afirmar a existência de verdades absolutas. Ao contrário, por exemplo, do que ocorre na natureza orgânica, em que acontece uma sucessão de fatos cujo pesquisador vai buscar justamente identificar a regularidade, na história da sociedade, as repetições são as exceções e não as regras, pois

[...] desde que ultrapassamos os estados primitivos dos seres humanos, a assim chamada Idade da Pedra; e, mesmo que ocorram repetições, elas nunca se dão exatamente nas mesmas circunstâncias. [...] Assim, no campo da história humana, o atraso da nossa ciência ainda é bem maior do que no campo da biologia; e mais: quando excepcionalmente se chega a reconhecer o nexo interno entre as formas de existência sociais e políticas de certa época, via de regra isso acontece no momento em que essas formas já passaram da idade e estão em decadência. (ENGELS, 2015, p. 121).

No que diz respeito ao último dos campos listados por Engels, o da lógica e dialética, a discussão sobre verdades absolutas não é muito diferente dos campos apresentados aqui. Segundo o Engels (2015, p. 122-123):

Aliás, não há por que assustar-se com o fato de que o estágio de conhecimento em que hoje nos encontramos não é nem um pouco definitivo do que todos os que o precederam. Ele já abrange uma enorme quantidade de material teórico e exige de quem pretende familiarizar-se com qualquer disciplina uma especialização muito grande dos estudos. Porém, quem aplica o parâmetro da verdade definitiva, imutável e autêntica de última instância a conhecimentos que, pela natureza do assunto, permaneceram relativos para longas séries de gerações e que precisaram ser complementados pouco a pouco o aplica até mesmo a conhecimentos que, como na cosmogonia, geologia, história da humanidade, sempre permaneceram lacunosos e incompletos, em razão da incompletude do material histórico, atesta a sua própria insistência e equivocação, mesmo que o pano de fundo propriamente dito não seja constituído, como no nosso caso, pela pretensão à infalibilidade pessoal. Verdade e erro, assim como todas as determinações do pensamento que se movem por meio de oposições polares, possuem validade absoluta só para um campo extremamente restrito [...] No momento em que aplicamos a oposição de verdade e erro fora do campo restrito recém-mencionado, ela se torna relativa e, desse modo, sem serventia para expressar-se de modo científico; e, se tentamos aplicá-la como absolutamente válida fora daquele campo, aí mesmo é que nos damos mal; os dois polos da oposição revertem em seu contrário – a verdade vira erro, o erro vira verdade.

Destacamos a análise feita por Malanchen (2016) da dialética entre verdade absoluta e verdade relativa. Apoiando-se em Engels (2015), Lenin (1982) e Kopnin (1978), a autora afirma que, tanto Engels quanto Lenin têm uma posição de afirmar a objetividade do conhecimento, posição esta necessária para não ceder espaços a relativismos e subjetivismos. Portanto, a forma por meio da qual a razão humana busca apropriar-se intelectualmente do mundo se dá por meio de aproximações sucessivas à compreensão efetiva e objetiva da realidade sem, porém, nunca esgotá-la plenamente. Sobre esse ponto Lukács (2010, p. 359-360) afirma que

[...] a questão de se o pensamento humano pode reproduzir corretamente o ser é uma questão inútil. Toda objetividade contém um número infinito de determinações, e o tipo de suas interações nos processos de ser exprime também evidentemente as conseqüências dessa situação. Por isso, conforme constata Marx, todo conhecimento é apenas uma aproximação mais ou menos ampla do objeto. E os meios espirituais e materiais dessa aproximação são, por sua vez, determinados pelas possibilidades objetivas da respectiva sociabilidade. Objetiva e subjetivamente, pois em todo conhecimento só pode se tratar de

aproximações (portanto, de algo relativo). Mas como as constelações objetivas – das quais surgem tanto as perguntas quanto as respostas – são determinadas pelo desenvolvimento objetivo que também produz o fundamento-de-ser de cada ser humano singular, freqüentemente as relatividades aí contidas recebem diretamente, para aqueles que convivem, um caráter absoluto, que por sua vez pode ser fixado – como absoluto – pelo grau de desenvolvimento objetivo e suas condições de movimento, ou pode ser superado como relativo.

Portanto, compreender o conhecimento como relativo na ótica do materialismo histórico dialético é entender que o conhecimento se dá enquanto um processo, que possui um fundamento objetivo, mas não imutável. O conhecimento é sempre um fundamento obtido por meio do domínio das leis que regem o mundo.

Nada disso, porém, se confunde com o relativismo da esquerda pós-moderna ou com o relativismo oportunista da ultradireita que, por exemplo, nega ter havido uma ditadura no Brasil no período de 1964 a 1985 e argumenta que isso não passa de uma grande mentira criada pela esquerda. A mesma direita que torna a sociedade capitalista uma verdade eterna e absoluta, não se constrange em lançar mão do relativismo quando se trata de negar as atrocidades cometidas na defesa dos interesses da classe dominante. Reconhecer a relatividade histórica dos conhecimentos não implica, de forma alguma, a ausência de reconhecimento de que existem verdades que devem ser ensinadas às novas gerações. Como explica Duarte (2017, p. 109):

Nesse sentido, defender a socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social não significa ingenuidade em relação à história, mas sim reconhecimento de que há conquistas que devem ser preservadas. Uma dessas conquistas a serem preservadas pela escola é o compromisso com a verdade. A Terra não está no centro do universo. A espécie homo Sapiens surgiu a partir de um longo processo de evolução espontânea da vida. A sociedade é resultado das atividades humanas e não de alguma força ou vontade superior ou transcendente. A luta de classes existe objetivamente, não é uma invenção dos socialistas.

A perspectiva materialista, histórica e dialética do conhecimento no qual se apoia a pedagogia histórico-crítica não identifica o caráter histórico e provisório do conhecimento com a negação da existência de conhecimentos verdadeiros sobre a natureza e a realidade humana. Löwy (2007, p. 208-209, grifo do autor) argumenta que a burguesia pode fazer a revolução sem uma clara compreensão do processo histórico, mas que isso não poderá ocorrer no processo de superação revolucionária da sociedade capitalista pelo proletariado:

O proletariado, pelo contrário, **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 não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema do seu jornal *Ordine Nuovo*, “somente a verdade é revolucionária”.

3.2 A concepção de clássico postulada pela pedagogia histórico-crítica

Como explicitado na introdução, o objeto dessa dissertação diz respeito à concepção de clássico na pedagogia histórico-crítica. Primeiramente, cabe destacar o histórico da própria palavra. Saviani (2010a) ensina que o termo deriva da palavra *classicus*, ou seja, aquele que pertence a determinada classe. No caso, sua origem histórica remonta a um censo realizado pelo rei Sêrvio Túlio, governador de Roma entre 578 e 535 a.C. A população romana, à época, em cinco classes e o grupo de maior renda foi considerado como sendo clássico.

No século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio começou a designar clássico os escritores que podiam ser considerados como sendo de primeira classe (*classicus scriptor*), em oposição aos *scriptor proletarius*. A partir de então, o termo “clássico” passou a designar aquelas obras que constituem-se como referência para os demais. Os estudantes medievais, por exemplo, eram os *classici*, pois estudavam os clássicos.

Saviani, portanto, postulando o clássico como um importante critério para guiar a seleção das obras científicas, artísticas e filosóficas que devem ser trabalhadas no âmbito do processo escolar, defende a importância de realizar-se a distinção, no âmbito do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, entre o que é principal e o que é secundário; ou seja, a distinção em relação ao que deve ser priorizado ou não no currículo escolar, permeia a discussão sobre o clássico a partir dessa perspectiva teórica. Segundo Saviani (2010a, p. 16):

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado sendo, frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus bodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é

aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Se o clássico “define-se pelas noções de permanência e referência”, não basta que algo “resista ao tempo” para ser um clássico, é preciso que esse algo se torne uma referência para sucessivas gerações humanas. Em outra passagem de Saviani já citada, ele afirmou que o clássico não se opõe ao moderno e muito menos ao atual. Mas se um dos critérios de clássico é a permanência, ou seja, ele deve resistir ao tempo, o atual ainda não demonstrou ser capaz de atender a esse critério. Assim em relação às produções atuais, podemos considerar que algumas delas apresentem grande valor para a humanidade e, nessa perspectiva, podemos agir no sentido de sua preservação e ampla difusão, visando contribuir para que elas se tornem clássicos. E, em relação às produções do passado, precisamos também distinguir aquelas que tenham resistido ao tempo por razões meramente circunstanciais, daquelas que tenham resistido ao tempo por seu caráter de produção efetivamente enriquecedora daquilo que nos humaniza.

No que diz respeito à referência, uma obra que reflete o período histórico em que foi concebida pode servir como referência para compreensão daquela época, assim como referência para um entendimento crítico de obras contemporâneas.

Segundo Saviani, se um clássico se refere a grandes obras e autores que conseguiram captar questões centrais de determinada época, ascendendo à universalidade, logo, todas as épocas que se situaram em períodos férteis do desenvolvimento histórico, criaram condições propícias para o florescimento de obras clássicas. Partindo dessa noção de permanência e referência, se pensarmos no desenvolvimento histórico do gênero humano, a Antiguidade greco-romana pode ser considerada uma época clássica, pois ali são formuladas grandes obras, teorias, questões, etc., que permanecem como referência para os períodos posteriores – inclusive à contemporaneidade. Outros importantes períodos que podem ser citados são aqueles do Renascimento e da passagem do século XVIII ao XIX, do Iluminismo à Revolução Francesa (Heller, 1982). Ainda segundo Saviani (2010a, p. 16):

Quando consideramos os períodos históricos, a época clássica por excelência é a Antiguidade Greco-romana, porque as grandes questões que envolvem a identidade do ser humano foram ali formuladas em alto grau de elaboração, o que faz com que essa época permaneça como referência constante para os períodos posteriores. Mas isso não significa que as outras épocas não tenham também seus clássicos. Em verdade, se a ideia de clássico se reporta aos grandes autores e às grandes obras que souberam captar magistralmente a problemática da época em que foram produzidas alçando suas especificidades ao plano da universalidade, podemos concluir que todas as épocas, de modo especial aquelas que se situam em planos ascensionais do desenvolvimento histórico, geram os próprios clássicos. Estes, por sua vez, podem ser localizados no âmbito dos povos ou países, assim como nas áreas de conhecimento.

Por situar-se em épocas distintas do desenvolvimento do gênero humano, o clássico não se limita a uma questão geográfica ou cultural, assim como não diz respeito somente a um período histórico, a um povo ou país. Portanto, na concepção de clássico está implícita, em contraposição aos relativismos e subjetivismos em voga, a existência de um saber que resiste ao tempo, um saber que vai além do período que foi produzido, se tornando referência para gerações futuras.

Para além da busca por um critério objetivo para a definição de clássico, Saviani, ao desenvolver reflexões acerca deste tema, levanta como ponto importante o fato de o clássico apresentar-se como um bom critério para a escolha dos conteúdos nucleares que deverão compor o currículo escolar. Logo, a reflexão sobre os critérios que compõe a delimitação de clássico está diretamente relacionada com a reflexão sobre os conteúdos escolares que deverão compor o currículo.

Saviani (2008b, p. 13) afirma que o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação das formas culturais de conhecimento que precisam ser assimiladas e, por outro, à descoberta das formas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No que diz respeito ao primeiro aspecto, a definição de clássico é central, pois é ela que norteará a seleção dos conteúdos nucleares que deverão compor o currículo, sua gradação e seu sequenciamento de maneira a transformar o saber sistematizado em saber escolar.

Vê-se, assim, que 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, 2008b, p. 18).

A concepção de clássico parte do pressuposto de que as produções científicas, artísticas e filosóficas apresentam diferentes graus de riqueza, complexidade e desenvolvimento. Ou seja, existem conhecimentos que, objetivamente, são mais desenvolvidos que outros e, por consequência, quando um indivíduo entra em contato com uma forma de conhecimento mais desenvolvida, esta pode, em princípio, lhe possibilitar um maior desenvolvimento individual. A ressalva contida na expressão “em princípio” se justifica, neste caso, por duas razões. A primeira é a de que um trabalho educativo realizado de maneira inadequada pode limitar as relações entre os alunos e uma produção cultural a níveis muito baixos de apropriação da riqueza contida nessa produção ou, pior ainda, pode afastar os alunos dessa produção em vez de aproximá-los dela. A segunda razão para o uso da expressão “em princípio” é que as experiências vividas pelo indivíduo anteriormente ao seu contato com alguma produção artística, científica ou filosófica podem exercer forte influência tanto positiva como negativa nesse contato. Mas isso não deve ser entendido numa perspectiva fatalista, como se os caminhos que já trilhamos tivessem o efeito de ir fechando em definitivo as portas das possibilidades de vida. Nessa metáfora de portas que se abrem e se fecham, talvez o mais adequado seja dizer que algumas portas se fecham, outras novas se abrem e, além disso, mesmo as que se fecharam podem, em certas circunstâncias, ser abertas novamente. De qualquer maneira, o indivíduo nunca se põe numa relação com uma produção cultural como uma folha de papel em branco. Acrescente-se, ainda, que esse também nesse aspecto a qualidade do trabalho educativo realizado pode ser decisiva no sentido de se criar uma boa relação do indivíduo com produções culturais, mesmo quando as experiências anteriores dessa pessoa não tenham “preparado o terreno” tanto quanto seria de se esperar.

Reafirma-se a importância do clássico quando abordamos a questão da formação humana, especificamente na educação escolar, já que pensamos que a diferença qualitativa existente no desenvolvimento que o clássico propicia deve ser critério para o que compõe o currículo escolar.

Extrapolando o limite de somente buscar um critério para a definição do clássico, nos preocupamos também com a vinculação deste com o tema mais amplo da formação humana. Pois, concordando com a pedagogia histórico-crítica, entendemos que quando falamos em educação, mais especificamente de educação escolar, estamos afirmando que o professor é responsável por um ato intencional em que busca produzir em seus alunos o que de mais elevado a humanidade já produziu; logo o professor, como detentor do

conhecimento mais desenvolvido, é o responsável por produzir nos alunos as necessidades culturais necessárias à sua formação.

Porém esse não é o único momento que Saviani utiliza o termo clássico. Ele o utiliza novamente para se referir que o clássico, na escola, consiste no ato de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Que esse é o fim, o objetivo da escola. Nas palavras do autor:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. É o fim o 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. (SAVIANI, 2008b, p. 18).

Quando Saviani se refere ao saber sistematizado, ele está afirmando que não é todo tipo de saber que diz respeito à escola, mas trata-se da cultura erudita, do conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo. É nessa perspectiva que ele situa o critério de clássico. O autor justifica essa posição argumentando que quem domina a cultura erudita consegue apropriar-se da cultura popular sem maiores problemas, mas a recíproca não é necessariamente verdadeira. Nas palavras de Antonio Candido (2017, p. 192-193):

O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência.

Para complementar e endossar a discussão realizada acima, Duarte (2003), fornece-nos apoio para a fundamentação de que o conhecimento mais elaborado nos confere possibilidades para a compreensão do menos desenvolvido, porém, como referido acima, a recíproca não é válida – o menos desenvolvido não nos fornece elementos suficientes para a compreensão do mais desenvolvido. O autor, analisando as relações da dialética entre Marx e Vigotski, defende a tese de que a psicologia vigotskiana fornece apoio a uma pedagogia que valorize a transmissão dos conhecimentos mais ricos e desenvolvidos. Defendendo que a pedagogia histórico-crítica é a pedagogia que melhor valoriza a transmissão de formas de conhecimento mais elevadas, afirma Duarte (2003, p. 77):

Por fim, ficou evidente que tanto para Marx como para Vigotski, as formas mais desenvolvidas devem ser o ponto de partida para a compreensão das formas menos desenvolvidas. Assim como a concepção pedagógica de Dermeval Saviani, também a psicologia vigotskiana apoia-se no método dialético de Marx, em cujo âmbito não há margem nem para o evolucionismo ingênuo (seja no plano da história da organização social humana, seja no plano da história do conhecimento), nem para o relativismo que nega a existência de formas mais desenvolvidas de vida social e de conhecimento, nem, finalmente, para o subjetivismo que nega o conhecimento enquanto apropriação da realidade objetiva pelo pensamento.

Pela fundamentação teórica marxista da pesquisa, temos cuidado para que o clássico seja entendido de forma histórica-dialética, ou seja, para que não tomemos o clássico como se fosse uma essência independente da história do gênero humano ou, ainda, que seja entendido de forma relativística, com seu valor restrito a culturas específicas. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 109-110) explica que:

A definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados como significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

Dessa forma, evitando tanto o relativismo como o dogmatismo, apoiamo-nos em uma concepção de desenvolvimento do gênero humano que parte do pressuposto de que o desenvolvimento das objetivações humanas se deu de forma contraditória, marcada por inúmeros conflitos e percalços e que, apesar disso, possibilitou o surgimento de objetivações que expressam a máxima potencialidade alcançada pela humanidade em cada momento histórico. Porém, devido a essas contradições, grande parte da humanidade não tem acesso às formas mais ricas da produção cultural.

Portanto, nessa perspectiva, constatamos que, quando nascemos, a realidade já existe como um processo acumulado historicamente e é passível de ser apreendida pela

consciência humana. Dessa forma, se visamos o maior desenvolvimento aos indivíduos, calcado nas máximas possibilidades disponibilizadas pelo gênero humano, devemos nos apropriar desse conjunto de conhecimentos historicamente produzidos.

Do ponto de vista político, entendemos a importância do acesso pleno e universal aos conhecimentos clássicos, levando-se em conta a necessidade de que todos tenham acesso aos instrumentos mentais indispensáveis à apropriação da realidade pelo pensamento, condição necessária, embora não suficiente, para a transformação deliberada da sociedade em direção à superação das contradições geradas pelas relações capitalistas de produção. Dessa forma, a educação escolar não transforma, por si mesma a realidade social mas, ao realizar o que lhe é específico, isto, a socialização dos conhecimentos clássicos, desempenha um papel político de primeira grandeza, o que é comprovado pelas muitas formas de ataques desferidos à escola e aos professores por forças sociais defensoras da perpetuação da ordem social burguesa.

Além disso, a natureza do psiquismo humano, bem como, por consequência, o próprio desenvolvimento deste, decorre da relação e, principalmente, da qualidade dessa relação estabelecida entre os indivíduos e o mundo que os cerca. Portanto, a qualidade do que é disponibilizado para a apropriação dos indivíduos influi diretamente no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente do psiquismo. Nisto reside uma das características dos conteúdos clássicos, pois estes são conteúdos riquíssimos em qualidade, exigindo do psiquismo um desenvolvimento mais elevado, sobretudo se comparado a conteúdos cotidianos.

3.3 A natureza e a especificidade do trabalho educativo na preservação dos valores

No início do capítulo anterior, apresentamos alguns conceitos que julgamos serem necessários para a compressão da construção dos valores, tais como o conceito de trabalho e as categorias dele derivadas de teleologia e causalidade. Neste tópico, o correto entendimento dessas categorias e as possíveis relações que possam ter entre si são importantes para a compreensão da ideia de trabalho educativo. Para tanto, retomaremos a categoria trabalho, buscando destacar a diferença entre trabalho material e não-material, pois é nesta segunda categoria que se situa o trabalho educativo.

Sobre essa mesma diferenciação entre trabalho material e não material, Saviani (2008b), em acordo com o que foi explicitado até o momento, reforça que a produção da existência humana implica a garantia de subsistência, com a consequente produção de bens

materiais em níveis cada vez mais complexos. Esta produção podemos denominar de trabalho material. Porém, a própria produção de bens materiais exige que os indivíduos antecipem mentalmente o que será produzido materialmente; ou seja, os indivíduos precisam representar idealmente o que será reproduzido em objetos sociais. Segundo Saviani (2008b, p. 12):

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 objetos de preocupação explícita e direta, abrem à 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 se situa nessa categoria do trabalho não-material.

Dessa forma, no próprio processo de produção dos meios para satisfazer as necessidades, outro processo ocorre concomitantemente, que é o necessário conhecimento que passa a se estabelecer em relação ao objeto sobre o qual se age. Por sua vez a comunicação e sistematização desse conhecimento exige o desenvolvimento da linguagem como uma forma de objetivação do pensamento, que retroage sobre este. Tudo isso está no campo da produção imaterial que segundo Marx, divide-se em dois tipos.

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto 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. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva – enciclopédia, digamos – explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na **forma de transição** para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, uma relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a

algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento de ensino, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam **trabalhadores produtivos** em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é **trabalhador produtivo**. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas. (MARX, 1980, p. 403-404, grifo do autor).

Isso pressupõe, portanto, o conhecimento sobre as produções humanas. Essa produção podemos chamar de trabalho não-material. Em relação a essa produção, Saviani (2008b) destaca que é possível explicitar duas modalidades. Apoiando-se em Marx, o autor situa a educação na segunda modalidade de trabalho não-material, que é aquela em que o produto da atividade não se separa do ato da produção. Para exemplificar, o autor esclarece que, na medida em que a aula pressupõe a presença, ao mesmo tempo do professor e do aluno, o ato de dar aula é inseparável da própria produção desse ato e do consumo da atividade de ensino. Portanto, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

Aqui é necessário que se faça algumas distinções entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Marx faz a distinção entre o trabalho produtivo do ponto de vista do processo de trabalho em geral, isto é, em qualquer forma de sociedade e o trabalho produtivo na lógica da produção capitalista.

Do simples ponto de vista do **processo de trabalho** em geral, apresentava-se-nos como **produtivo** aquele trabalho que se realizava num **produto**, mais concretamente numa **mercadoria**. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, junta-se uma determinação mais precisa: é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se **realiza** – sem equivalente para o operário, para o executante – numa **mais-valia** (*surplusvalue*), representada por um **sobreproduto** (*surplusproduce*); isto é, (que se realiza) num incremento **excedentário de mercadoria** para o monopolista 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 a ser produtivo na medida em que se objetiva em **mercadorias** como unidade de valor de uso e de valor de troca. Porém, o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital. É produtivo, pois, aquele trabalho que se representa em **mercadorias**, porém, se considerarmos a mercadoria individual, é-o aquele que, numa parte alíquota desta, representa **trabalho não pago**, ou, se tivermos em conta o produto total, aquele que, numa parte alíquota da **massa total de**

mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, um **produto** que nada custa ao capitalista.

É **produtivo** o trabalhador que executa um **trabalho produtivo** e é **produtivo o trabalho** que gera diretamente mais-valia, isto é, que **valoriza** o capital. (MARX, 2004b, p. 109, grifo do autor).

Pela citação acima fica evidente que Marx distingue a forma especificamente capitalista do trabalho produtivo, ou seja, aquele trabalho que produz valor adicional, um valor excedente, do trabalho produtivo que resulta em produtos que atendam às necessidades dos indivíduos e do gênero humano. O primeiro tipo de trabalho, aquele que é produtivo do ponto de vista capitalista, Marx denomina de trabalho abstrato. Que, por sua vez, é independente do conteúdo da atividade realizada pelo trabalhador, ou seja, é independente do trabalho concreto. No caso da produção capitalista, um trabalho pode ser produtivo, ou seja, gerar um adicional não pago que é absorvido pelo capital, mesmo estando no âmbito da produção de bens não-materiais.

Nesse sentido, é necessário destacar algumas especificidades das escolas e da própria atividade de ensino na sociedade capitalista. Marx (1980) salienta que, nos casos de instituições privadas de ensino, o modo de produção capitalista só se verifica de forma reduzida. Pois, nesses casos, os professores não são considerados trabalhadores produtivos em relação aos alunos, porém, para os empresários, eles assumem essa qualidade, pois há um enriquecimento do capital dos empresários pela força de trabalho dos professores. É interessante destacar que Marx, além de reconhecer a existência da produção não-material, vai além e destaca também a possibilidade de se extrair mais-valia¹³ também desse tipo de produção. Portanto, a atividade do professor, em certas circunstâncias, pode gerar mais-valia. Quando a atividade do professor é utilizada para a produção de mais-valia, ou seja, com vistas a enriquecer o capitalista, pode ser considerada trabalho produtivo. E quando

13 A categoria mais-valia, ou mais-valor, designa o processo pelo qual, no âmbito da produção, o trabalhador, para além de produzir os meios necessários de sua subsistência – o que, em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, dá-se, usualmente, de forma indireta –, realiza um trabalho adicional, excedente, que é apropriado pelo capitalista. Nos dizeres de Marx (2017, p. 293): “O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino tempo de trabalho excedente [*Surplusarbeitszeit*], e ao trabalho nela despendido denomino mais-trabalho [*Mehrarbeit*] (*surplus labour*). Do mesmo modo como, para a compreensão do valor em geral, é indispensável entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho, como simples trabalho objetivado, é igualmente indispensável para a compreensão do mais-valor entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais-trabalho objetivado. O que diferencia as várias formações econômicas da sociedade, por exemplo, a sociedade da escravidão daquela do trabalho assalariado, é apenas a forma pela qual esse mais-trabalho é extraído do produtor imediato, do trabalhador.”

não possui este objetivo, pautando-se pelos critérios da produção capitalista, encaixa-se na definição de trabalho improdutivo.

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, 2017, p. 578).

Logo, apoiando-nos em Marx, a atividade do professor pode ser considerada trabalho. Gramsci (1982), utiliza a noção de trabalho ao afirmar que o princípio educativo da escola elementar na pedagogia tradicional era a atividade humana de domínio da natureza e de organização da sociedade. Segundo o pensador italiano:

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

Na citação acima, Gramsci elabora reflexões sobre as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da vida humana. A luta que a escola deve travar deve ser no sentido de opor-se às concepções de mundo influenciadas por concepções místicas da realidade. Segundo o autor, sobre o fundamento do trabalho, o conceito de equilíbrio entre a ordem social e natural

[...] cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

Portanto, a educação pode ser considerada trabalho, pois, ao contrário de outras afirmações dentro do marxismo, não compartilhamos da ideia de que somente possa ser considerada trabalho aquela atividade direta de transformação da natureza que necessariamente resulte em objetos materiais. Devemos destacar que os produtos da atividade humana, sejam eles materiais ou não-materiais, possuem uma objetividade. Dessa forma, a linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, ainda que ela não seja um produto material. A compreensão do caráter objetivo dos produtos das atividades humanas, sejam eles materiais ou não, exige a compreensão do conceito marxiano de objetivação. Portanto, a utilização da categoria trabalho não-material é mais adequada para entendermos a especificidade da educação em relação a outras atividades da prática social.

Segundo Saviani (2008b), na produção não-material formam-se vários tipos de saberes, tais como: artístico, racional, lógico, teórico, afetivo etc. Logo, podemos nos referir a diferentes tipos de saber, porém, do ponto de vista da educação, esses conhecimentos não interessam em si mesmos, mas somente na medida em que eles possam contribuir para a formação dos indivíduos enquanto membros do gênero humano. Portanto, como destacado no capítulo anterior, os indivíduos necessitam aprender a pensar, agir, sentir, e tal aprendizagem requer o trabalho educativo.

Se até agora nossa preocupação era situar a educação no âmbito do trabalho não-material, a partir desse momento nos interessa localizar a especificidade da educação escolar, qual seja, a “socialização do saber sistematizado”. Saviani (2016), sintetiza de forma bastante clara o fato do trabalho ser um princípio educativo. Para o autor, pode-se considerar que o conceito de trabalho abrange três significados. No primeiro, o trabalho é princípio educativo na medida em que cada modo de produção exige modos específicos de funcionamento da educação em geral, bem como da forma dominante de educação existente naquela sociedade.

Esse primeiro ponto é bastante visível se analisarmos como a educação se estabeleceu ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano. Por exemplo,

durante a Antiguidade e a Idade Média, períodos caracterizados pelo modo de produção escravista e feudal, os indivíduos viviam do campo, produzindo para satisfazer necessidades de consumo. Nesses períodos, a escola permaneceu como forma restrita de educação, em confronto com a forma generalizada ligada à condição de vida dos indivíduos que pertencentes as classes dominadas (SAVIANI, 2013, p. 244).

No segundo sentido desenvolvido pelo autor, o trabalho é princípio educativo pois coloca exigências que o processo educativo deva preencher, levando-se em conta a participação dos indivíduos no trabalho socialmente produtivo. Esse segundo sentido estaria vinculado a ideia de politecnia¹⁴. E, por fim, no terceiro sentido, é princípio educativo na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2016, p. 76).

Em um primeiro momento, mais especificamente no primeiro capítulo, nos ativemos à análise e apresentação de porque o clássico encontra tanta resistência no universo pedagógico; nos ativemos, portanto, à análise do “ser” da educação, à análise da realidade concreta. Neste capítulo, agora com uma análise já feita da realidade concreta, adotamos uma posição frente as possibilidades existentes de desenvolvimento dos indivíduos. Para tanto, a categoria trabalho educativo, por atuar na natureza humana e ser condição universal do metabolismo entre o indivíduo e o gênero humano, nos possibilita uma análise sobre o “dever-ser”¹⁵ da atividade pedagógica. Segundo Betty Oliveira

[...] ao analisarmos o indivíduo enquanto “síntese de múltiplas relações sociais”, não podemos, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir essa análise ao **ser**, à realidade concreta existente nesse momento histórico, mas é preciso assumir um posicionamento em relação ao **dever-ser**, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano. (OLIVEIRA, 1996, p. 15, grifo da autora).

14 Politecnia pressupõe o: “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica”. (SAVIANI, 2003, p. 140). Portanto, essa noção deriva da problemática do trabalho enquanto princípio educativo. Não se identifica com um ensino médio profissionalizante entendido como formação de competência imediatamente articulada com o processo produtivo.

15 Aclareando a relação entre as categorias valor e dever-ser, Lukács (2013, p. 106) faz a seguinte observação: “A categoria do dever-ser está intimamente ligada, por sua vez, à do valor, uma vez que esta última é condição necessária para que o autocontrole do sujeito se efetive no processo de trabalho. Em outras palavras, a orientação para o futuro, que determina o comportamento subjetivo na práxis, apenas vem a ser porque o fim proposto tem valor para o sujeito. Assim, enquanto o dever-ser representa mais especificamente o momento de regulação do processo, o valor incide primordialmente sobre a posição dos fins.”

Ao longo do desenvolvimento da humanidade, são produzidas objetivações que condensam características do desenvolvimento do gênero humano com o potencial de promover a explicitação da essência humana. Esses valores contidos nas objetivações, em situações da vida cotidiana ficam bastante suscetíveis a condições de acesso a lugares em que esses conteúdos possam ser apropriados. Na sociedade capitalista, acesso a museus, espetáculos, exposições, é limitado a poucos indivíduos que têm condições de acesso a esses espaços. O processo de apropriação dessas objetivações não está garantido nem para os membros da classe dominante embora, a princípio, eles disponham das condições financeiras para tanto. Não se deve desconsiderar a ação de processos de alienação que limitem a apropriação dessas objetivações mesmo para os indivíduos em situação socioeconômica privilegiada. Já para os indivíduos das classes dominadas, como foi dito, as condições socioeconômicas, a princípio, são fortemente desfavoráveis em termos de participação em espaços e atividades sociais envolvendo produções culturais não cotidianas. Alguns indivíduos chegam, porém, a alcançar um nível relativamente elevado de apropriação dessas objetivações, mas isso ocorre em circunstâncias excepcionais e não como um fenômeno generalizado para toda a classe social. Portanto, ainda que os indivíduos possam se formar em vários espaços fora do ambiente escolar, aqui nos interessa delimitar a especificidade da escola.

Não estamos afirmando também que se mesmo que um ambiente externo a escola tivesse uma atividade intencional de difusão desses conteúdos se assemelharia a ela. A instituição escolar, enquanto socializadora de conhecimentos, se caracteriza por um espaço privilegiado em que esses conteúdos possam ser transmitidos e apropriados de forma a não se dar por um acaso essa apropriação, mas sim de forma deliberada e intencional; isto é, para que seja realizado um trabalho educativo. Além disso, com as especificidades que apresentaremos aqui, o trabalho educativo possui um objetivo específico, que usualmente não se visa fora do ambiente escolar.

Segundo Saviani (2008b, p. 13) “[...] 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”. Logo, o trabalho educativo diz respeito à reprodução nos indivíduos da produção humana objetivada na cultura. Desse modo, o que o trabalho educativo produz é a humanização do indivíduo, a transformação do sujeito em indivíduo humano. Quando orientada por esse fim, a atividade pedagógica possui concretamente um dever-ser, qual seja, a formação para a emancipação humana. Portanto, o trabalho educativo, ao se pautar em conteúdos que condensam a essência

histórica do gênero humano, assume um compromisso com a verdade e, conseqüentemente, com um dever-ser que caminha na direção da emancipação do ser humano.

O trabalho educativo, diferente de outras formas de educação, caracteriza-se por ser uma atividade direta e intencional. Ela é intencional, na medida em que pressupõe uma intencionalidade do professor, ou seja, pressupõe que o professor tenha consciência e domine tanto os conteúdos a serem transmitidos quanto as melhores formas para atingir esse fim. Dessa maneira, essa produção direta e intencional demanda a identificação tanto dos conteúdos a serem transmitidos, quanto das formas mais adequadas para se alcançar essa finalidade (SAVIANI, 2008b).

Portanto, o trabalho educativo caracteriza-se por ser um processo de reprodução nos indivíduos da humanidade produzida no decorrer do desenvolvimento histórico. Porém, é necessário esclarecer o conceito de reprodução aqui adotado. Ele não se identifica com a concepção de reprodução entendida como manutenção de uma total identidade em relação a um modelo original, de forma que não ocorra transformação; ao contrário, “[...] o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio.” (DUARTE, 2016, p. 12).

Dessa forma, a reprodução nos indivíduos da humanidade produzida historicamente se dá no interior da escola, na medida em que os conteúdos essenciais ou os conteúdos clássicos são transmitidos aos alunos. Se, como desenvolvemos no capítulo anterior, entendemos o valor como algo que se conserva nas objetivações humanas; a escola enquanto instituição que tem como essência a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, ao realizar a socialização desses conhecimentos, vai além, pois ela também transmite valores sociais produzidos pela humanidade.

A realização do trabalho educativo garante de forma direta e intencional a ampla possibilidade de permanência desses conteúdos no decorrer do desenvolvimento do gênero humano, na medida em que esses conteúdos poderão ser apropriados pelos indivíduos e, conseqüentemente, incorporados à sua individualidade. Além disso, a escola, ao ensinar conteúdos clássicos, abre possibilidade para um desenvolvimento objetivo e subjetivo mais pleno do indivíduo. Portanto, quanto mais o indivíduo se apropria dos valores conservados nos conhecimentos clássicos, maiores são as possibilidades de que seu desenvolvimento alcance níveis próximos das máximas potencialidades inscritas na essência humana.

Pelo entendimento do trabalho educativo como ato intencional, está implícito que essa intencionalidade pressupõe uma consciência dos conteúdos que devam fazer parte da atividade educativa. Ou seja, os professores, indivíduos diretamente relacionados nesse processo, necessitam ter domínio e clareza dos conteúdos a serem transmitidos. É esse domínio que nos permite ir além da aparência e do imediatismo que muitas vezes se faz presente no interior da escola. A questão é que, no próprio processo de formação dos professores esses conhecimentos estão ausentes; isto é, os professores passam por todo um processo de formação em que não se apropriam desses conhecimentos.

É importante ressaltar que a ausência desses conhecimentos na formação dos professores, da mesma forma que a ausência desses conhecimentos na educação básica se dá, de modo geral, por esses processos de formação estarem embasados em determinadas concepções distorcidas de conhecimento e de indivíduo. Como apresentado no primeiro capítulo, a ideia da existência de conhecimentos universais essenciais encontra bastante resistência no meio educacional, pois concepções relativistas de conhecimento encontram respaldo bastante sólido em certos entendimentos de como se dá a formação da sociedade e dos indivíduos.

A escola, ao assumir a função de socialização de conhecimentos, ou seja, ao transmitir os conteúdos clássicos aos alunos, também assume um compromisso político. A classe trabalhadora, entre tantas produções humanas que lhe são negadas (sejam elas materiais ou não), tem na escola a possibilidade de se apropriar desses conhecimentos e dos valores historicamente produzidos, criando-se a possibilidade da tomada de consciência em relação à sua condição.

Segundo Duarte et al (2012, p. 108), no processo de exploração do trabalhador pelo capital, as necessidades do trabalhador são fortemente reduzidas ao que seja indispensável à reprodução de sua capacidade de trabalho. Entre as necessidades que são negadas ao trabalhador encontra-se a de conhecimentos que ultrapassem os limites da atividade produtiva. Além disso, os meios de produção também contêm conhecimentos objetivados; logo, é necessário que a burguesia lute pelo controle e distribuição do conhecimento e, nesse sentido, a escola torna-se um espaço em que há um certo controle por parte da burguesia em relação à quantidade e à qualidade do conhecimento transmitido.

É claro que não estamos afirmando que a escola seja o único espaço possível de difusão de conhecimento, da mesma forma que não estamos afirmando que a superação da sociedade capitalista será feita somente através da escola. Estamos afirmando que a escola

é um espaço privilegiado para a apropriação de conhecimentos e valores que são negados a grande parte da humanidade.

Dessa maneira, os valores que constituem o gênero humano são negados à grande maioria dos indivíduos. Devido à alienação, grande parte da humanidade não tem acesso aos valores produzidos pelos próprios seres humanos e, além disso, pelo mesmo motivo, são mantidas relações espontâneas e, em muitos casos, fetichistas, com as produções socioculturais, como se tivessem uma origem independente da atividade humana.

Porém, na sociedade capitalista, pelo fato das relações humanas serem baseadas na alienação, qualquer conteúdo, mesmo que se posicione pela superação desta sociedade, não está isento da reprodução da alienação, isto é, mesmo as objetivações mais elevadas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, podem reproduzir alienação em maior ou menor grau. Da mesma maneira, o trabalho educativo, enquanto atividade humana, estará com seu potencial humanizador limitado pelas contradições impostas pela alienação e, somente se realizará de forma plena quando houver a superação da sociedade capitalista.

Ao superar a sociedade capitalista ocorre também o processo em que a riqueza humana se desvincula de uma forma marcada pelo capital, em que há a subordinação da sociedade ao processo de valorização do capital. Dessa forma, as produções da humanidade e suas riquezas, com todo seu potencial de emancipação, poderão de fato tornar-se efetivas na vida dos indivíduos. Tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal, que supere os limites das culturas segmentais, incorporando toda a riqueza nelas contida e elevando essa riqueza a níveis maiores de desenvolvimento.

[...] a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência **multifacetada**, essa forma natural da cooperação **histórico-mundial** dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram. (MARX; ENGELS, 2007, p. 41, grifo dos autores).

Um questionamento bastante feito quando tratamos dos conhecimentos clássicos diz respeito a qual seria sua utilidade, ou melhor, sobre a necessidade de nos apropriarmos

desses conhecimentos. Sua necessidade vai além da apropriação para um simples enriquecimento cultural. A resposta da pedagogia histórico-crítica a esses questionamentos não se atém aos limites das necessidades práticas cotidianas e, igualmente, não entende que o domínio da ciência, da arte e da filosofia vise a erudição como um fim em si mesma. Gramsci, ao debater sobre o estudo das línguas latina e grega na escola tradicional, mostrou que esse estudo fazia com que os jovens adquirissem uma “intuição historicista”, ou seja, situassem a si próprios na história da humanidade.

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 1982, p. 133).

A manutenção e a perpetuação dos valores não implica, necessariamente, uma utilização prática dos mesmos. Eles são conteúdos que, apesar de terem uma vinculação com a prática social, necessitam que se façam mediações para que se compreenda a relação destes com a prática social. Além disso, sua ação no indivíduo não é imediata e muitas vezes o resultado desse processo não é perceptível.

3.4 O trabalho educativo e o desenvolvimento da concepção de mundo

O trabalho educativo, ao reproduzir nos indivíduos a humanidade constituída histórica e coletivamente por meio do ensino de conhecimentos clássicos, vai na direção da conquista, pelos indivíduos, de níveis cada vez mais elaborados de concepção de mundo. Quando a escola leva os alunos a aprenderem conteúdos científicos que, conforme Duarte (2016), respondem à pergunta “o que é a realidade?”, o trabalho educativo contribui para a superação de concepções de mundo pautadas na crença na transcendência e também para a superação de perspectivas puramente localistas e individualistas. Gramsci no texto “Para a

investigação do princípio educativo”, ao tratar das escolas elementares, afirma que

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. (GRAMSCI, 1982, p. 129-130).

A concepção de mundo do indivíduo inicia sua formação na infância, desenvolve-se na adolescência e pode continuar a se transformar ao longo de toda a vida, a partir da apropriação da atividade social objetivada na cultura. Logo, por mais individualizada que seja a concepção de mundo de uma pessoa ela é expressão da sua inserção no curso da história, sendo sempre individual e coletiva, na medida em que a concepção de mundo possui características específicas daquele indivíduo ao mesmo tempo em que também é constituída coletivamente (DUARTE, 2016).

Portanto, a concepção de mundo pode ser entendida como “[...] constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a auto imagem) e das relações entre todos esses aspectos.” (DUARTE, 2016, p. 99). O autor ainda complementa que, no caso das concepções religiosas, por pautarem-se na crença de uma realidade não-terrena, incluem-se também ideias sobre essa outra realidade.

Quanto à religião é interessante salientar que se trata de uma objetivação essencialmente alienadora, pois por meio dela os indivíduos passam a acreditar que existam seres de mundos transcendentais que teriam poder sobre este mundo e sobre nossas vidas. Porém, para além de ser uma objetivação essencialmente alienadora, ela pode ter um papel positivo na vida do indivíduo quando possibilita o contato deste com conteúdos artísticos e filosóficos. Ou, ainda, quando possibilita que o indivíduo participe de atividades que abrem espaços para questionamentos sobre determinadas relações de dominação. A questão é que esses efeitos positivos permanecem dentro dos limites alienantes que a religião impõe aos indivíduos; sendo assim, a religião poderá promover uma concentração das contradições que possam possibilitar aos indivíduos a superação da concepção de mundo religiosa.

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza. A configuração do processo social

de vida, isto é, o processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento. (MARX, 2017, p. 154).

O nível de individualização da concepção de mundo do indivíduo dependerá do grau de universalidade do gênero humano e das possibilidades existentes de desenvolvimento dessa individualidade. Logo, o desenvolvimento da individualidade e o grau de riqueza da mesma estão conectados às relações sociais nas quais o indivíduo está inserido. Por isso um dos aspectos importantes da transmissão dos conhecimentos clássicos está no fato de neles estarem condensadas experiências humanas essenciais e, dessa forma, possibilitarem um desenvolvimento do indivíduo.

Porém, as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação ou uma possível transformação da concepção de mundo, além de serem mediadas, são também bastante complexas. Não se deve esperar mudanças imediatas na concepção de mundo dos indivíduos somente a partir do contato com os conteúdos escolares. Da mesma forma que a mudança na concepção de mundo não ocorre de maneira imediata, a mudança nem sempre ocorre de forma consciente. A categoria *catarse* pode explicar esse processo.

A *catarse*, entendida aqui como uma mudança na concepção de mundo, ocorre de modo difícil e, muitas vezes, não-perceptível, não havendo relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue nas suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo. Heller (1986, p. 126) analisa esse fenômeno quando reflete sobre os efeitos da obra de arte sobre os indivíduos. Em suas palavras:

Ao desfrutar da obra de arte, o receptor, tal como o criador, coloca em suspenso a sua vida cotidiana e se eleva, também ele, ao nível do plenamente humano [...]. Deste modo a categoria da *catarse*, interpretada (e aplicada à tragédia) por Aristóteles, se torna uma categoria universal, uma categoria não mais somente estética, mas também antropológica, sinônimo da elevação ao nível do genérico, do gênero humano, sinônimo da purificação obtida pela identificação do indivíduo com a causa da humanidade.

Em Saviani também encontramos o conceito de *catarse*. Este, apoiado em Gramsci, afirma que a *catarse* diz respeito à “[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2008b, p.

57). Este diz que o momento catártico é o ponto culminante do processo, pois é o momento em que ocorre a passagem da síncrese à síntese, isto é, o momento em que a síncrese corresponde a uma visão fragmentária, confusa, da realidade. A síntese, em oposição àquela visão fragmentária, constitui-se como um todo orgânico e lógico. Somente quando é feita essa passagem o indivíduo pode alcançar uma nova capacidade de visão da realidade e do conhecimento, agora não mais fragmentado.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2008b, p. 58).

O momento catártico torna-se possível com a transmissão de conteúdos universais cujo valor possibilite a ampliação do mundo da cultura. Apesar de o valor ser expressão das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza por meio da prática social, é importante ressaltar que a vinculação do conhecimento clássico com a realidade social, mais especificamente com a prática cotidiana, na maioria das vezes não se apresenta de forma imediata. Essa não vinculação direta, muitas vezes, resulta em entendimentos de que se trata de conhecimentos que estão desvinculados com o cotidiano dos indivíduos ou que, na prática não possuem muita utilidade. Porém, antes de ter uma utilidade prática imediata, esses conhecimentos corroboram, por exemplo, com o desenvolvimento da individualidade. Portanto, é bastante comum uma certa tendência de entendimento do conhecimento como sendo somente aquele útil na medida em que essa utilidade se expressa imediatamente na prática social.

A partir do surgimento da sociedade capitalista a história social do gênero humano alcança um âmbito mundial. Porém, se, por um lado, coloca-se a possibilidade de uma fruição universal da riqueza material e não material produzida pelo gênero humano; por outro lado, com a intensificação da luta de classes e na sociedade capitalista, essas potencialidades humanas se apresentam como estranhas aos seres humanos, que acabam por dominá-los em vez de serem dominadas por eles.

Relações de dependência pessoal (de início inteiramente espontâneas e naturais) são as primeiras formas sociais nas quais a produtividade humana se desenvolve de maneira limitada e em pontos isolados. Independência pessoal fundada sobre uma dependência **coisal** é a segunda grande forma na qual se constitui pela primeira vez um sistema

de metabolismo social universal, de relações universais, de necessidades múltiplas e de capacidades universais. A livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e a subordinação de sua produtividade coletiva, social, como seu poder social, é o terceiro estágio. O segundo estágio cria as condições do terceiro. (MARX, 2011a, p. 106, grifo do autor).

Portanto, o indivíduo ao se apropriar dos conhecimentos clássicos, abre-se à possibilidade de um livre desenvolvimento da criatividade e da originalidade; ou seja, o indivíduo não é um simples receptor passivo de todo o conhecimento transmitido na escola, pois, apesar de estar se apropriando de conhecimentos que já encontra relativamente “prontos”, ou seja, já construídos, é a partir da apropriação deles que o indivíduo poderá conseguir autonomia para a constituição de novos conhecimentos. Georges Snyders, no primeiro capítulo do livro *Pedagogia Progressista*, argumenta em favor da necessidade dos indivíduos se apropriem das grandes realizações da humanidade, e, para isso, defende a importância dos modelos. Para ele, o “[...] modelo, neste caso, não é o contrário de originalidade, da individualidade próprias de cada criança, mas condição indispensável para que ela desabroche” (SNYDERS, 1974, p. 19). Dessa forma, a ideia de confrontar-se com modelos não levará o indivíduo ao não desenvolvimento da criatividade, a contrário

[...] a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, é preciso compreender que esse conhecimento apropriado pelo aluno não é novo do ponto de vista do gênero humano – não é novo para a humanidade, nem tão pouco é o aluno quem por si só constrói esse conhecimento. Mas esse conhecimento historicamente acumulado é novo do ponto de vista do indivíduo singular. É novo para aquele aluno que está internalizando a cultura objetivada e transformando-a em parte de sua subjetividade, o que lhe permite conhecer a realidade! Assim, a apropriação desse conhecimento converte-se em um novo instrumento de mediação da relação do indivíduo com a realidade concreta. (SACCOMANI, 2016, p. 189).

Só podemos atingir a criatividade nos níveis mais elevados se dominarmos os grandes modelos e os incorporarmos à nossa individualidade. Quanto mais os incorporarmos, mais capazes seremos de desenvolver a originalidade. Assim, ao contrário do que comumente se pensa e é argumentado hegemonicamente no âmbito da educação escolar, o fato de se ensinar conhecimentos essenciais, sejam artísticos, científicos ou filosóficos, não impede que a criatividade do indivíduo se desenvolva, nem faz do aluno um simples receptor passivo. Ao contrário, é necessário que o aluno se aproprie do mais

desenvolvido, para que este forneça a possibilidade de um desenvolvimento máximo, assim como também forneça subsídios para que, de fato, o original e criativo desabroche no aluno, para que este consiga lidar com as formas mais elementares e mais complexas de atividades humanas. Desse modo, “[...] a ‘criatividade universal’ deve ser apropriada pelo indivíduo, para que se torne ‘criatividade singular’.” (SACCOMANI, 2016, p. 189).

O fato de os indivíduos terem acesso e se apropriarem do que de mais rico a humanidade produziu, como discutido anteriormente, não significa prejuízo ao desenvolvimento de sua criatividade. Pois não significa que aqueles conhecimentos apropriados adquiram caráter de último ou definitivo, mas, ao contrário, são fundamentais e necessários para que seus outros produtos sejam, de fato, criativos e originais. Assim, apresentar à criança “[...] obras, pensamentos elevados – o que não quer dizer que sejam os últimos ou definitivos, mas em todo o caso, os primeiros e fundamentais.” (SNYDERS, 1974, p. 17). Ao mesmo tempo, afirmamos que a atividade de apropriação dos conhecimentos mais ricos, ou dos modelos, não é uma atividade passiva e, para se chegar na originalidade, é necessário que ocorra a apropriação daquilo que de mais rico a humanidade já produziu.

Só pouco a pouco ela chegará a uma visão perfeita, a um estilo pessoal, ao seu ponto de vista próprio. E para o conseguir, só poderá encontrar apoio nas personalidades fora de série que marcaram o mundo com um sinal novo. Só elas serão capazes de lhe fazer sentir o que é um ponto de vista original sobre fenômenos deste mundo. (SNYDERS, 1974, p. 20).

Um argumento bastante forte e que acaba perpassando a discussão a respeito dos conhecimentos mais elevados, é que sua defesa privilegiaria a instrução, a simples transmissão dos conteúdos e, conseqüentemente, negligenciaria a educação de fato. Porém, aqueles que defendem que a transmissão de conhecimento privilegia exclusivamente a instrução não levam em conta que o aluno jamais entra em contato de forma passiva os conhecimentos mais desenvolvidos, que demandam um grande esforço para serem satisfatoriamente apreendidos. Gramsci (1982, p. 131) sintetiza essa relação:

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação; a insistência exagerada dessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é um absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade

precisamente contra a mera instrução mecanicista.

Hegemonicamente, observamos a defesa do processo de aprendizagem como algo necessariamente alegre, divertido e prazeroso. Pensamos que existe no processo educativo aquele momento em que a relação do indivíduo com o conteúdo seja, de fato, um momento prazeroso e alegre. Porém, ao contrário do que geralmente se defende, não podemos tomar isso como ponto de partida, mas sim como uma meta a ser alcançada. É a apropriação dos conhecimentos (especialmente dos conteúdos mais elaborados), ou seja, o pleno domínio dos conteúdos mais ricos produzidos pela humanidade que proporcionam estas sensações descritas anteriormente. De acordo com Gramsci (1982 p. 139):

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, como 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.

Além disso, é necessário ressaltar que a apropriação desses conhecimentos e o consequente desenvolvimento da concepção de mundo, não implicam que, ao final desse processo, o indivíduo esteja alegre ou realizado. Muitas vezes, a tomada de consciência resulta em uma insatisfação e um descontentamento em relação a sua própria condição ou à condição da sociedade. Portanto, para que esses processos ocorram no âmbito escolar, é necessário que os conteúdos clássicos sejam organizados de forma a buscar atingir a determinados fins.

3.5 O currículo e o clássico

É necessário que se tenha em vista que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade não são apropriados pela nova geração de forma direta, ou seja, sem mediações. É necessário que o saber sistematizado seja transformado em saber escolar. Dessa forma, a própria ideia de saber escolar “[...] pressupõe a existência do saber objetivo (e universal).” (SAVIANI, 2008b p. 62). Portanto, não faz sentido falar em saber escolar, assim como falar em formas de transmissão de conhecimentos, se a concepção de conhecimento a ser transmitido não está suficientemente clara. Segundo Saviani (2016, p. 57)

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionalmente chamamos de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas.

Embora discutamos a necessidade da clareza em relação aos conteúdos clássicos a serem transmitidos no interior da escola, a indicação dos conteúdos escolares específicos que desempenhem um processo educativo de formação do indivíduo, extrapolaria os limites desse trabalho. Saviani (2012, p. 83-84), indica que

[...] a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” [...], senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura atemporal humana?

Dessa forma, na citação acima, está implícito que, para que possamos, de fato, mergulhar na própria história do gênero humano, é necessário que sejam ensinados os conteúdos essenciais no âmbito da arte, ciência e filosofia. E além disso, é necessário que a História não seja entendida de maneira fragmentada e subjetivista.

Saviani (2016), em outro texto, indica os conteúdos que comporiam um currículo escolar na educação básica, tendo como referência o trabalho enquanto princípio educativo. Segundo o autor, a definição do currículo escolar para a educação infantil poderia ter como referência o aporte da psicologia histórico-cultural. Essa teoria psicológica procura tomar como referência a identificação do conteúdo e a forma de como o ensino se dará a partir da atividade principal¹⁶ própria de cada período da vida dos indivíduos.

Segundo o autor, a base em que se assenta a educação no ensino fundamental é a noção de trabalho como princípio educativo. Como destacamos acima, nos apoiando em

16 As expressões “atividade principal” ou “atividade dominante” ou ainda “atividade guia” são diferentes opções de tradução de textos de Leontiev e outros autores da psicologia histórico-cultural. Segundo Leontiev (2014, p. 65), “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento”.

Gramsci (1982), o trabalho era o princípio da escola elementar na pedagogia tradicional. O que não significa que a escola tenha que fazer referência ao processo de trabalho, mas sim ter como referência o trabalho enquanto atividade que produz e reproduz tanto objetivamente quanto subjetivamente a realidade humana. Portanto, a escola ao ensinar a ler, escrever, conteúdos de ciências, história, geografia, matemática etc, propicia ao indivíduo requisitos para que ele compreenda o mundo em que vive e possa, inclusive, “[...] entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.” (SAVIANI, 2016, p. 79).

O autor, em relação ao ensino médio, afirma que, se no ensino fundamental essa relação entre conhecimento e trabalho ou atividade prática é indireta, no ensino médio é mais explícita. Para ele, o papel fundamental do ensino médio será de recuperar a ligação entre conhecimento e a prática do trabalho. Segundo do autor

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2016, p. 79).

Pelo que o autor desenvolve, é possível perceber que a concepção de currículo adotada pela pedagogia histórico crítica tem característica de uma educação geral e universal para toda a população. Saviani argumenta que a definição corrente de currículo é entendida como todo o conjunto de atividades realizadas na escola. Porém, tudo o que a escola faz for considerado curricular, a noção de extracurricular perde sua validade. Portanto, é importante fazer essa distinção, caso contrário, tudo o que se ensine na escola acaba por fazer parte do currículo escolar.

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a

atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2008b, p. 16).

Apesar de algumas datas não estarem mais presentes no calendário, devido ao ano em que foi escrito esse texto, a supervalorização de algumas datas comemorativas não deixou de existir. O que faz com que muitas vezes a escola acabe perdendo a sua especificidade de socialização de conhecimento, acaba perdendo sua atividade nuclear e passa a responder a interesses que, apesar de atenderem a demandas oriundas de determinados setores da sociedade, se distanciam da especificidade da educação escolar.

Como já dissemos acima, quando Saviani se refere ao saber sistematizado, ele está se referindo ao conhecimento elaborado, à cultura erudita. Porém, é necessário reforçar que, em relação à cultura popular, não estamos de forma alguma negando sua importância. É com a mediação da escola que ocorre a passagem do saber espontâneo, característico da cultura popular, ao saber sistematizado. Essa passagem trata-se de um movimento dialético, ou seja, “[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas.” (SAVIANI, 2016, p. 58). É o saber espontâneo que torna possível o saber elaborado. O que significa que a apropriação dos conteúdos mais elaborados permite a apropriação de novas formas que se expressam o saber popular.

Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2016, p. 58).

Como discutimos anteriormente, o autor justifica essa posição argumentando que quem domina a cultura erudita consegue apropriar-se da cultura popular sem maiores problemas, mas a recíproca não é necessariamente verdadeira. É importante destacar que a defesa da apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento não invalida e também não elimina outras formas de conhecimento.

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que

permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. (DUARTE, 2016, p. 59).

Portanto, Saviani propõe que se entenda currículo como o conjunto das atividades nucleares realizadas na escola. Logo, se entendermos que o clássico referente à educação escolar é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, daí deriva o entendimento do currículo como

[...] a 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, 2008b, p.18).

Para a pedagogia histórico-crítica, ao se definir o currículo como um conjunto de atividades nucleares, a noção de atividades nucleares deve ser tomada como produção histórica. As atividades que compõem o currículo e a própria noção de currículo são, ao mesmo tempo, parte e resultado de uma disputa ideológica. Ou seja, é uma disputa sobre quais são os conteúdos que deverão compor o currículo, e até mesmo as formas que deverão ser adotadas em relação à transmissão ou à não-transmissão desses conteúdos.

Portanto, a organização do currículo deve levar em conta as contradições presentes tanto no processo de produção desses conteúdos, como na própria seleção e organização dos mesmos. Mais precisamente, é necessário ter clareza acerca do processo de inserção da classe trabalhadora nesse movimento, considerando-se que ela é constituída, em grande parte, por indivíduos que são excluídos da apropriação desses conteúdos. Segundo Paulino Orso e Julia Malanchen (2016, p. 52), na pedagogia histórico-crítica

[...] concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Como já apontado anteriormente, para que se faça a distinção entre os conteúdos nucleares e os conteúdos que ocupam uma posição secundária nas atividades escolares, conteúdos presentes no ambiente escolar, é necessário que os professores dominem os

conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Porém, é necessário destacar, que para além do já mencionado processo de alienação presente na formação dos professores, cabe, ainda, que se considerar seu elevado grau de precarização.

Martins (2010) destaca ao longo do século XX, podemos perceber um acirramento no interior do modelo econômico-social vigente, das contradições existentes entre a formação para determinadas ocupações profissionais e as demandas sociais hegemônicas acerca dos quais devem ser o resultado dessas ocupações. No caso da atividade docente, isso é bastante preocupante, já que a atividade docente diz respeito ao trabalho educativo que, por sua vez, para se efetivar, demanda a formação de outros professores. Como já discutido, isso pressupõe a formação de indivíduos que vá além da mera adequação a demandas do processo produtivo vigente. Portanto, um dos princípios que têm norteado a formação de professores são o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade, que acaba por ser expresso na recusa ou desqualificação dos conhecimentos clássicos e em concepções negativas sobre o ato de ensinar.

A autora ainda destaca que, ao longo do século XX, as concepções humanizadoras de educação escolar, ainda que esbarrem no limite de uma concepção burguesa, acabam se dissolvendo nas sucessivas reformas pela qual passou a sociedade capitalista. Desse modo, assim como a prática docente é norteada pelos ideários hegemônicos, a formação de professores também é guiada por essas concepções.

Esse conjunto de questões também afeta diretamente o currículo. Cumpre destacar que compreendemos o currículo, como um documento que direciona o trabalho político-pedagógico e que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos para um determinado fim, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de uma nova sociedade. Esta característica não aparece imediatamente, mas a partir do desdobramento dos conteúdos trabalhados na formação humana, tendo em vista a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal. (DUARTE, 2016, p. 212).

Portanto, é o currículo que direciona o trabalho educativo. É dessa forma que

ocorre o processo de formação da segunda natureza – processo esse já discutido no capítulo anterior, quando abordamos a formação dos sentidos humanos. Para Saviani, a aquisição do *habitus* se dá como resultado do processo de aprendizagem, ou seja, quando o objeto da educação se torna uma espécie de segunda natureza. Para exemplificar isso Saviani cita o processo de alfabetização. Para ele, quando tornamos de certa forma automático o fato de escrever e ler, não conseguimos ter a clara consciência de como esse processo não se deu de forma espontânea. Porém, não se deu de forma espontânea tendo, ao contrário, exigido bastante disciplina, estudo e intencionalidade. Segundo o Saviani (2008b, p. 21):

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável.

O papel da escola é viabilizar a toda população o acesso ao que de mais rico a humanidade já produziu. Pois, para Saviani (2008b), para os dominados se libertarem dos dominantes, eles necessitam se apropriar do que os dominantes dominam; eles precisam, portanto, se libertar da dominação. Esse é o papel da escola democrática.

Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p. 58).

Além disso, o processo de apropriação exige que o indivíduo desenvolva, de maneira máxima, as suas funções psicológicas superiores, para que este se utilize das objetivações humanas em suas formas mais ricas como mediações entre ele e a realidade social e natural. Segundo Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015, p. 32):

Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas. A compreensão dessa relação

torna possível entender por que não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular. A determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades de esse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, o que enriquece a consciência é a ampliação da apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, isto é, dos clássicos. Portanto, o nível de complexidade das ações exigidas aos seres humanos e a qualidade das mediações disponibilizadas são condições fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo.

3.6 Implementação de um Sistema Nacional de Educação

Pelo exposto até o momento, entendemos que não basta o contato imediato do indivíduo com as objetivações e valores produzidos pela humanidade, é necessário um trabalho educativo com esses conteúdos. Porém, para que o trabalho educativo seja possível é indispensável um sistema educacional que defina com clareza o que deve ser ensinado.

Saviani (2013), destaca que o fenômeno de instalação dos sistemas nacionais de ensino data do século XIX, sendo, portanto, um fenômeno relativamente recente. Para entendê-lo é necessário retomar, ainda que de forma bastante sintética, o processo histórico que tornou possível o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino.

O desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino tem sua origem bastante marcada no surgimento da instituição escolar. Sobre esse assunto Saviani (2013, p. 242) destaca que

[...] se a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo com o conseqüente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra. Essa é a origem social da escola. Com a cisão da sociedade cindiu-se também a educação. Surgiu a escola para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios de vida, isto é, o trabalho.

Na sequência, Saviani explicita que na origem da escola, também deve ser destacado um elemento que tem relação com seu próprio conteúdo: a origem da escrita. No capítulo anterior, destacamos o surgimento da linguagem, como uma forma de expressão que garantiu um desenvolvimento importante para os seres humanos. Outro passo

fundamental para o desenvolvimento da humanidade foi criação a linguagem escrita.

Esse passo reveste-se de grande importância porque objetiva a linguagem em suportes materiais que podem ser transmitidos com grande amplitude no espaço e no tempo, estendendo-se a indivíduos e povos das mais distintas regiões e passando de geração em geração. Tão fundamental foi esse salto que os historiadores tendem a situá-lo como o marco diferenciador entre a pré-história e a história. (SAVIANI, 2013, 243).

O autor continua destacando que o fato de a escrita não poder ser adquirida de uma forma espontânea, ao contrário, necessitar de um processo específico e intencional, exigiu que fosse criada uma instituição especificamente voltada a esse ensino. Com isso há o surgimento da educação escolar.

Segundo Saviani, no primeiro momento do período feudal tudo que era produzido se destinava ao consumo, não havendo, dessa forma, espaço para troca. As possíveis trocas eram realizadas esporadicamente com aquilo que sobrava, ou seja, com aquilo que excedia as necessidades básicas de consumo. Na medida em que as trocas foram se intensificando e as feiras de troca foram se tornando permanentes, elas deram origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio: os burgos. Estes comerciantes eram, em função disso, conhecidos como burgueses.

Gradativamente um novo tipo de sociedade emergiu desse processo, o que se traduziu por uma série de transformações históricas, quais sejam: o eixo da produção se deslocou para os bens de troca, deslocando o centro da vida cultural do campo para a cidade e o centro do processo produtivo da agricultura para a indústria. Esse processo marca a gênese da sociedade capitalista.

Nesse contexto, os servos foram arrancados das glebas e romperam-se os vínculos dos artesãos com as corporações de ofício. Os membros dessas duas camadas sociais foram despojados de seus instrumentos de produção e convertidos em pura força de trabalho, obrigados, nessa condição, a vendê-la no mercado em troca de salário. Essa relação de troca originária está na base de todo o processo de produção capitalista que outra coisa não é senão uma “imensa acumulação de mercadorias”. (SAVIANI, 2013, p. 245).

Esse processo de profunda alteração das relações sociais de produção, que está na origem da modernidade, implicou transformações igualmente profundas em toda a superestrutura social e nas próprias formas de organização da cotidianidade, gerando, dessa maneira, a necessidade de generalização da forma escolar de educação das novas gerações.

Essa nova situação caracteriza-se por dois aspectos que repercutem diretamente na educação e na escola: o direito positivo e a forma de expressão escrita. Em lugar do direito natural ou consuetudinário que vigorava na Idade Média, a sociedade passa a reger-se pelo direito positivo. E este implica a generalização do uso da escrita. Igualmente a prevalência da cidade e da indústria determina a incorporação na organização da sociedade dos registros escritos. E a forma escrita que, por ser uma linguagem codificada, não pode ser apreendida espontaneamente, exige a generalização da educação sistemática própria da forma escolar. Vê-se, então, que o mesmo processo que colocou a indústria no centro da produção e a cidade no centro da vida social colocou também a escola no centro da educação. É nesse contexto que se firmou a ideia da implantação da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. E o instrumento que se impôs na maioria dos principais países para a universalização dessa escola foi a organização dos sistemas nacionais de ensino. (SAVIANI, 2013, p. 246).

As condições de implementação dos sistemas nacionais de ensino só se efetivaram após a Revolução Industrial, ou seja, em meados do século XIX. Nesta mesma época ocorria também a tentativa de consolidação dos Estados nacionais que se empenharam em organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino. Foi nesse quadro histórico que, segundo Saviani, o uso do termo “sistema” se generalizou no âmbito da educação, de tal forma que seu significado deixou de demandar explicação ou definição.

A organização dos sistemas nacionais de educação foi uma forma encontrada por vários países de resolver o problema do analfabetismo. Pois, através desse sistema nacional, os países conseguiram assegurar que todos os habitantes pudessem ter acesso a um ensino básico com o mesmo padrão médio de qualidade, com acesso aos conhecimentos sistematizados representados no idioma nacional.

Saviani (2013) nos fornece o exemplo da Itália. O autor começa relembrando que até a metade do século XIX o território que hoje corresponde à Itália era composto por diferentes reinos. Sua unificação ocorreu apenas em 1891. Nesse período a Itália adotou uma lei geral de educação que manteve o ensino primário na responsabilidade dos municípios. Logo, sob a responsabilidade dos municípios ficava o pagamento e a admissão dos professores, a manutenção das escolas, o que acarretou uma precariedade bastante grande do ensino. Dessa forma, com uma situação educacional bastante problemática a Itália chegou no final do século XIX com metade de sua população analfabeta.

No final do século XIX, desenvolveu-se uma mobilização para colocar o ensino primário sob a responsabilidade do governo central. Essa mobilização foi impulsionada pelo martírio de uma jovem chamada Itália Donati, que foi vítima de assédio moral e sexual e

da maledicência; por fim, encontrou no suicídio uma forma de recuperar a paz. Sua morte causou bastante comoção. Um jornal chamado *Corriere della Sera*, acabou denunciando as perseguições sofridas pelas professoras pela política local e, por fim, em 1911, essa campanha resultou vitoriosa e o ensino primário foi colocado sob a responsabilidade do Estado Nacional, instalando-se o sistema nacional de ensino.

Esse exemplo nos mostra que apesar de a Itália unificar a educação por meio de um sistema nacional de educação, o país ainda é formado por povoados com características específicas, inclusive com dialéticos distintos. Ou seja, são inconsistentes os argumentos que se posicionam contra a existência de um sistema nacional em nome da preservação das especificidades locais. Nas palavras do autor

Esse exemplo da Itália permite-nos ver claramente a improcedência dos argumentos que se apoiam num suposta necessidade de se preservar especificidades locais para se posicionar contra a proposta de instalação de um sistema nacional de educação no Brasil. A experiência italiana mostra o inverso. Diante da diversidade das situações locais, a organização do sistema nacional de ensino tornou possível a toda a população do país o acesso às formas de expressão escrita, além de permitir, pelo aprendizado de uma língua comum, a comunicação entre todos os cidadãos italianos. (SAVIANI, 2013, p. 261).

Com relação ao Brasil, é bastante recorrente o argumento de que a adoção de um regime federativo seria um impedimento para a constituição de um sistema nacional de educação. Segundo o autor, é justamente ao contrário, a melhor forma de responder adequadamente às necessidades específicas de um país organizado sob um sistema federativo é a adoção de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 2010b, p. 382).

Portanto, a construção de um sistema nacional de educação, trata-se da constituição de um todo articulado em todos os aspectos da educação no país, o que inclui normas e procedimentos comuns para todo o território, visando assegurar o mesmo padrão de qualidade para toda população. Dessa forma, deve-se implementar uma lógica de colaboração entre os estados, Distrito Federal, municípios e a União.

[...] é preciso quebrar a lógica atual hierarquizada que coloca cada nível de ensino sob a responsabilidade de cada instância federativa em sentido ascendente: os municípios com a educação infantil e o ensino fundamental, os estados com o ensino fundamental e o ensino médio e a União com as escolas técnicas e o ensino superior. Em lugar dessa responsabilização verticalizada, cabe fazer uma distribuição horizontal na qual cada ente federativo assume, em relação ao sistema como um todo,

responsabilidades consentâneas com suas capacidades e experiência consolidada. (SAVIANI, 2014, p. 63).

Outro ponto a se destacar é que um Sistema Nacional somente pode ser público. É preciso entender que a educação é tarefa do Estado, dessa forma, a educação “[...] é uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade.” (SAVIANI, 2014, p. 61).

Saviani (2009) destaca os obstáculos que historicamente impediram a organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil. O primeiro obstáculo é de ordem econômica, e pode ser caracterizado pela resistência à manutenção da educação pública no Brasil. O segundo é de ordem política e caracteriza-se pela descontinuidade nas políticas públicas no Brasil. O terceiro obstáculo diz respeito à questão filosófica-ideológica, ou seja, a prevalência de ideias pedagógicas que são contrárias à organização da educação a partir de um sistema nacional. E por fim, existem também os obstáculos legais, que se caracterizam pela resistência à incorporação de um sistema nacional à legislação educacional brasileira. Tal resistência se apoia no argumento de uma suposta inconstitucionalidade da proposta de um Sistema Nacional de Educação.

Caberia agora o questionamento de como seria organizada a estrutura curricular que deve orientar o conteúdo do trabalho pedagógico. Segundo Saviani (2010b), a estrutura curricular deve ter como “referência a forma de organização da sociedade atual”. Aqui, o autor reforça que se para o aluno importa conhecer e compreender as conexões do mundo em que vivemos, então faz-se necessário, já que vivemos em um mundo permeado de informações que são acessíveis em poucos segundos no computador “[...] garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.” (SAVIANI, 2010b, p. 388). Saviani complementa que para isso

A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. (SAVIANI, 2010b, p. 387-388).

Em relação à organização pedagógica do sistema Nacional de Ensino, esta deverá

ter como referência o trabalho educativo tal como já explicitado anteriormente, compreendido em três significados. Em um primeiro aspecto, deve-se considerar como o modo da sociedade atual está organizada para tomar como referência a organização do ensino fundamental. A organização dos conteúdos no ensino fundamental deverá possibilitar o acesso aos conteúdos clássicos sistematizados que incluem a apropriação da língua escrita, da matemática, dos conhecimentos relativos as ciências da natureza, dos relativos as ciências sociais, das produções artísticas e literárias, das reflexões filosóficas sistematizadas ao longo da história e dos elementos fundamentais da educação física. No caso da aprendizagem da língua escrita e da matemática, haveria uma tendência mais ou menos generalizada na sociedade a se considerar que são conteúdos básicos tanto para a vida como para a aprendizagem dos demais conteúdos escolares. No caso dos demais conteúdos, eles conteriam valores universais condensados neles, permitindo aos indivíduos a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza e das relações dos seres humanos entre si. Por exemplo, dos conhecimentos relativos às ciências da natureza, é possível compreender “[...] as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente [...]” (SAVIANI, 2014, p. 67); das ciências sociais é possível “[...] compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres.” (SAVIANI, 2014, p. 67). Observa-se que o acesso à língua escrita e à matemática é consensualmente aceito pela sociedade atual como um objetivo fundamental da educação escolar.

Claramente inspirando-se em Gramsci, Saviani considera que o trabalho como princípio educativo no ensino fundamental não aparece de forma direta, mas sim na forma de uma concepção sobre a atuação humana ao longo da história, ou seja, uma concepção do ser humano como artífice de seu mundo por meio de sua atividade transformadora. Já no caso do ensino médio, ainda segundo Saviani, a questão do trabalho como princípio educativo apareceria de forma mais direta.

Como já explicitado anteriormente, o que deve nortear a organização do ensino médio é, segundo Saviani, o conceito de politecnia. Logo, o conhecimento deve estar articulado de forma mais direta aos processos por meio dos quais os seres humanos produzem e reproduzem, na atualidade, a materialidade necessária à sua existência. Ou seja, “[...] como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.” (SAVIANI, 2014, p. 69), e isso envolve não apenas um domínio teórico, mas também prático.

Essa unidade entre teoria e prática na concepção de politecnicidade no ensino médio precisa ser entendida de forma ampla, evitando-se as interpretações tecnicistas e adotando-se a perspectiva da formação humana plena ou omnilateral. Nesse sentido, quando se fala da unidade entre ciência e processo de produção, é preciso assinalar que não se trata apenas da Física, da Química e da Biologia, mas também da História e da Geografia, caso contrário, os processos produtivos não serão entendidos no interior das contradições e das lutas travadas na história da humanidade. Já foi aqui mencionada a proposição de Saviani, de que a História fosse o eixo estruturante de todo o currículo, exatamente para que toda a produção humana seja entendida numa perspectiva historicizante. Mas também a Filosofia e as Artes fazem parte dessa unidade entre teoria e prática, não porque estejam em relação direta com a produção material, mas porque são indispensáveis para a construção de compreensões críticas dos sentidos que essa produção tem tomado ou venha a tomar. Assim, politecnicidade nada tem a ver com propostas reducionistas no que se refere ao currículo do ensino médio.

As dificuldades que permeiam todos os níveis do processo educacional estão presentes, na medida em que

a luta pela superação da alienação é feita sempre por sujeitos que foram formados no interior da sociedade geradora de alienação. Isso tem impactos de diversas ordens sobre o trabalho educativo como, por exemplo, o da precariedade no domínio do conhecimento pelos professores e a nefasta influência das correntes pedagógicas que negam a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas mais desenvolvidas formas. Acrescente-se a esse quadro o fato de que os encaminhamentos no campo da política educacional e da gestão das redes escolares têm se caracterizado, na realidade brasileira, pela predominância de diretrizes opostas à perspectiva de efetiva constituição de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2013) que assegure a todos os indivíduos das novas gerações a apropriação do saber sistematizado. (DUARTE, 2016, p. 139).

Portanto, segundo Saviani (2013), para que de fato se concretize a constituição de um Sistema Nacional de Educação, que assegure a toda a população uma educação com o mesmo padrão de qualidade, será necessária uma grande mobilização dos setores populares articulados com organizações de educadores, em diferentes âmbitos. Para que essa mobilização se faça possível é necessário que tenhamos clareza em relação à base que sustenta a compreensão do sistema nacional de educação, pois só desse modo a reivindicação poderá se estabelecer de forma articulada e efetiva.

Em outras palavras, é necessária a clareza sobre os objetivos de um sistema

nacional de ensino, da mesma forma que é necessária essa clareza em relação aos objetivos da escola como instituição cuja especificidade reside na socialização do saber sistematizado. Para que essa socialização seja alcançada, é preciso construir-se um sistema de ensino nacional público, gratuito e laico, que assegure a todos a apropriação dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tentamos demonstrar ao longo do trabalho, o conceito de clássico encontra bastante resistência em ser compreendido, mesmo no interior do âmbito marxista. Com a hegemonia das ideias neoliberais e pós-modernas, a concepção de conhecimento hegemônica não se identifica e inviabiliza a compreensão do clássico tal como este é postulado pela pedagogia histórico-crítica.

A partir da análise que fizemos, no primeiro, do “ser” da educação, em períodos em que cada vez mais o relativismo se faz presente, o conceito de clássico encontra inevitavelmente mais dificuldade em ser discutido e trabalhado; seu entendimento, não raro, é identificado como uma imposição de um grupo dominante. Essa recusa derivada de um reflexo, ainda que não imediato, de uma compreensão neoliberal de sociedade e reflete enormemente no processo de formação dos professores e, por consequência, nos conteúdos e na forma como aqueles são transmitidos.

A questão é que o conceito de clássico não possui seu fundamento pautado em concepções relativistas, da mesma forma que não é possível compreendê-lo no interior de concepções rígidas e inalteráveis. É necessário, portanto, compreendê-lo como um produto da história humana, como resultado desta atividade e, enquanto tal, dotado de contradições surgidos no próprio bojo do desenvolvimento do gênero humano. Importante destacar que o desenvolvimento a que nos referimos possui uma base objetiva, ainda que isso não anule a dimensão ineliminavelmente subjetiva que adquire nos seus desdobramentos.

Como apresentado no decorrer do texto, é possível apreender que, na base da concepção de clássico tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, está contida uma concepção de que o conhecimento clássico, independente do âmbito em que esteja inserido, não é passível de ser corretamente apreendido fora de um adequado entendimento de como se dá a cultura, entendida como a realidade humana constituída pelas objetivações resultantes da atividade de transformação da natureza. Se entendido a partir desse contexto, fica evidente que o conceito clássico não diz respeito a uma escolha pautada em uma decisão arbitrária ou uma imposição de um grupo específico; mas sim de que diz respeito a produções do gênero humano que efetivamente surgiram de necessidades que emergiram do próprio processo de constituição da humanidade.

Entendemos que a concepção de clássico pode ser melhor entendida no interior de discussão sobre a construção de valores universais. Foi o que buscamos discutir com maior ênfase no segundo capítulo.

Dessa forma, no interior da atividade de trabalho, o ser humano, ao procurar meios para suprir necessidades, acaba por se deparar com questionamentos sobre a utilidade ou não de determinados produtos. É justamente nesse meio que se dá a escolha entre alternativas, a escolha entre aquilo que possui, ou não, valor. Porém, essa escolha não se dá no âmbito puramente individual, assim como também não é puramente objetiva, pois são escolhas que extrapolam o individual, que vão em direção ao gênero humano e respondem a necessidades, não necessariamente práticas, postas por determinada sociedade em determinado período. Portanto, nesse processo são constituídos os valores universais que, por sua vez, condensam-se em objetivações humanas. Os produtos mais elaborados produzidos por meio das objetivações humanas mais ricas são aquelas que usualmente designamos pelo termo clássico.

No que diz respeito ao âmbito escolar, a apropriação desses conhecimentos clássicos, questão tratada principalmente no terceiro capítulo, se realiza por meio do trabalho educativo, que é o que possibilita que sejam reproduzidos nos indivíduos singulares as potencialidades produzidas pelo gênero humano. Porém, esse processo demanda que os professores tenham o domínio desses conteúdos, o que se torna difícil dada a ausência desses conteúdos na sua formação, resultado de uma precarização do processo de formação de docentes, que é um desdobramento do próprio processo de alienação mais amplo presente como um todo na sociedade.

Para além do exposto acima, é necessário que o currículo contenha os conteúdos essenciais que necessitam ser transmitidos, assim como também faz-se necessária a construção de um Sistema Nacional de Educação que garanta uma educação com a mesma qualidade para todos os indivíduos. Não diferentes dos outros aspectos abordados ao longo do texto, estes também são alvos de disputas ideológicas e estão sujeitos a alterações de acordo com as mudanças de governo.

Portanto, foi possível compreender que o processo de construção da cultura humana não se deu de forma linear; ao contrário, ele traz marcas das contradições das lutas de classes, travadas na história do gênero humano.¹⁷ Reconhecer esse aspecto não significa que negamos a importância da educação escolar, ou contrário, reforçamos a especificidade que lhe é própria, qual seja, a socialização do saber sistematizado. Por isso é importante que tenhamos domínio da categoria dialética de contradição. Não é demais reforçar que, ao

17 Em especial na sociedade capitalista, a produção da riqueza humana se deu de forma alienada, já que a classe trabalhadora tem a maior parte do resultado da sua atividade laboral capturada pelo processo de valorização do capital.

empregarmos essa categoria, não estamos considerando que o desenvolvimento da sociedade ocorreria de qualquer forma, ou seja, que seria inevitável.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Todas as análises e reflexões feitas ao longo desse texto, indicam que não há contradição na defesa por uma educação escolar que promova o acesso aos conhecimentos mais elaborados a todos os indivíduos enquanto ainda estamos no interior de uma sociedade capitalista. É necessário que tenhamos clareza dos processos contraditórios que permeiam as produções do gênero humano no âmbito dessa sociedade, para que, possamos, ainda no interior desta traçar um caminho em direção a uma superação por incorporação das produções humanas constituídas até o momento.

REFERÊNCIAS

- ABENDROTH et al. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- ADORNO, T. W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- _____. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.
- BATUMAN, E. **Kafka's last trial**. 22 set. 2010. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2010/09/26/magazine/26kafka-t.html>>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Idéias**. São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1993.
- BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.
- CHAUÍ, M. S. Vocação política e voca o científica da universidade. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 115-134
- COGGIOLA, O. Neoliberalismo – futuro do capitalismo? In: _____. KATZ, C. (orgs.). **Neoliberalismo ou crise do capital?** SP: Xamã, 1996. p. 195-202.
- COUTINHO, C. N. **Literatura e humanismo: ensaios de crítica marxista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DERVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: Rodrigo, M. J.; ARNAY, J. (orgs.). **Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representa o e Mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.
- DEUTSCHE WELLE. **Escravidão moderna atinge mais de 40 milhões no mundo**. 20 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/escravid%C3%A3o-moderna-atinge-mais-de-40-milh%C3%B5es-no-mundo/a-44760076>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 18, p. 35-40, 2001.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. p. 17-38. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

_____. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. Educação Escolar e Formação Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Lombardi, J. C. (org.) **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia, Navegando, 2017, p. 101-122.

_____. et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D. _____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119.

_____.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R. LOPES, Z. A. (orgs.) **Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. 1 ed. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

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

ENGELS, F. **O papel do trabalho na evolução do homem**: seleção de quatro textos de Engels. Brasília: Kiron, 2012.

_____. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São

Paulo: Boitempo, 2015.

EVANGELISTA, O. et al. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o Multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 334f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o Multiculturalismo intercultural: Crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 22 n. 3 (66), p.177-196, set./dez. 2011.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso” (Entrevista). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

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

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, A. **O homem do renascimento**. Viseu: Editorial Presença, 1982.

_____. A estética de Georg Lukács. **Novos Rumos**, São Paulo, n. 2, p. 119-134, abr./jun. 1986.

_____. **O cotidiano e a história**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa: Avante, 1982.

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

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LINDGREN-ALVES, J. A. Excessos do culturalismo: Pós-modernidade ou Americanização da Esquerda. **Impulso**. Piracicaba, UNIMEP, v. 13, n. 29, p. 63-81, 2001.

LOMBARDI, J. C.. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. G. **Introdução a uma Estética Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares e de principio. Trad. de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1982, vol. 1.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: _____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Pensamento Crítico; v.9)

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

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

_____. Marx e o problema da decadência ideológica. In: _____. **Marx e Engels como historiadores da literatura**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____, DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

_____.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Livro 4 de O capital, volume I. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004a.

_____. **Capítulo VI inédito de O Capital**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **O capital**: crítica de economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, L. T. B. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na Educação. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. SP: Cortez, 1997.

MORAES, M. C. M. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, nº 24, p. 45-59, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 30 dez. 2018.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis, **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 44, p. 26-42. abr. 1994.

_____. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social)

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: X Seminário Nacional do Histedbr. Campinas: Unicamp, 2016. **Anais..** p. 50-65. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/881.html>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PERRENOUD, P. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 30 dez. 2018.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B. LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-305.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez /Livro do Tatu, 1991.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde** [online]. v. 1, n.1, p. 131-152, 2003.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. _____. (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: QUEIROZ, A. C.; GOMES, L. (Orgs.). **Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010**: reflexões sobre o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP/MEC, v. 1, p. 33-74, 2009.

_____. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. **Marx está vivo!** Maceió: s.n., 2010a. p. 15-28.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, mai./ago. 2010b.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: _____.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: _____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 241-266.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsia e perspectiva.** Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, n. 4, p. 54-84, 2016.

SHEA, R. H. **Como os animais utilizam as ferramentas.** Disponível em: <<https://nationalgeographic.sapo.pt/historia/actualidade/1264-como-os-animais-utilizam-as-ferramentas>>. Acesso em 30 dez. 2018.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** 37 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental. In: _____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 93-101.

WOOD, E. M. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. **Crítica Marxista**, São Paulo, v.1, n.3, p. 118-127, 1996.