



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROJETO DE
EMANCIPAÇÃO HUMANA: APROXIMAÇÕES NA
PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA LUKACSIANA.**

**FORTALEZA - CEARÁ
2011**

MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO
HUMANA: APROXIMAÇÕES NA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA
LUKACSIANA.**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Vasconcelos Jimenez

FORTALEZA- CEARÁ
2011

S237p

Santos, Marismênia Nogueira dos

A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana / Marismênia Nogueira dos Santos. — Fortaleza, 2011.

103 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

1. Pedagogia histórico-crítica . 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Ontologia do ser social. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. II. Saviani, Dermeval.

CDD: 370.9

MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO
HUMANA: APROXIMAÇÕES NA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA
LUKACSIANA

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Vasconcelos Jimenez

Defesa em: 04/07/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dra. Ruth de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dra. Cristiane Porfírio de Oliveira do Rio
Faculdades Cearenses – FAC

A Joaquim (in memoriam) e a Damiana que apesar da dura vida do campo e o difícil acesso à educação, lutaram pela formação dos filhos. Não só nas letras, mas para sermos verdadeiramente humanos. A Fernandes (in memoriam) que plantou em mim a semente da crítica e do inconformismo com a sociedade posta.

AGRADECIMENTOS

Ao Tiago, meu companheiro, por está sempre presente, mesmo nos momentos em que estivemos distantes, e pela participação inexorável nesse estudo.

À minha orientadora, professora Susana Jimenez, pelo acolhimento e a grande contribuição através de seus ensinamentos e orientações, pelo apoio em todos os momentos e por ser uma pérola viva na academia, acendendo a chama do marxismo, na elucidação dos nossos estudos, a procura de uma práxis revolucionária.

À professora Socorro Lucena, que me acolheu com caloroso carinho, me acompanhou e contribui para esse estudo. Principalmente por ser amiga, verdadeira, especial e mãe.

À professora Cristiane Porfírio por seu apoio e contribuição.

À professora Ruth, pelas inestimáveis contribuições para a minha formação.

À Cícero, mano querido, que além de me incentivar mostrou que era possível ousarmos para além das nossas capacidades.

À minha mãe (Damiana) e aos meus irmãos (Madrinha, Pepedo, Rosane, Germano e Rosangela) e cunhados (Vilemilce, Joscelino, Lourdes e Manoel) pelo amor, incentivo, contribuição e apoio.

Ao meu sogro (Sr. Josimar), à minha sogra (D. Graça), aos meus cunhados (Segundo, Ramis, Vanessa, Franklin, Ranyeale e Augusto) e ao meu sobrinho Caio, pelos bons momentos vividos junto a essa família especial.

Ao meu sobrinho Pedro Júnior e minha sobrinha (postiça) Airles, pelo carinho, apoio e momentos vividos na capital, no ano do mestrado.

Aos meus sobrinhos (Mikaelly, Joaquim Neto, Juliana, Germana e Manoel Filho), por enfeitar o jardim de nossa família.

Aos padrinhos Jamerson e Suyane, pela força, estímulo, apoio, tempo dedicado para os imensos debates e pela cumplicidade.

À Francione e Fabrícia, amigas que juntas enfrentamos a batalha de adentrar o mestrado e encarar as faces da nova vida na capital.

As amigas, Samara, Diana e Conceição, pelos debates, gargalhadas e as pizzas divididas, tudo ‘para além’ do que se possa imaginar.

Ao Alex pela cumplicidade, apoio e as muitas gargalhadas.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas Movimento Operário – IMO, pelos momentos formação que nos proporciona.

À FUNCAP, pelo financiamento deste trabalho.

Nem o ensino isolado do trabalho produtivo,
nem o trabalho produtivo isolado do ensino
poderiam pôr-se à altura do atual nível
da técnica e do presente estado
de conhecimento científico.
(Lênin, 1954, p. 466).

RESUMO

O objetivo central desse estudo é examinar, a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, no intuito de compreender como está explicitado, nessa tendência pedagógica, o papel da educação na sociedade do capital. A rigor, a pesquisa pretende aferir em que medida a relação trabalho-educação explicitada pela PHC estaria em consonância com os pressupostos da ontologia marxiana. A perspectiva onto-marxista por nós assumida no desenvolvimento de nossa análise nos levou a recuperar, de forma necessariamente preliminar, a leitura crítica que vem sendo tecida com respeito à Pedagogia de Saviani. A obra desse autor é de fundamental importância para o debate educacional brasileiro, uma vez que, mesmo no campo do marxismo, que ao longo dos anos vem sofrendo um abandono acadêmico, Saviani consegue agregar em seus escritos um grande número de leitores, o que justifica nosso estudo. Elegemos, como recorte para a pesquisa o período referente à década de 1970, na qual Saviani propõe uma pedagogia (PHC) em contraposição à visão hegemônica proposta pelas classes dominantes, até os dias atuais para entendermos a que ponto a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para uma formação para a emancipação humana. O período é justificado pelo desenvolvimento da PHC ao lado de outros importantes escritos de seu autor sobre a educação brasileira. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, utilizando como base o referencial ontometodológico do marxismo. A escolha desse referencial partiu do entendimento de que ele nos permite uma ampla visibilidade da totalidade e do objeto estudado na pesquisa. Nesse sentido, foi imprescindível revisar os termos em que a relação entre trabalho e educação estariam colocadas na Ontologia do Ser Social em Lukács, a qual vem sendo tratada por autores do campo lukacsiano, como Sérgio Lessa e Ivo Tonet, com particularidade. Analisamos os textos de Saviani, bem como de outros autores que nos ajudaram a traçar uma contextualização da educação a partir da centralidade do trabalho na constituição do homem como ser social. Nossa investigação evidenciou a complexidade da polêmica aqui enfocada, a qual envolve, dentre outras questões desafiadoras: o saber como meio de produção; a vigência do trabalho não-material; o trabalho como princípio educativo; e a possibilidade de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, no limite, como um modelo escolar de possível efetivação na sociedade capitalista.

Palavras-Chave: Dermeval Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica. Trabalho. Educação. Ontologia do ser social.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the Historical-Critical Pedagogy (*PedagogiaHistórico-Crítica* – PHC) with the objective of understanding how the role of education in the capital society appears in this pedagogical trend. Most specifically, this dissertation aims to determine to what degree the capital relation work-education-reproduction proposed in the PHC is consistent with the assumptions of Marxist ontology. The Onto Marxist view assumed in the development of our analysis directed us to recover, in a preliminary way, the critical reading that has been done with respect to the Saviani's pedagogical conception. This author's work is fundamental to the Brazilian educational debate, since that even in the Marxist field, which over the years has suffered a academic drop, Saviani is able to aggregate a great number of readers for his writings, which justifies our research. The research is focused on the period that goes from the 1970's, when Saviani proposed a pedagogy (PHC) that makes opposition to the dominant classes' hegemonic view, until today. We want to understand at how degree the Historical-Critical Pedagogy contributes to training for human emancipation. The period is justified by the PHC development and by the Saviani's main writings about the Brazilian education. This work is a theoric-bibliographic research, which takes Dermeval Saviani as the central author. We use as a basis the Marxist OntoMethodologic referential. The choose of this referential comes from the understanding that it allow us a wide visibility of the whole and of the object studied in the research. Therefore it was necessary to revise the terms under which the relationship between work and education would be placed in the Ontology of Social Being in Lukács, which has been treated by authors from the Lukacsian field, as SérgioLessa and Ivo Tonet, with particularity. We analyze Saviani's writings as well as writings of other authors that helped us to draw a background of education from the centrality of work in the constitution of man as social being. Our investigation revealed the complexity of the controversy focused here, which involves, among others, challenging questions like: knowledge as a means of production; the duration of non-material work; the work as an educational principle; and the possibility of implementation of Historical-Critical Pedagogy as a model school in capitalist society.

Keywords: Dermeval Saviani. Historical-Critical Pedagogy. Work. Education. Capital.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Elementos fundamentais para o entendimento da educação numa perspectiva ontológica	15
1.1. O trabalho como complexo fundante do ser social.....	15
1.2. Trabalho educação e reprodução social.....	22
1.3. O trabalho estranhado e a educação sob o capital.....	28
2.Revisitando o pensamento educacional de Dermeval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica	33
2.1. Delineamentos históricos da relação trabalho-educação.....	33
2.2. Saviani e o resgate histórico das tendências pedagógicas.....	43
2.2.1. O cenário das tendências pedagógicas no Brasil.....	45
2.2.2. As teorias crítico-reprodutivistas.....	52
2.2.3. Uma teoria para a superação da pedagogia tradicional e da pedagogia nova	55
2.3. Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria para além da pedagogia tradicional e da escola nova.....	57
2.3.1. A origem da Pedagogia Histórico-Crítica.....	59
2.3.2. O método pedagógico.....	63
2.3.3. Contextualizando a teoria.....	65
2.3.4. Uma pedagogia dialética.....	68
3. A Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva da ontologia do ser social	73
3.1. O saber como meio de produção.....	74
3.2. A identidade entre Trabalho e Educação.....	77
3.3. O trabalho como princípio educativo.....	80
3.4. A vigência do trabalho não-material.....	82
3.5. A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na sociedade do capital X sociedade emancipada.....	86
3.6. Atividades educativas emancipadoras, segundo Ivo Tonet.....	91
Considerações Finais	97

INTRODUÇÃO

Concluir a graduação e chegar a um mestrado na tentativa de dedicar-nos aos estudos sempre foi nosso intuito, mesmo na corrida contra o tempo, na jornada de trabalho subjugada aos condicionantes do capital. A estrada da graduação sempre foi dividida com o trabalho. Nessa divisão, assumíamos dois papéis: ora estávamos no trabalho, éramos professores; ora estávamos na Universidade, éramos alunos, graduandos em Pedagogia.

Durante os quatro anos de graduação, tal percurso foi delineado por nós. Na sala de aula, como professora, a prática acontecia de acordo com as circunstâncias oferecidas. O que estudávamos na faculdade, buscávamos aplicar na escola, nas aulas dadas, valendo ressaltar que isso se dava dentro dos limites da realidade do colégio ao qual lecionávamos. Porém, uma grande dúvida surgia após a conclusão do curso, como articular a teoria e a prática na formação de professores? Nesse caso, as indagações surgiam sobre a formação dos educadores, uma vez que a articulação da teoria e a prática muitas vezes acontecem antes do final da formação desse professor. Ao longo do curso superior em Pedagogia percebemos que houve uma aquisição de maiores conhecimentos aos que detínhamos quando adentramos na Universidade. E hoje, depois de formados, quando conseguimos essa realização, qual seria a articulação entre prática e teoria? Então, passamos a interrogar: como se dá e para onde aponta a formação do professor?

Adentramos ao mes
Estágio Supervisionado
(URCA), indagamos se
entre teoria e prática de
Porém, os estudos realiz
pesquisa, instigando-nos

S237p

Santos, Marismênia Nogueira dos

A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana / Marismênia Nogueira dos Santos. — Fortaleza, 2011.

103 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

Área de concentração: Educação: marxismo, educação e luta de classes.

1. Pedagogia histórico-crítica . 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Ontologia do ser social. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. II. Saviani, Dermeval.

CDD: 370.9

¹ Inicialmente apresentado pa
Didática e Formação Docente

medida, dos complexos de mediações que articulam a prática educativa à totalidade social, entendendo que esta perspectiva favorecer-nos-ia uma compreensão dos fenômenos do real a partir de suas raízes.

Com isso, propomo-nos investigar a educação na sociedade capitalista, verificando em que medida, nos marcos desse sistema, a escola vigente permite-nos realizar uma prática docente emancipatória. Para nosso embasamento teórico, utilizamo-nos, fundamentalmente, dos estudos de Dermeval Saviani, mormente sua Pedagogia Histórico-Crítica, na qual o autor nos apresenta sua visão acerca de uma educação para a emancipação humana. Dito de outro modo, delimitamos nosso objetivo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, no intuito de compreender como está explicitado, nessa tendência pedagógica, o papel da educação na sociedade do capital, bem como as possibilidades e as estratégias aí apontadas, para uma educação que contribua para a construção do homem emancipado.

Este estudo teve origem na disciplina Teorias da Educação, disciplina obrigatória do Mestrado Acadêmico em Educação, a partir da apresentação de uma equipe de colegas que tinha como tema o autor Dermeval Saviani. No primeiro momento surgiu a ideia de trabalharmos a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores. No entanto, os desdobramentos da pesquisa nos entusiasmaram para analisar outras vertentes, mas o nosso foco continuaria sendo Saviani e sua pedagogia.

Sobre esta base, nosso trabalho assume como objetivo examinar, à luz da ontologia marxiana, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no intuito de compreender como está explicitado, nessa tendência pedagógica, o papel da educação na sociedade do capital. A rigor, a pesquisa pretende apropriar-se dos elementos basilares da PHC, balizando, ademais, em que medida a relação trabalho-educação-reprodução do capital explicitada pela PHC estaria em consonância com os pressupostos da ontologia marxiana, no entendimento dos autores do campo lukacsiano, como Ivo Tonet e Sérgio Lessa, com maior particularidade, realizando, nesse sentido, uma aproximação preliminar aos termos em que a relação trabalho e educação estaria colocada na Ontologia do Ser Social de Lukács.

Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, a qual, dada a especificidade do objeto, toma como autor central Dermeval Saviani, acompanhando-nos, ainda dos

autores de tradição lukacsiana já aqui mencionados. Entretanto, para construir uma análise devidamente referenciada e contextualizada, buscamos a contribuição de outros autores, utilizando-nos como base o referencial ontometodológico do marxismo, o qual iluminou nossa aproximação ao objeto da pesquisa.

Buscamos assumir o referencial teórico marxiano na pesquisa, pois, conforme ressalta Costa (2001, p.18), “Ele possibilita ao pesquisador expressar da melhor maneira possível as contradições da realidade social, contribuindo ao mesmo tempo efetivamente para a transformação radical da sociabilidade alicerçada no capital”. A escolha desse referencial teórico foi elaborada a partir do entendimento de que ele nos permite melhores condições de visibilidade da totalidade e do objeto estudado na pesquisa.

Por esse prisma, introduzimos nosso trabalho, tentando traçar uma contextualização da educação a partir da centralidade do trabalho na constituição do homem como ser social. Nesse momento, fazemos questão de afirmar a concepção da ontologia do ser, trazendo à tona a constituição do homem em tornar-se homem a partir da construção de sua ferramenta e diferenciar-se do animal por arquitetar em seu pensamento suas ideias de modificação da natureza. Também faz-se necessário averiguar o sistema educacional e seu contexto histórico principalmente no processo de reprodução do capital, onde ganhou mais força e modelo. A contextualização é de suma importância para situarmos a PHC e sua articulação na educação brasileira, ressaltando seus pressupostos e sua implementação.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil na década de 1970, em contraposição à visão hegemônica proposta pelas classes dominantes, apontando para uma formação para a emancipação humana. Saviani acredita ser a educação um meio para os primeiros passos para a transformação social. No entanto, nos moldes do capital, o sistema de ensino se encontra distante de uma luta para a emancipação humana. O autor da PHC firma sua pedagogia, através da historicidade e da valorização do conteúdo e politização do mesmo, acreditando que, assim, possa educar o aluno para uma conscientização crítica. Após esse processo, espera-se uma ação compatível com a consciência dos educandos, e isso possa ajudar a mudar o contexto social vigente, tornando as pessoas mais humanas, mais livres. No ensejo da apresentação da

pedagogia de Saviani, explicamos a motivação da nossa pesquisa, que está baseada na defesa de uma educação contrariamente aos interesses do capital.

Nesse sentido, elaboramos um primeiro capítulo, no qual tentamos nos aproximar dos elementos fundamentais do marxismo tomados como uma ontologia, destacando a centralidade do trabalho na constituição do homem como um ser social, bem como as relações onto-históricas entre o trabalho e o complexo da educação, visando, assim, melhor compreendermos a educação a partir da totalidade, dentro de uma perspectiva onto-histórica, para entendermos seus pressupostos, seu sentido histórico e o quadro atual no qual se situa. Para esse percurso, utilizamos o pensamento de Marx e Lukács. Também contamos com a imprescindível contribuição de Lessa e de Tonet.

No segundo capítulo, por sua vez, traçamos uma contextualização histórica da educação e sua aproximação com o trabalho. Fizemos um resgate da história desde o Egito até os dias atuais, apresentando o papel da educação na sociedade. Essa ressalva sobre a história da educação é necessária para explicarmos seu processo na reprodução social antes e durante o capitalismo. Explicitamos, ainda, o processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica a partir do entendimento das teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Tecnicista) e teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista), resultando na superação das Pedagogias Tradicional e Nova. Neste capítulo, destacamos, ainda, as propostas de formação e prática docentes embutidas nas tendências pedagógicas brasileiras, identificando o histórico da formação, para compreendermos suas qualidades, falhas e retrocessos para, enfim, entendermos a ligação das teorias com a prática pedagógica exercida no meio escolar. Vale ressaltar que é no intento de superar os limites das tendências pedagógicas que se desenrolaram historicamente que Saviani elaborou Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo central desse capítulo foi explorar a Pedagogia Histórico-Crítica, apontando sua gênese, seus princípios, suas perspectivas e, especialmente, sua proposta para a formação omnilateral do indivíduo.

Como aporte teórico para o segundo capítulo, utilizamos Suchodolski, além dos supracitados autores, para a compreensão central da Pedagogia da existência *versus* Pedagogia da Essência. Para a compreensão histórica e o desenvolvimento da

Educação, lançamos mão das contribuições de Gramsci, Ponce, Manacorda e Newton Duarte. Para a exploração da PHC, buscamos, ainda que de forma preliminar, também o aporte de Gramsci.

No terceiro capítulo, retomamos, à luz de estudiosos de inspiração lukacsiana, como Lessa e Tonet, as ideias fundamentais de Dermeval Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre esse último autor, resgatamos, com particularidade, suas elaborações acerca da possibilidade de realização de atividades educativas emancipadoras, dentro da escola; apresentando os cinco requisitos para uma educação que aponte para além do capital.

Fazemos menção, ainda, no terceiro capítulo, à tese de doutorado de Lazarini (2010). Nela o autor delinea um interessante trabalho em torno da relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani.

Com efeito, o foco central do terceiro capítulo foi a discussão acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos, à luz das considerações postas pelos autores de leitura lukacsiana, especialmente Tonet, o qual, como contrapartida à efetivação, no contexto da presente sociabilidade, de um sistema pedagógico nos moldes de uma PHC, delimita as possibilidades da educação voltada ao projeto emancipatório, à possibilidade de realização de atividades emancipadoras voltadas à crítica radical à sociedade do capital e suas políticas educacionais, dentre outros critérios que tentaremos retomar ao final do referido capítulo.

Nas Considerações Finais, concluímos, fundamentalmente, pela necessidade premente de continuidade e aprofundamento do debate sobre tão polêmicas e graves questões que nos afligem como educadores marxistas inseridos na barbárie do capital.

CAPÍTULO I

1. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ONTO-HISTÓRICA

1.1 O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL

Buscaremos compreender a educação a partir da totalidade, dentro de uma perspectiva ontohistórica, para entendermos seus pressupostos, seu sentido histórico e o quadro atual no qual se situa, pois, segundo Lukács (1978), a totalidade social é prioritária ao entendimento do fenômeno. Para perceber a educação em seu contexto ontológico, faz-se necessário explicitar a ontologia do ser social em Marx.

Não é difícil compreendermos que aconteceram processos para que o homem evoluísse, uma vez que a Ciência e a História nos revelam essa evolução, como, por exemplo, o processo biológico do homem, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo Sapiens*, e a complexa vida dos homens nas sociedades primitivas, os quais viviam subordinados à natureza. Marx explica essa evolução como saltos ontológicos a partir das três esferas do cosmos, os quais estão articulados numa processualidade evolutiva.

Para entendermos o trabalho como complexo fundante do ser social, faz-se necessário compreendermos a base material consubstanciada pela natureza, pois é nela que o ser social surge e se desenvolve. Lukács (2007, p. 227) afirma que:

Podemos aqui nos ocupar somente da ontologia do ser social. Contudo, não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver com base em um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas com base no ser inorgânico.

Antes de explicitarmos as três esferas da ontologia, vale ressaltar que, para Lukács, o ser social depende das outras esferas, pois só poderemos compreender a socialização se entendermos que ela estabelece uma relação com a natureza.

Os seres inorgânicos são os que fazem parte da esfera do ser mineral. Em sua especificidade, não possuíam vida. Assim, segundo Lessa (2007a, p. 22), “Seu processo de transformação, sua evolução, nada mais é senão um movimento pelo qual algo se transforma em outro algo distinto”. Ele utiliza como exemplo a pedra que se converte em areia, e não em algo que possa agir ou diferenciar de sua essência. Podemos citar outros exemplos como a ruptura de uma rocha, a transformação do oxigênio em ozônio e o processo de oxidação etc.

Os seres orgânicos possuem vida e passam por um processo comum a todos os seres vivos, o de reprodução. Portanto, independentemente de ser uma planta ou um animal, os seres orgânicos nascem, crescem, reproduzem-se biologicamente e morrem, e esse é o processo natural a eles. Para Lukács, o elemento fundamental da esfera orgânica é a “reprodução da vida”.

O homem, pertencente à esfera da vida, não perdendo sua condição de ser orgânico em sua evolução, consegue dar um salto ontológico e, a partir desse salto, passou a diferenciar-se da esfera dos seres orgânicos, transformando-se em seres sociais. Tudo isso mediado pela sua capacidade de raciocínio e a criação do trabalho.

Explicando as três esferas da ontologia, vale salientar que há entre o ser inorgânico, o ser biológico e o ser social uma ruptura ontológica. Com isso, Lukács pretende assinalar que existe com a ruptura, também denominado de salto ontológico, um corte na processualidade das categorias preexistentes já no início da formação de novas categorias. Ou seja, o ser biológico jamais se tornará inorgânico ou o orgânico em social e vice e versa, pois, desde o princípio, houve uma ruptura.

Para explicitar melhor, tomamos como exemplo o ser inorgânico e o ser biológico, como já fora mencionado acima. Lukács define a primeira como “tornar-se outra coisa”, e a segunda ele a caracteriza como “reprodução da vida”. A esfera biológica em toda a sua processualidade se define e se organiza para uma reprodução. A mesma dá continuidade a sua espécie através desse fenômeno, sem nenhuma ajuda ou

interrupção de outra esfera. A inorgânica, por sua vez, corresponde às determinações físicas e químicas: para o oxigênio se transformar em ozônio, por exemplo, ele obedece a essas determinações. Podemos perceber, a partir deste ponto, que existe uma ruptura entre as esferas, pois a caracterização dada argumenta a diferença entre elas. O ponto principal é que a orgânica possui vida e a esfera inorgânica não possui. Isso faz apresentar a distinção ontológica marcada por uma ruptura.

Vale ressaltar que a ruptura acontecida no momento do salto entre as esferas ontológicas não cessa a possibilidade de desenvolvimento de nenhuma das esferas. Portanto, os seres inorgânico, biológico e social não são interrompidos para o aperfeiçoamento e aparecimento de novas categorias, pois, segundo Lukács (2007, p. 226), “[...] o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico [...]”. Marx e Lukács entendem o salto ontológico como o momento de ruptura de uma categoria para a formação de novas categorias, e isso também é um processo histórico. Lukács (2007, p. 227) afirma:

Depois desse salto, tem sempre lugar o aperfeiçoamento da nova forma de ser. Contudo, embora surja sempre algo qualitativamente novo, em muitos casos tem-se a impressão de estar em face de uma simples variação dos modos de reação do ser fundante em novas categorias de efetividade, naquelas categorias que constituem precisamente o novo no ser da nova formação.

Entre o ser social e biológico também não podemos afirmar que existe uma identidade. Podemos citar como exemplo a reprodução do ser que seria uma ação mais próxima entre o ser orgânico e o social, porém não o é, pois o homem, ser social, diferencia a reprodução, transformando-a na sexualidade. Em muitos casos, o ato sexual é mais planejado, pensado e realizado de maneira sentimental do que no ser biológico, negando prioritariamente a simplicidade natural de perpetuar, reproduzir. Isso também acontece com a alimentação: o homem não se alimenta apenas para suprir a necessidade da fome. Ele, enquanto ser social, degusta os alimentos, criando e inovando a culinária de acordo com cada cultura. Lukács (1981, p. 10) afirma:

Ora, já que o ser social possui como sua própria base insuprimível o homem enquanto ser vivente é manifesto que esta forma de reprodução também constitui um momento, igualmente insuprimível, da reprodução social. Mas só um momento, já que pela combinação da atividade social dos homens na reprodução da própria vida, que constitui sempre o fundamento do ser de todas as formas de cooperação, nascem categorias e relação categoriais completamente novas, qualitativamente diversas que, como vimos e ainda veremos, modificam também a reprodução biológica da vida humana.

Podemos dizer que há uma relação entre o ser social e a natureza, tanto com os seres inorgânicos (como o próprio Lukács considera a partir de ferramentas, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) quanto com os biológicos. É a partir do trabalho e a luta do homem pela sua existência no meio natural, que acontece a transição do ser biológico ao ser social. Segundo Lukács (2004), o trabalho possui um caráter expressamente transicional.

É através do trabalho que o ser social transforma a natureza para melhor adaptar-se nela, ou seja, o homem não transforma a natureza aguardando as reações biológicas, mas sim na espera da posição do novo, pois, segundo Lukács (2007, p. 227), essas são “[...] categorias que constituem precisamente o novo no ser da nova formação”. O ser social usa a pedra para quebrar algo que possa suprir sua necessidade e descobre que ela pode servir de ferramenta. Assim, passa a utilizar essa ferramenta nas suas ações, exercendo então o trabalho, sendo esse o passo mais alto dado pelo homem para distinguir-se do reino animal, transformando-se num ser social. Tonet, por sua vez, afirma que para Marx o trabalho “[...] é o ato ontológico fundamental do ser social”. (TONET, 2007, p. 10).

A mão do homem produz e se transforma ao longo do tempo em suas tentativas de adaptação à natureza. Através do trabalho, a mão vai se modificando, criando novas formas e se redefinindo biologicamente, sendo passada hereditariamente. Ou seja, é no trabalho que o homem constrói e se constrói. Os passos de evolução conquistada por ele tornaram-se possíveis com o exercício do trabalho. Pensar, falar, caminhar de forma ereta, conviver socialmente etc. são algumas atividades, dentre tantas outras, realizadas pelo homem pelo fato de ter tido a capacidade para a construção de sua primeira ferramenta. Tudo isso ocorreu de forma gradativa, através da qual o homem foi se adaptando à natureza para, em seguida, modificá-la e dominá-la. Todo esse processo levou centenas de milhares de anos.

Outro processo de evolução do homem a partir do trabalho foi o desenvolvimento da linguagem, pois ela surge a partir da necessidade de comunicação entre o meio social. Assim, Engels afirma:

A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro.(ENGELS, s.d., p. 271).

A partir da evolução do homem, linguagem, cérebro e mão, também a convivência em sociedade, fizeram com que ele pudesse evoluir cada vez mais, buscar maiores horizontes e alcançar seus objetivos. O trabalho fez com que o homem aperfeiçoasse a maneira de trabalhar e perpetuar essas atividades e desse a elas novas roupagens, novas formas. Tudo isso também fez com que o homem tivesse consciência dos seus atos, pois, segundo Engels, “Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas”. Tudo isso também cria no meio social “o cabeça”, ou seja, aquele que pensa, pois quem pensava e descobria uma nova forma, por exemplo, de caça, pesca, plantação etc, passava a ter um papel fundamental dentro da sociedade. Encontramos ainda hoje esse modelo de relações no meio social atual.

Segundo Lukács, no trabalho há uma prévia-ideação. Isso quer dizer que existe um “planejamento que antecede a ação” (Lessa, 2007a, p. 37). Portanto, no trabalho, o homem, antes de agir, tem consciência, ou seja, uma ideia do que será produzido.

Podemos diferenciar o homem e o animal a partir da perspectiva do trabalho, pois, apesar de os animais executarem tarefas, não podemos considerar que estes trabalhem, pois eles não idealizam essa produção, distintamente do homem, que consegue arquitetar em seu pensamento a sua ação antes de realizá-la efetivamente, como bem explica Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (MARX, 1996, p. 286).

Podemos afirmar através dos importantes escritos de Marx que o que faz o homem se distinguir dos outros animais é o trabalho. Há milhões de anos, o homem, através do trabalho como ato fundamental, vem produzindo objetivações para suprir suas necessidades sempre mais complexas, o que se dá também de forma contraditória. Isso explica, em última análise, as grandes mudanças sociais e ambientais que o gênero humano vem enfrentando.

O homem se diferencia do animal através da prévia-ideação do trabalho a ser realizado. A prévia-ideação, como seu próprio nome explica, são “[...] as consequências da ação antevista na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado [...] antes que seja construído na prática” (Lessa, 2007a, p. 24). O momento em que ela acontece é abstrato, porém só pode ser uma prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, ao idealizar, o homem precisa colocá-la em prática, transformando-a em objeto. Segundo Lessa, existe entre o criador do objeto e o próprio objeto duas relações que ele considera fundamentais. A primeira relação é que, sem a consciência do criador, ou seja, a prévia-ideação, o objeto não existiria. Já a segunda relação é que há uma distinção entre o objeto e seu criador. Segundo Lukács, é nesse momento que acontece a alienação, pois o objeto e o sujeito são ontologicamente diferentes. Lessa (2007a, p. 26-27) explica-nos que:

Em Lukács, portanto, a alienação é a distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação. [...] Sem objetivação/alienação não há qualquer transformação teleologicamente posta do real; sem alienação/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/alienar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas.

Nesse caso, podemos afirmar que o ser social é alienado em seu objeto, pois ontologicamente eles são distintos. E por isso também são entes ontologicamente diferentes. Também pode acontecer para o sujeito que constrói o objeto alterações, mesmo que mínimas, na sua relação social, pois são, segundo Lessa (2007a, p. 30) “1) perpassados por momentos de casualidades e, 2) na sua totalidade imprevisíveis pela consciência no momento da prévia-ideação”. Acima, citamos o exemplo que se encaixa aqui: o integrante de uma tribo, em sua prévia-ideação e na prática, possibilitou para toda a tribo uma atividade mais fácil, ou mais eficaz, através de alguma ferramenta ou forma nova de trabalho, isso sem nenhuma intenção. Sua objetivação/alienação fez com que o mesmo se tornasse “o cabeça” da tribo, aquele a quem todos ouve e atende antes de qualquer prática relacionada a sua objetivação. Nesse caso, sua inserção social foi alterada por conta do efeito causado por sua prévia-ideação.

A casualidade ocorrida acarreta necessidades que, ao longo do tempo, o homem, em seu incessante trabalho, vem satisfazendo, modificando a natureza e se modificando para atender a novas necessidades que surgem através de consequências trazidas pela própria prévia-ideação. Segundo Lukács (apud Lessa, 2007a, p. 31),

Os indivíduos, então, operam novas prévias-ideações tendo em vista as novas exigências e possibilidades que surgiram, efetuam novas objetivações, dando origem a novos objetos que, por sua vez, desencadeiam novos nexos causais, etc.

Como já foi citado acima, o homem transforma a natureza, através de sua necessidade e a favor dos seus próprios objetivos. Porém a natureza não cessa, continua sendo natureza, e não é a partir da construção de uma ferramenta que o material utilizado deixa de fazer parte da base natural que o constitui, uma vez que a madeira, utilizada para a construção de um martelo, continua sendo madeira e estará sujeita às transformações dependendo das reações físicas e químicas pelas quais esse martelo passará. Lessa (2007a, p. 34) afirma ainda que

Um processo de objetivação, para ter êxito, deve ter por base um efetivo conhecimento do setor da realidade que pretende transformar. Argumenta

Lukács que todo ato de trabalho “deve ser pensado” corretamente (deve se apoiar sobre um reflexo correto da realidade), corretamente orientado para a finalidade, corretamente executado com as mãos.

Nesse caso, o homem precisa em seu trabalho procurar utilizar o melhor material de acordo com a realidade para que não ocorram riscos e danos com a ferramenta depois de feita e com a utilização da mesma. “[...] Todavia, para a objetivação dessa finalidade, são necessárias a seleção e a busca dos meios materiais mais adequados entre os meios disponíveis” (Lessa, 2007a, p. 35 e 36). Essa procura pelo material ideal faz com que o homem obtenha o conhecimento do real, o qual Lukács o denominou *intentio recta*. Ainda de acordo com o pensamento de Lessa, “o conhecimento requerido para a transformação do real no trabalho deve ser, em algum grau, reflexo do real e não reflexo da subjetividade individual”. Isso facilitará o cumprimento da ação social realizada pelo criador do objeto, pois, sendo assim, melhor terá a apreensão do objeto, tanto em sua diferença quanto na sua alteridade. Vale salientar que as necessidades para a criação de um objeto no trabalho do homem são construídas socialmente.

Vale ressaltar mais uma vez que entendemos ser o trabalho a categoria fundante do ser social, pois ele permitiu ao homem se diferenciar das outras esferas naturais possibilitando o salto ontológico, a ruptura. Compreendido isso, passemos à análise sobre o trabalho, a educação e a reprodução social.

1.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

No primeiro subitem deste capítulo, tentamos passar ao leitor a compreensão da ontologia do ser, passando pelas três esferas ontológicas, explicitando principalmente a categoria fundante do ser social que é o trabalho. Neste momento, faremos uma análise sobre essa categoria e buscaremos situar a educação e seu papel na reprodução social.

O homem, ao criar um objeto, em suas relações sociais, não muda apenas o presente: modifica inclusive o futuro, transformando o real para algo ainda não existente, alterando efetivamente as relações sociais. Isso pode acontecer inconscientemente em relação ao indivíduo que cria. Essa processualidade é possível

através do trabalho, o qual em sua generalização causa o avanço do ser social cada vez mais complexo e abrangente. Lessa (2007a, p. 64):

Segundo Lukács, a história do ser social consubstancia um processo pelo qual os pequenos grupos e tribos primitivas vão se articulando em formações sociais cada vez mais complexas e abrangentes. Nos dias de hoje, a integração em nível mundial da humanidade ocorre com tal intensidade e com tal frequência, que a existência concreta de cada indivíduo (em larga escala independente de ter ele ou não consciência) está indissociavelmente associada à trajetória de toda a humanidade.

Nessa perspectiva de relações sociais, Lukács afirma que nossas vidas são determinadas socialmente e que a história da vida humana não está determinada pelos processos naturais, mas sim pelo processo genérico das articulações conscientes da humanidade. Todavia, não cessa por aqui, pois, como vimos, a humanidade depende da natureza, mas foi também a partir da consciência do homem que foram acontecendo as modificações no próprio universo.

A previa-ideação do ser social para a construção de uma ferramenta não nasce do nada. Pelo contrário, para ela existir, mesmo que no pensamento, é gerada a partir das condições sociais e históricas vividas pelo indivíduo que a imagina. Portanto, o desenvolvimento e a formação social do criador da ferramenta irão influenciar na sua construção. Lessa (2007a, p. 63) irá chamar de “elementos universais genéricos”. O referido autor afirma que:

[...] é a capacidade essencial de pelo trabalho, os homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social.

O homem enquanto ser social, funda e exige uma diferenciação nas atividades diárias, isso também facilita as modificações e complexificação tanto na individualidade como no complexo social. “A efetiva construção, ao longo do tempo, da generalidade humana em-si e para-si, é a essência do devir-humano dos homens” Lessa (2007a, p. 70 - 73). Ele ainda afirma:

O devir-humano dos homens fundou e exigiu uma crescente diferenciação das tarefas cotidianas e, conseqüentemente (mas nunca mecanicamente), das individualidades e dos complexos sociais parciais. Mesmo complexos sociais sempre presentes no mundo dos homens (como a fala e o trabalho) passam por um processo intrínseco de crescente complexificação e enriquecimento.

Para Lukács, o devir dos homens surge a partir do trabalho. Sendo assim, é através do desenvolvimento dos complexos, ou seja, das ações das relações sociais, desencadeadas historicamente pela vida cotidiana, que acontece a evolução do trabalho e o desenvolvimento da totalidade social, sendo o primeiro “o momento predominante do desenvolvimento do mundo dos homens” (Lessa, 2007a, p. 85-87). E a totalidade social é a responsável pela relação histórica do momento predominante exercido pelo trabalho e as crescentes formações e relações sociais. Vale ressaltar que “[...] o trabalho funda o ser social, mas que a totalidade social não é redutível ao trabalho”. Como podemos perceber, o processo social afasta de si as barreiras naturais, o que torna o homem mais social, e o trabalho tem papel fundamental nessa ação, pois, através dele, o homem produz mais do que o necessário, e isso faz com que quem o realiza se reproduza cada vez mais.

A consciência do ser social faz a ligação entre as relações sociais e a individualidade, e as complexificam. A complexificação da individualidade faz com que também haja uma elevação na autoconsciência, esse desdobramento interfere diretamente no auto reconhecimento do indivíduo definindo cada vez mais a reprodução social. Sobre a consciência, Lessa (2007a, p. 103-102) afirma:

A consciência não é apenas imprescindível ao trabalho enquanto categoria fundante dos homens, mas ainda efetua a mediação entre a individuação e a sociabilidade. [...] sem a ativa participação da consciência, não “apenas” a prévia-ideação, mas mesmo a reprodução social não seriam possíveis.

Vale acrescentar que as atitudes dos indivíduos acontecem na e para a totalidade social e que “os elementos constitutivos da totalidade social são os atos singulares de indivíduos concretos em situações sociais concretas”. Podemos afirmar através da ontologia lukacsiana que a reprodução social tem como base a individuação e a sociabilidade.

Tendo em vista todo o processo do ser social e entendendo que o momento predominante que o consubstancia é o trabalho, passaremos agora a analisar a educação no interior da totalidade social.

Vale ressaltar mais uma vez que a totalidade social é irreduzível ao trabalho. Com a complexificação desta, surgem diversas formas de práxis sociais que são fundadas a partir da complexificação do trabalho. Como exemplos das práxis sociais, citaremos a Educação, o Direito, a Linguagem, a Arte, a Política e etc. que têm como função adequar o homem à sociedade. Acerca da educação, que, desde as sociedades primitivas, sempre esteve ligada ao trabalho, é válido afirmar que a mesma não se reduz ao trabalho, embora estabeleça com este uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Tonet (2007, p. 17) explica que:

[...] Quando examinadas estas atividades em sua estrutura fundamental, ver-se-á que todas elas têm a mesma estrutura do trabalho – ou seja, implicam uma síntese entre teleologia e causalidade – mas nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la.

Explica Lukács (1981, p. 114-115) que a educação “é um processo puramente social, é um formar e ser formado em termos puramente sociais [...] que consistem em uma cadeia, em uma continuidade dinâmica de decisões alternativas”. Pelas palavras de Lukács, entendemos a educação como uma ação provinda do próprio meio social, ou seja, ela nasce a partir da necessidade do homem em perpetuar-se como ser social, de se reproduzir socialmente. Uma vez que os animais trazem em seus traços genéticos os meios de como irão sobreviver no universo, o homem não dispõe dessa alternativa, tornando possível essa passagem através do “processo educativo”, instruído por outros indivíduos que tenham conhecimento e consciência desse conhecimento, ato devido apenas do homem. Vale salientar que a educação também tem relação direta com o processo de reprodução social, pois é no “processo educativo” que ela realiza a sua tarefa ontológica, garantindo ao indivíduo a aquisição do patrimônio histórico

objetivado pela humanidade. A educação faz parte da história social do homem. Tonet (2009, p. 10) explica que

[...] o sentido da educação não é dado por ela mesma. [...]. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Como o trabalho é fundamento ontológico do ser social [...], em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma forma concreta de educação.

A educação sempre esteve atrelada ao trabalho, mas não podemos confundi-los, uma vez que o trabalho “[...] é um ato de transformação da natureza”, e a educação “[...] exerce sobre indivíduos conscientes e livres” sua influência (Tonet, 2005, p. 217). Diferentemente do trabalho – através do qual o indivíduo, ao agir, busca realizar uma atividade coerente com o que foi idealizado previamente, bastando aqui o conhecimento do material a ser utilizado e a objetividade da ação, e levando em consideração que esse ato é do sujeito para o objeto e que o seu fim é a transformação –, na educação, que em sua atividade o objeto também é sujeito, por mais que a intenção seja a transformação de ideias ou conceitos acerca de determinado ponto, o indivíduo (educador) não terá como garantir o resultado do fim desejado, pois o objeto se trata de um sujeito livre e consciente. É o que afirma Tonet (2005, p. 218):

[...] o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. [...] a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como ser humano. É nesse preciso sentido ontológico que podemos dizer, com toda a tranqüilidade, que educação não é trabalho, embora seja, tanto quanto este, uma atividade humana.

Vale ressaltar ainda a diferenciação que Tonet faz entre a educação e as demais atividades:

Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades. Assim, por

exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte, mas é por meio da educação [...] que o indivíduo se torna capaz de tornar seu universo contido na obra de arte. É por intermédio disso que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como ser humano (TONET, 2005, p. 218).

Segundo Costa (2007, p. 26), a educação é um “complexo sempre aberto e contraditório de produção de individualidades compatíveis às exigências de determinado tipo de sociedade [...]”. Portanto, no advento do capitalismo, a educação consegue atingir um espaço maior do que o já existente em outras sociedades. No interior dasociabilidade do capital, ela recebe uma função essencial, que é a de educar os indivíduos para o trabalho. Ao longo da história da educação, vemos essa aproximação junto ao trabalho, porém, nas sociedades mais desenvolvidas, essa função vem sendo cada vez mais concretizada e de forma cruel, pois, de fato, ela serve para acomodar os indivíduos ao trabalho explorado. Nesse modelo atual, que está dividido entre os que detêm o trabalho acumulado, e os que dispõem da força de trabalho, a formação acontece através da reprodução da realidade posta pelos trâmites da sociedade capitalista. Nesse caso, a formação é voltada para a aquisição do conhecimento de acordo com a profissão escolhida pelo indivíduo. Nesse ponto, Tonet (2007, p. 12) discorre:

[...] na medida em que se compreende que, nessa forma de sociabilidade, a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então sim seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral.

A educação nessa forma de sociabilidade apresenta uma formação para a vida, a qual não se distancia da própria vida social, ou seja, do contexto histórico no qual o indivíduo está inserido dentro da sociedade capitalista, levando em consideração os valores, a religião, a ética, a economia e todo o processo social que o envolve. Como ressalta Tonet (2007, p. 14 - 13), “[...] nenhum aspecto da vida social e individual, hoje, deixa de ser perpassado pelos interesses do capital”. O autor ainda afirma que:

[...] a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias.

De fato, uma educação regida por normas voltadas para uma sociedade que explora o trabalhador e torna livre o capital não é, e nunca será, a educação que desejamos. Ela, em sua contradição, torna o indivíduo alienado, ao invés do que de fato deveria acontecer, que seria a superação da alienação. Isso acontece por ela permear em sua função os interesses da classe dominante. Com isso, ela forma o homem em contradição com sua própria liberdade ajudando cada vez mais ao estranhamento do ser social, facilitando a distância entre o indivíduo e suas objetivações genéricas. Nesse caso, é inviável acreditar que essa educação voltada para o capital possa, dentro de sua sistematização, formar o indivíduo de forma emancipadora. Sobre esse aspecto, Tonet (2005, p. 223) afirma:

No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado. [...]. Não se pode nutrir, todavia, a ilusão de estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e amplamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Porém, acreditamos que o capitalismo não está estruturado para sempre na totalidade social, pois o homem não é “um ser, por natureza, proprietário privado, mercantil e individualista” (Tonet, 2007, p. 16). Nesse caso, compreendemos que, através da luta daqueles que acreditam em uma nova forma de sociabilidade em que o homem tenha liberdade e acesso ao trabalho em suas condições dignas de ser humano, possa ser superada sim a sociedade capitalista, que é limitada e que resulta da ação humana. Só assim conseguiríamos atingir uma sociabilidade que valorizasse a liberdade do homem e que seja mais justa, mais igual e que tenha como norte principal a humanidade. Dessa forma, uma educação que forme a favor da emancipação humana só será possível se for planejada e em função diferenciada da que reproduz os moldes sociais do capital.

1.3. O TRABALHO ESTRANHADO E A EDUCAÇÃO SOB O CAPITAL

O homem, que em sua processualidade no ato de criar, modifica a natureza e a domina, cria também o capital, que domina o seu criador. Desse modo, o indivíduo encontra-se estranhado em relação a seu próprio objeto. Citamos aqui as palavras de Marx (1986, p. 47): “[...] a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto que subjuga ao invés de ser por ele dominando”. Nesse sentido, a vida humana, dentro da sociedade capitalista, está à mercê dos processos movidos pelo capital, pois a totalidade social é baseada pela reprodução do mesmo nas relações sociais.

O sistema burguês transforma a vida do indivíduo, o que lhe torna estranho à sua própria realidade, o que provoca o individualismo acentuado e a disputa entre os homens, transforma a sociedade em um caos e aproxima os seres humanos cada vez mais da barbárie. Com isso, encontramos nos moldes da sociedade atual a razão dos homens no pensar, no agir e no viver sob a ordem do sistema capitalista. Lessa (2007a, p. 110) enfatiza a respeito da tese marxiana: “o capital é uma criação humana que se volta a escravizar os próprios homens”. Nesse sistema, a exploração acontece exatamente do homem pelo homem. É nesse sentido que Lukács afirma que a sociedade capitalista é puramente social, pois a diferenciação está a partir da definição econômica particular de cada indivíduo, transformando a vida humana numa grande disputa, fazendo com que os amigos de trabalho, colegas de escola, vizinhos enfim, estejam sempre concorrendo pelo melhor salário, melhor nota, currículo mais eficaz, melhor carro. Porém, existem também nesse sistema, e aqui se encontra a maioria da população, aqueles que não têm tanto pelo que concorrer, mas disputam o emprego, a casa para se morar, a saúde e a educação que, por muitas vezes, são-lhes negadas, e, inclusive, um pedaço de pão. A partir dessa disputa, gera-se com maior intensidade o individualismo entre os seres humanos. Tonet (2007, p. 25) afirma:

[...] a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. O que, por sua vez, significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital.

Para o capitalismo progredir, existem, lógico, as pessoas que dominam e exploram a classe trabalhadora. Os burgueses, a classe dominante, é quem organiza o

trabalho de forma que controle e administre a relação com a natureza, fazendo o trabalho intelectual, mas eles necessitam daqueles que trabalhem manualmente. Marx (1985, p. 17) afirma que “[...] como o homem precisa de um pulmão para respirar, ele precisa de uma criação da mão humana para consumir produtivamente as forças da natureza”. A classe dominante explora o trabalho do operário, pois o segundo não criará apenas para sua sobrevivência, mas agora a criação será para o acúmulo da riqueza do primeiro. É por esse motivo que a relação entre burguês e proletariado é de opressão. Acerca do trabalho intelectual e manual, Lessa (2007b, p. 28) ressalta:

[...] a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual não é inerente ao desenvolvimento das forças produtivas, a uma dada organização técnica, a uma dada organização administrativa ou gerencial, mas é uma divisão peculiar à sociedade de classes. Enquanto existir a classe dominante, à ela caberá a tarefa de organizar a exploração do trabalho, cabendo aos trabalhadores manuais transformar a natureza nos meios de produção e subsistência.

Vale ressaltar que é imprescindível fazermos essa apresentação da sociedade capitalista para situarmos a educação, pois é impossível compreendê-la sem antes entender suas raízes no sistema do capital, visto que é nele que a mesma ganha um papel essencial no devir humano dos homens e em sua reprodução social. A educação é de fato a mediadora dessa reprodução. Fincada na sociedade de classes, ela acaba por reproduzir os interesses da classe dominante. Como já foi muito bem colocado, no quadro da sociedade burguesa, o capital é que é livre, portanto, isso faz com que o homem não consiga se firmar como sujeito de sua história.

Para tanto, como qualquer outra atividade dentro do capital, a educação também é planejada para o auxílio da burguesia, o que reforça os ideais capitalistas dentro dos canais de reprodução escolares. Com a crise estrutural do capital, que, segundo Mészáros (1995, p. 132), é uma “profunda crise histórica”. Para o referido autor a crise, na verdade, encontram-se no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. As críticas feitas por Mészáros à crise estrutural do capital recaem sobre a trajetória descendente da economia global e pelos excessos no sistema financeiro internacional. Ele ainda reafirma que vivemos uma crise estrutural cada vez mais profunda, cuja superação está além da quantia de zeros destinada para pagar a dívida global. Com isso,

apresenta as falhas em tentativas de melhorias a partir dos socialdemocratas, keynesianos ou da teoria desenvolvimentista.

Nesse sentido, Mészáros acredita que com a crise em desenvolvimento destaca-se ainda mais a importância do marxismo e da luta de classes para que enfim possamos colher coletivamente os frutos de uma sociabilidade na qual haja formas diferentes de produzir e viver.

Esta, há quarenta anos, vem se arrastando e agravando as contradições do capital, ou seja, deixando cada vez mais nítidas as diferenciações entre as classes sociais, e a burguesia necessita procurar subterfúgios para continuar com o lucro e o processo de reprodução para que não deixe margem para o crescimento da luta de classes. Mészáros (2009, p.618-619) explica:

A crise que se aprofunda no sistema estabelecido não pode ser resolvida em termos de simples expansão da “produção de riqueza”, já que em sua estrutura “riqueza” se iguala a mais-valia, e não a produção de valor de uso pela aplicação criativa do tempo disponível.

Para tanto, todas as atividades sociais, inclusive a educação, passam a ser alvo dessa crise. Contudo, o processo educativo é organizado para ajudar o capital. Sendo assim, segundo Mészáros, a educação tem duas funções principais “1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político” (Mészáros, 1981, p. 273). A partir dessas funções, a educação serve de auxílio para a sociedade capitalista, ajudando-a na incessante luta contra a crise. Com isso, a burguesia consegue manipular a consciência da classe trabalhadora por intermédio do processo educativo, facilitando assim a exploração da classe dominante pela dominada, e aos explorados dão como última sentença a miséria e o sofrimento.

Com a crise, os teóricos da educação, segundo Tonet (2007, p. 28-29), enfatizam em suas pesquisas alternativas para uma organização e transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessas pesquisas, surgem duas respostas. Em primeiro lugar, a resposta conservadora, que acredita que apontando “[...] novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos”, estes “[...] permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências [...]”. Em segundo lugar, seriam as progressistas

que “[...] entendem que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade”. No entanto, essas respostas não contribuem de fato para a transformação da sociedade, pois nenhuma acredita que somente com a superação do capital teríamos uma sociedade humanizada. Para Mészáros (2005, p. 26-27), é negado o pensamento de que uma transformação educacional radical poderia acontecer na sociedade capitalista. Em suas palavras:

A razão do fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...]. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Mesmo com a educação voltada para os moldes da sociedade do capital, ela, como práxis social gestada no ato do trabalho, tem “[...] autonomia relativa com a relação à base econômica” (Jimenez, no prelo). Isso faz com que possamos acreditar que o processo educativo possa contribuir para uma formação crítica de indivíduos humanizados e sujeitos de sua história. Vale lembrar que “A atividade educativa pode contribuir para isto, mas não pode tomar a frente do processo” (Tonet, 2007, p. 39). Para que essa possibilidade aconteça, é preciso que entendamos que o capitalismo é o vilão de toda a estrutura social que a humanidade vive hoje. Sabendo disso, a organização da atividade educativa e das lutas de classes deve partir do princípio de que ação necessita ser radical contra esse sistema.

CAPÍTULO II

2. REVISITANDO O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE DERMEVAL SAVIANI: TRABALHO, EDUCAÇÃO E OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

2.1 DELINEAMENTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Antes de adentrarmos na teoria de Dermeval Saviani, entendemos por bem delinear o pensamento de alguns teóricos que trazem em sua essência o entendimento sobre educação, para que possamos introduzir o pensamento do autor. Nesse caso, faz-se necessário descrevermos a história da educação e sua relação com o trabalho. Utilizamos para o embasamento teórico desse item os seguintes autores, Ponce, Manacorda, Suchodolski, Tonet e Saviani que se debruçam sobre o entendimento da historicidade da educação.

A educação sempre esteve atrelada às transformações da sociedade, aparecendo explicitamente através das mudanças do trabalho, como meio de preparar as pessoas para tal. Com a característica de preparação para o trabalho, a educação esteve ligada, conseqüentemente, às mudanças sociais. Ela acompanha a sociedade na qual está inserida, obedecendo ao tempo e ao contexto histórico, tudo entrelaçado principalmente ao trabalho, ao modo de produção e ao desenvolvimento da época. É fácil notar essa transformação, uma vez que nas sociedades primitivas, por exemplo, a formação acontecia para toda a comunidade, a partir da vida e para o meio da vida (Ponce, 1983). Tonet explica como acontecia o acesso à educação nas sociedades primitivas antes da divisão de classes sociais:

Se olharmos as coisas de um ponto de vista histórico, veremos que, nas sociedades primitivas, portanto, antes da existência das classes sociais, a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade. Todos podiam e, para a sua sobrevivência até deviam, ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade. Todavia, dado

o precário desenvolvimento material e espiritual da humanidade nesse período, também o patrimônio era muito limitado, e, portanto, limitado era o desenvolvimento dos próprios indivíduos.(TONET, 2007, p. 75)

A educação teve seu início mais precisamente no Egito. O povo desse lugar, por viver às margens de um rio e seu modo de produção ser organizado com base na agricultura e no artesanato, necessitava de um conhecimento para a execução dessas tarefas. Porém, os escritos de Manacorda (1989, p. 10) nos revelam a inconsistência de provas de uma educação formal para que os ensinamentos de “[...] geometria, para a mediação dos capôs, a astronomia, para os conhecimentos das estações, e, especialmente, a matemática, que é o instrumento básico de uma e de outra” fossem repassados. Tais estudos fazem-nos compreender que as provas mais diretas sobre a educação agrícola e artesanal nesse período estavam relacionadas a uma aprendizagem que acontecia de maneira informal, no próprio modo de produção, a partir das relações em si que se davam no processo de trabalho.

Os estudos de Manacorda ainda sobre a educação no Egito remetem-nos a uma concepção mais ousada sobre as provas encontradas, revelando que a educação existente era voltada essencialmente para os filhos do rei e para os nobres da Corte, e o mais importante: o ensinamento passado para tais era o saber dominar. Assim, Manacorda explica o sentido da relação entre educação e sociedade:

[...] então aparece claramente o sentido social desta que é a primeira formação do homem político de que a história nos deixou testemunho inequívoco. Não a instrução intelectual dos sacerdotes ou dos escribas, nem a aprendizagem profissional dos encarregados da produção material, mas a inculturação da moralidade e do comportamento dos grandes e, com esta inculturação, também o treinamento de uma técnica, a do domínio, que aqueles pertencentes às classes dominantes devem possuir: a palavra que convence.(MANACORDA, 1989, p.16)

A formação espiritual acontecia de fato para aqueles que não se dedicavam efetivamente ao trabalho, para os que tinham o tempo ocioso. Os que trabalhavam eram considerados inferiores, pois não precisavam do conhecimento científico para cumprir suas tarefas. Nesse sentido, podemos perceber que aqueles que tinham acesso à técnica

de domínio e da palavra que convence: eram caracterizados os que possuíam as melhores condições superiores, de tempo ocioso prontos para aprender a conhecer.

No feudalismo, os primeiros passos são dados para uma institucionalização da escola, agora a educação acontecia não apenas para os filhos dos reis e nobres, mas para rapazes que eram elevados entre nobres. Estes eram educados desde crianças e era reservado a eles o cargo de “funcionários subordinados a um poder burocratizado”². Manacorda (1989) relata que esse tipo de escola provavelmente acontecia nos espaços do palácio, o professor sentava ao centro e os alunos ao seu redor. Também é entendido que nela havia o uso de textos escritos, os quais o professor lia, e os alunos repetiam em coro, um modelo que aponta características mais na frente, como o sistemático. Outra atividade que eles praticavam era a de Educação Física através da natação.

Vale salientar, mais uma vez, que nem todos tinham acesso a essa educação, pois, se não eram filhos do rei, ou nobres, ou “filhos de outros grandes” (Manacorda, 1989), não usufruíam da escolarização. Tonet (2007, p. 74), por sua vez, afirma que “[...] a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual”. Somente apenas com o advento do capitalismo, foi modificado esse tipo de formação. Saviani (2008, p. 94-95), nesse sentido, afirma:

Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. [...] Aqueles que dispunham de lazer [...] tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola.

Com a sociedade dividida em classes, dominante e a dominada, nota-se o surgimento da escola. A classe dominada trabalha e produz para as duas classes. Assim,

² Esses rapazes, educados pelo rei, passam a ser funcionários, pois com o sistema de ensino, acabam por dominar a escrita a qual “[...] servia aos fins da história e da administração civil. Dessa forma, o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também – se não sobretudo – mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos ‘filhos do rei’ e dos filhos de outros grandes” (MANACORDA, 1989, p. 20).

a classe dominante passa a ter um tempo ocioso e, para suprir esse tempo, criam-se as escolas, para “aqueles que não precisam trabalhar para sobreviver”.

Aprendemos e nos educamos em casa, no trabalho, com os amigos, na escola, enfim em toda parte. Porém, a escola é o espaço da educação formal. Nela existe uma organização do ensino, que chamamos de sistematização, e é a partir de um programa sistemático que dividimos o conteúdo em disciplinas, em séries, módulos e capítulos.

A escola, mediante o que ensina, luta 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. (GRAMSCI, 1968, p. 130 apud SAVIANI, 2008, p. 62).

No grau em que a educação escolar surgia, possuía como característica uma forma secundária e dependente do trabalho, pois era através deste que a grande maioria dos homens educava-se e se construía homens. Era no trabalho, no cultivar da terra que a massa popular se educava, pois a mesma não tinha a oportunidade do ensino escolar. Educar-se era privilégio de poucos. Ponce (1983, p.28) esclarece-nos que

Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais à educação conserva o *status quo*, mais ela se é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber, para as outras, o trabalho e a ignorância.

Como vimos, ao longo da História, a educação já trilhava seus passos para uma sistematização. Porém aconteceram fatos em momentos importantes que impulsionaram ainda mais esse acontecimento, pois, com a queda do feudalismo e o início da nova sociedade, a moderna, criou-se um novo meio de sociabilidade. Ao invés de reis e nobres, senhores e servos, passaram a existir os burgueses e trabalhadores. Estes

últimos, por sua vez, trocam sua força de trabalho por um salário. Essa troca é favorável aos burgueses que compram a mão de obra e a exploram, uma vez que os trabalhadores produzem muito mais do que lhe são pagos. Nas lúcidas constatações de Marx (1964):

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua riqueza aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente nessa proporção com que produz bens. (MARX, 1964, p. 159).

O salário pago aos trabalhadores, em sua maioria, não dá para suprir a própria sobrevivência, passando a viver em situação completamente adversa para um ser humano. Assim sendo, o trabalho desenvolvido nesse tipo de sociabilidade tem característica de alienação, pois o trabalhador é estranhado ao que produz. Nas belas palavras dos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, Marx se expressa nos seguintes termos a este respeito:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz; menos tem para consumir; que quanto mais valores cria; mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82)

No cenário desse novo sistema social, o capitalismo, aconteceram profundas mudanças na formação humana. A partir de então, o trabalho foi elevado como a atividade principal. De acordo com Tonet (2007, p. 74),

O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Não, porém, como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. Certamente, a formação cultural ainda era bastante valorizada, especialmente no período ascensional do capitalismo, ou seja, até a realização plena da revolução burguesa. No

entanto ela passava a ser cada vez mais perpassada pela lógica do ter, terminando por ser uma espécie de cereja no bolo da acumulação da riqueza material.

No sistema capitalista, a sociedade permaneceu dividida em classes, e há a classe que produz e há a que explora. Nesse ponto não se afasta das outras sociabilidades. Porém, os burgueses avançavam no que diz respeito à sua própria expansão, a indústria e o comércio cresceram, também faziam com que diminuísse os obstáculos que eram postos pelo feudalismo como os privilégios das corporações, os obstáculos ao tráfico, a opressão das alfândegas, os costumes e os idiomas, etc. (PONCE, 1983). Essa sociedade também deu origem ao fenômeno da alienação que, dentro da própria formação humana, o indivíduo explorado e o explorador passam a ser alienados. Explica Tonet (2007, p. 76) que, no caso dos explorados, a alienação ocorre por

[...] motivos óbvios. Os exploradores, porque o seu acesso a riqueza acumulada pressupõe uma relação que reduz à desumanização a maior parte da humanidade. Além disso, porque a divisão do trabalho faz com que eles mesmos sejam levados a privilegiar o lado espiritual e a menosprezar a atividade que é o fundamento por excelência do ser social, que é o trabalho. Por tudo isso, a formação dos próprios exploradores não pode deixar de ser unilateralizante e, de certa maneira, deformada.

Dessa forma, na sociedade moderna, a educação se distinguiu das outras sociedades. Com a industrialização e as grandes máquinas, era preciso formar pessoas preparadas para lidar com esses instrumentos, Nesse momento, a escola foi pensada sistematicamente. Porém, os burgueses a elaboraram a partir das necessidades de uma organização e de uma estruturação na educação, para que ela servisse como reprodutora dos seus ideais.

Na relação entre a sociedade moderna e a educação, segundo Manacorda (1989, p.232), existem duas fases fundamentais: o trabalho e a reflexão da pedagogia. O primeiro consiste na “[...] presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional” – nesse caso compreendemos a formação dada na tendência tecnicista. O “[...] segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ‘ativas’” –

nesse, interpretamos a pedagogia nova, voltada para os jogos, atividades e desenvolvimento da afetividade. Fica fácil percebermos que o fenômeno educacional, por sua vez, não corresponde diretamente às suas próprias necessidades e, sim, as da reprodução do ser social.

Nesse novo modelo de sociabilidade, a classe dominante passou a sentir necessidade de uma educação para suprir as exigências da época. Para tanto, criou o Estado³ moderno que, entre outras atividades, seria responsável pela organização dessa educação sistematizada. Vale ressaltar a esse respeito, os escritos de Saviani (2008, p. 96).

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas às condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.

Na sociedade burguesa capitalista, a educação no modelo sistematizado passa a ter uma função especial. As escolas assumem um papel fundamental, que é a passagem de um conteúdo organizado, favorecendo com isso, uma resposta positiva ao capital. Nessa perspectiva, a educação se generaliza e se torna dominante (SAVIANI, 2008). Essa ideia é fácil de entender se tomarmos como base a organização do trabalho em série, pois quando se imperava na produção o modelo fordista-taylorista⁴, que tinha como característica a produção em cadeia e em larga escala, a educação era voltada para a preparação específica de determinada profissão. E não era exigido um pensamento crítico e muito menos a criatividade dos alunos.

³ Engels e Marx (1948) no Manifesto Comunista, afirma que o Estado está a favor da burguesia, mesmo que camuflado, por isso compete a ele atividades de grande importância. "O governo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa" (Karl Marx e Friedrich Engels, Manifesto do Partido Comunista, 1848).

⁴ O modelo fordista-taylorista era centrado sobre o trabalho de produção em massa. Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, criou o fordismo utilizando os princípios de Frederick Taylor (Modelo Taylorista, dividido em série, e com uma maior proporção de produção) e desenvolvendo outras técnicas. O Fordismo teve seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, que ficaram conhecidas na história do capitalismo como "Os Anos Dourados". (TONET, 2007).

O capitalismo incorporava aos seus planos de trabalho científico a livre investigação, da mesma forma que o feudalismo implicava a religião e o dogmatismo. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que em essência, a burguesia exigia no campo da educação. (PONCE, 1983, p. 146).

O conhecimento para a sociedade capitalista torna-se necessário, uma vez que a industrialização provoca a migração de muitas pessoas da zona rural para a cidade, em busca de um novo meio de trabalho, pois o campo também passa a ser industrializado, a terra é de um só dono, e o agricultor, em inúmeros casos, foi substituído pela máquina. A produção do capitalismo faz com que se reproduza o capital. Porém, como sabemos, nem todos têm acesso a ele, nem tampouco aos meios dessa reprodução. A educação é exemplo disso, pois a grande maioria, quando usufrui da escola, não a tem de qualidade.

Precisamos compreender que a educação escolar na sociedade capitalista também passa por um processo burocratizado e atende às regras e aos currículos oriundos do Estado, o qual, por sua vez, responde, fundamentalmente, às exigências do capital, o que nos faz refletir que, dessa forma, contribui para a reprodução dos modos burgueses.

No entanto, perceber a escola como um todo, da forma como é organizada em sua estrutura e seus currículos, é, de certa forma, decepcionante, principalmente quando nos deparamos com os condicionantes que afetam a educação pública, por exemplo. É fácil verificar o descaso do Estado com respeito à escola pública, pela estrutura física que se encontra defasada, pela qualidade do material recebido nas escolas, pelas reformas que privatizam os espaços escolares, pelos professores mal remunerados e sua formação insuficiente. Atrela-se a toda essa problemática o agudo esvaziamento do conteúdo escolar.

Na sociedade vigente, a educação encontra-se em meio de várias tendências pedagógicas e teorias que norteiam a prática do professor. No entanto, ele ainda se sente perdido, pois os contrastes na sala de aula, no sistema educacional e, principalmente, na situação do próprio modelo social é adversa às possibilidades de ensino. Isso nos remete à estrutura física da escola, ao currículo imposto, ao tempo determinado ao ensino, às

condições individuais do professor, como salário, tempo e, principalmente, ao contexto social do qual o docente e o discente derivam.

Podemos explicitar um dos principais motivos que sustentam o problema acima citado, que é a crise estrutural do capital, cujos resultados, desde a década de 70, disseminam-se na economia e influenciam as deliberações na educação. Na crise, o capitalismo passa a explorar cada vez mais os trabalhadores. Entre as consequências estão às demissões em massa, e a miséria é o maior resultado da calamidade enfrentada pela sociedade do capital. Dessa forma, o desemprego aumenta e, com isso, a marginalidade, deixando os empregados ameaçados pela perda do trabalho que ainda possuem.

Antunes (2003) traça em um panorama dos efeitos da crise estrutural do capital e nos remete à reestruturação elaborada como forma de saída dessa crise pelos burgueses, utilizando o poder de manipulação ideológica que desencadeia no trabalhador. Ele descreve:

Após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase Keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 1) queda da taxa de lucro [...]; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção [...]; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos [...]; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do welfare state ou do “Estado de bem estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento [...]; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico. (ANTUNES, 2003, p. 29-30)

Mesmo com a grande exploração no trabalho, os salários baixos e a carga horária dobrada, a competitividade para as vagas de emprego aumentaram. Quem se encontrava desempregado estava à margem da sociedade. Sendo assim, mesmo nas piores condições do emprego para o trabalhador, ele precisava ser empregado. Um ponto crucial para que o mesmo superasse a barreira da competitividade e ganhasse a vaga era através da qualificação, da aquisição do conhecimento. Para isso a educação contribui a favor desse instrumento, porém não podemos nos esquecer que o conhecimento que é fortalecido é correspondente aos objetivos do capital. Muitas vezes podemos

compreender esse complexo social distante desses preceitos, usando um modelo crítico ao sistema, por exemplo, conquanto a educação em seu quadro atual se encontra a favor da reprodução do capital. Exemplo disso é a privatização desencadeada⁵ tanto na educação básica quanto na superior, o neopragmatismo⁶ e o incentivo à cidadania⁷. Nesse sentido, afirma Ponce (1983, p. 165):

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e suas idéias.

Dessa forma, podemos perceber tamanho domínio que a burguesia possui sobre a educação. Exemplo disso é a ditosociedade do conhecimento, a qual supostamente, como aponta Jimenez, estaria “[...] aberta à democracia, à inclusão, à cidadania, à diversificação, ao pluralismo, à flexibilidade, ao consenso, à conciliação”. A autora ainda afirma que:

Por sobre esse conjunto de referências de cunho pretensamente humanitário, decreta-se o conhecimento como a força motriz da economia, assim, fazendo equivaler a sociedade do conhecimento a uma economia do conhecimento. Ainda, sobre a dita sociedade do conhecimento, associam-se, vale assinalar, dois marcos conceituais de elevado interesse acumulativo: a educação para

⁵ A privatização da educação, em especial do ensino superior, tem seu pano de fundo propriamente dito a partir da reforma do Estado e da educação superior brasileira implementada nos anos de 1990 ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em consonância com as diretrizes de organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, continua sendo os alicerces da Reforma Universitária do governo Lula. Podemos citar como exemplo o Programa de Universidade para Todos (Pruni). Esse programa transfere recursos financeiros públicos para instituições de nível superior privada.

⁶ Neopragmatismo é, como o próprio nome diz, um novo pragmatismo que vem surgindo junto à prática das novas teorias dominantes aplicadas na sociedade atual. Segundo Rômulo Soares (2007, p. 29-30), o pragmatismo “[...] está associado à idéia de um praticismo, senso comum, ou de uma perspectiva produtivista, imediatista e utilitarista do modelo produtivo atual. Trata-se de uma corrente da história da filosofia, nascida nos Estados Unidos no século XIX, com Charles Sanders Peirce (1839-1914) e aprofundada por Willian James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952)”.

⁷ Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Não é essa cidadania que almejamos que se encontra em uma plataforma já definida pela classe dominante, e sim a emancipação humana, a qual “ênfatiza a questão da liberdade”. (TONET, 2005, p. 84, 127).

toda a vida; e a já mencionada educação à distância⁸. (JIMENEZ, no prelo)

A sala de aulas é, com efeito, um local privilegiado para a circulação de paradgmas e noções afinados com o pensamento dominante da sociedade.

Vale, então resgatarmos Marx e Engels, que oportunamente asseveram:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes: em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (1996, p. 48)

A Educação no capitalismo está voltada para o ideário dominante, portanto não seria nela que encontraríamos os reais questionamentos e resoluções para as raízes da desigualdade social, uma vez que, segundo Tonet (2007), as ciências humanas e a filosofia hoje “[...] são dominadas por ideias que muito mais contribuem para obscurecer do que para iluminar a realidade”. Dessa forma, tentamos compreender a Educação a partir da teoria marxiana na qual é apontada a erradicação do capital, educando o indivíduo para um senso crítico radical e revolucionário, utilizando os meios espirituais e a força material.

2.2 SAVIANI E O RESGATE HISTÓRICO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

⁸ A aprendizagem ao longo da vida, segundo diversos documentos da UNESCO, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, requeridos pela dita sociedade do conhecimento. Por sua vez, é recorrente nos documentos, um após outro, a indicação do ensino à distância, como estratégia para garantir a propalada educação para toda a vida.

Dermeval Saviani resgata em sua pesquisa o histórico das tendências pedagógicas, tornando mais nítidos os entraves da educação brasileira. No livro “Escola e Democracia”, o autor dá seus primeiros avanços sobre esse aspecto e também busca enfocar os ideais traçados por essas tendências dentro da escola para serem difundidas direta e indiretamente na sociedade.

Nesse caso, faz-se necessário reportarmo-nos ao livro “Escola e Democracia”, que foi publicado em 1983. Esse livro, como o próprio autor delega, pode ser lido “[...] como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista” (SAVIANI, 2007a, p. 418). Fazemos jus a esse livro por perceber nele os primeiros traços da Pedagogia Histórico-Crítica, o nascer de um novo pensamento pedagógico em um país onde a ditadura militar, após quase duas décadas de poder, caminhava para seu fim, principalmente após a Lei da anistia⁹ e o fim do bipartidarismo¹⁰, poder autoritário que marcou um período em que quem pensasse diferente dos administradores, ou seja, a favor das camadas populares, era visto como um criminoso. Com o final da ditadura, os professores acreditavam que, com a mudança na política, com o início de uma nova república, a educação também passaria por modificações. Acreditavam também que essas transformações facilitariam o acesso do povo brasileiro às escolas e, ainda, que a educação seria de qualidade. Muitos textos marxistas circulavam nas rodas de leituras desses educadores¹¹.

⁹Lei da anistia é o nome popular da lei nº 6.683, que foi promulgada pelo presidente Figueiredo em 28 de agosto de 1979, ainda durante a ditadura militar, e que traz a seguinte resolução:

Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares (vetado).

§1º - Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

¹⁰O Brasil teve um período bipartidarista durante 12 anos, entre 1966 e 1979, quando havia apenas a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Oficialmente, o Ato Institucional Número Dois (AI-2), decretado em 1965, permitia a fundação de outros partidos políticos, porém, seguidos de exigências (como a composição de 20 senadores e 120 deputados federais para se fundar um novo partido), o que na prática impedia a existência de mais do que duas agremiações.

¹¹Vale lembrar com Carlos Nelson Coutinho (1999, p. 281-283), que os escritos de Gramsci chegaram ao Brasil no início da década de 1960: “Antonio Gramsci chegou ao Brasil no início dos anos 60. [...]. Com o aumento das lutas populares no período que antecede o golpe militar de 1964, expande-se significativamente a influência da esquerda, em particular do Partido Comunista Brasileiro (PCB), na vida

Nesse quadro, muitos estudiosos da educação manifestavam-se em suas pesquisas a necessidade de obter resultados para uma melhoria e qualificação na educação brasileira. Nesse intuito Saviani, mediante a perspectiva marxista e à luz dos estudos em Gramsci, busca entender a problemática educacional do Brasil para rebuscar estratégias que movessem a conjuntura na qual se encontravam.

2.2.1. O CENÁRIO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

O autor Dermeval Saviani (2001), em seu estudo, faz uma classificação entre as Tendências Pedagógicas. Ele as divide em dois grupos distintos: o primeiro grupo é composto pelas teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social e quem a tem pode superar a marginalização; o segundo grupo, pelas teorias que compreendem a educação como meio para a discriminação social, favorecendo a marginalização.

Saviani (1997, P. 17) denominou as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” e classificou nelas as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, pois as mesmas acreditavam ter a educação o poder de determinar as relações sociais. A pedagogia tradicional foi a primeira a ser utilizada na educação logo no início da sociedade moderna, pois, com esse novo meio social, surgia uma nova classe, a classe dos burgueses, que se preocupavam em construir uma sociedade democrática. “Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância”. Para isso, os burgueses procuravam esclarecer os povos para ascender na sociedade, sendo assim, os indivíduos eram educados através do ensino sistematizado para então serem considerados cidadãos livres e com o domínio do saber. Vale salientar que nem todos tinham acesso a essa educação,

política e cultural do País. [...] Foi então que surgiram as primeiras referências teóricas a Gramsci, feitas por jovens intelectuais marxistas, em publicações ligadas ou influenciadas pelo PCB”.

por isso, aos poucos, na nova sociedade, ia surgindo uma espécie de margem, aquela em que não se tinha acesso ao conhecimento. Os ignorantes, enfim, eram marginalizados. As escolas foram sendo construídas para contrapor essa situação, para salvar os indivíduos dessa marginalidade.

Os jesuítas¹² foram os principais facilitadores da educação tradicional, educando os povos de acordo com os ensinamentos da doutrina religiosa. Eram especializados no ensino médio e atendiam basicamente à nobreza e à alta burguesia. Aos trabalhadores, era repassado apenas o ensinamento necessário para servir a Deus. Por isso, as camadas populares eram menos instruídas. Ponce (1983, p. 121) descreve que,

Sem se preocupar com a educação popular, os jesuítas se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados. Conselheiros dos grandes senhores, diretores espirituais das grandes damas, professores solícitos das crianças bem nascidas, os jesuítas se insinuaram de tal modo na vida do século que, em pouco tempo, estavam à testa do ensino. Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido.

A pedagogia tradicional tinha como metodologia encher os indivíduos de novas informações, de novos conhecimentos, seguindo uma teoria pedagógica de métodos, os quais consideram apenas a assimilação e a transmissão de conteúdos. Para esse processo, a educação era voltada para o professor como figura central, pois ele era quem possuía o conhecimento, apesar de que esse educador não necessitava de muitas informações, apenas o essencial para a transmissão. O aluno era um mero receptor que escutava e reproduzia as informações do professor, que era a autoridade da escola.

¹²Os jesuítas eram membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados por Inácio de Loyola. É hoje conhecida principalmente por seu trabalho missionário e educacional. No Brasil, fizeram um trabalho educacional que, desde a colonização até os dias atuais, temos resquícios de seu método tradicional de alfabetização. (Saviani, História das Idéias Pedagógicas no Brasil, 2007a)

A pedagogia tradicional, também denominada por Suchodolski (1984, p. 23, 26) pedagogia da essência, teve um maior desenvolvimento no período do Renascimento¹³, o qual herdou as tradições dessa pedagogia, além de já ter enraizado “[...] sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade”. Nesse momento de tamanho apoio e favorecimento, às tradições foram surgindo muitas críticas, as quais inspiraram “[...] não só na nova concepção do ideal, mas também nos direitos e nas necessidades da criança”. Isso fez com que “[...] quase simultaneamente, erguia-se uma verdadeira onda de revolta contra a pedagogia tradicional”.

Vários foram os motivos expressos pelos revoltosos da pedagogia tradicional: a metodologia, o autoritarismo, o grande número de indivíduos marginalizados, sem direito à escola e à aquisição do conhecimento, sem a real condição de se adequarem aos condicionantes sociais e, principalmente, a concepção diferenciada para com a criança, que, a partir de então, passou a ser considerada não mais como objeto da educação, e, sim, como sujeito. Nesse contexto, foi surgindo outra forma de pensar a educação, outra teoria voltada para uma educação mais humanizada, a Pedagogia Nova. Esta percebia na tradicional uma exclusão social e acreditava que era através da escola que a sociedade poderia ser equiparada, equalizada. Assim, na síntese de Saviani (1997, p. 20),

Um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’. Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

¹³O Renascimento foi marcado por transformações na vida humana. Esse período deu-se no final da Idade Média e no início da Idade Moderna. Podemos perceber com evidências essas transformações na cultura, na sociedade, na economia, na política e na religião, caracterizando a transição do feudalismo para o capitalismo e significando uma ruptura com as estruturas medievais, o termo é utilizado com mais frequência para descrever seus efeitos nas artes, na filosofia e nas ciências. Chamou-se "Renascimento" em virtude da redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica, que nortearam as mudanças deste período em direção a um ideal humanista e naturalista. (MANACORDA, 1989)

Com a Pedagogia Nova surgiu a biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Também foi nesse momento que surgiram os testes de Q. I. (Quociente de Inteligência) e de personalidade. Os alunos da Escola Nova possuíam papel central em sala de aula e os professores eram estimuladores e orientadores da aprendizagem, cuja iniciativa caberia aos alunos. Quem fazia parte da marginalidade, diferente da pedagogia tradicional, não era o ignorante, mas sim o rejeitado. Com base nos estudos psicológicos, descobriu-se que “[...] os homens são essencialmente diferentes: não se repetem; cada indivíduo é único”. (Saviani, 1997, p. 20). Dessa forma, a escola nova buscava agregar a ela todos os indivíduos, inclusive os “anormais”. Suchodolski (1984, p. 85-86) esclarece acerca da psicologia utilizada pela escola nova nos seguintes termos:

A atenção dirigida às diferentes particularidades da psicologia da criança e a tendência para basear o esforço educativo sobre a actividade da própria criança deviam naturalmente contribuir para por em relevo o problema da individualidade, ao passo que a teoria pedagógica tradicional era aplicada à em geral”, tentava-se agora efectuar uma diferenciação levado ao máximo. (SUCHODOLSKI, 1984, P. 85-86).

Diferentemente da Escola Tradicional, a Escola Nova precisava de um ambiente distinto para realizar as atividades educativas. Também isso acontecia com a formação do professor, o qual teria um papel também diferente: ele não dominaria os alunos, e, sim, seria um orientador, agindo como um estimulador para a aquisição do conhecimento dos alunos, que, por sua vez, tomariam a iniciativa principal. A aprendizagem acontecia de forma espontânea, com interação entre aluno e conteúdo e aluno e professor. O educador trabalharia com uma turma pequena, na qual facilitaria o processo da relação escolar.

Para fixar essa pedagogia no Brasil, muitos recursos financeiros e de formação profissional teriam que ser utilizados, algo que não aconteceu, deixando as escolas à mercê da estruturação essencial para esse tipo de trabalho. Nesse caso, poucos tiveram acesso a uma educação de qualidade. Podemos dizer, com base em Saviani (1997, p. 22), que, para as elites, essa educação foi aprimorada, enquanto a massa popular, da qual destacaremos os trabalhadores e proletariados, teve um desfavorecimento no ensino educativo, pois houve um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a

transmissão de conhecimentos”. Saviani aponta que o problema relativo ao esvaziamento do conteúdo escolar deve-se, largamente, ao movimento da Escola Nova.

Santos, por sua vez, ressalta que

[...] a escola alegre, inovadora, que partia dos interesses do aluno, na prática, esvaziou o ensino dos conteúdos significativos/ clássicos, preencheu o tempo/espaço da escola com festividades que ocupavam o calendário e davam falsa aparência de eficiência e inovação. (SANTOS, 2005, p. 5)

Com esse destaque, a Pedagogia Nova não foi eficaz sobre a questão da marginalidade. Uma vez que, a mesma não garantiu a maioria da população o acesso a escola, sendo assim, continuou marginalizando as classes inferiores, pois em sua maioria era a classe dominante que continuava tendo acesso a educação de qualidade. Saviani em relação a Escola Nova considera que, quanto mais se falou em democracia, menos ela existiu, pois foi na teoria da Escola Nova, nos movimentos que travaram a luta contra a pedagogia tradicional, que se falava e se propunha a democracia na educação, como já foi explicitado, o direito de todos a terem acesso ao conhecimento. Porém, na prática, a maioria não teve esse direito atendido.

Podemos dizer que o manifesto em defesa da Escola Nova se concretizou em um manifesto em defesa da escola pública, pois foi através dele que surgiram as primeiras organizações do ensino na forma de sistema nacional, voltado para a população, em especial a de classe baixa, pois isso era um atraso para o Brasil. Enquanto países como Argentina, Uruguai e Chile elaboraram seus sistemas de ensino ainda na metade do século XIX, o Brasil ainda se arrastava nesse processo. Nesse quadro, outra tendência foi tomando corpo: surgia a Pedagogia Tecnicista, baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Com o reforço das empresas internacionais no Brasil, na década de 1960 a 1970, havia como demanda a melhoria da educação para a preparação da mão de obra nas indústrias. Os trabalhadores necessitavam de conhecimentos, mesmo o mínimo possível para ingressarem no trabalho tecnológico das fábricas e grandes indústrias. Nesse processo, foi-se implementando na educação brasileira um modelo pedagógico voltado

para o enfoque sistêmico e o controle das máquinas à luz das ideias do taylorismo e do fordismo. Acerca da educação tecnicista, Manacorda (1989, p. 287) ressalta:

Morre, assim, pelo menos idealmente, a velha figura do produtor subalterno, dotado somente das habilidades necessárias à máquina, e nasce a nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens sócio-econômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição dentro da empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do status de operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na idéia ou em perspectiva.

É fácil perceber que, no início da pedagogia tecnicista, houve um grande incentivo do governo para com essa tendência. Exemplo disso foram as publicações de livros e revistas baseadas no ensino (técnico/ profissional) voltado para o trabalho, que rapidamente foram publicados no Brasil. Saviani (2007a, p. 367) cita exemplos de tamanha rapidez nas traduções e nas publicações:

Em 1967 foi publicado o livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, cujo original havia saído nos Estados Unidos em 1963. E em 1973 já era publicado no Brasil, com o título *O capital humano: (the role of education and research)*, do mesmo autor, publicado em 1971 nos Estados Unidos.

Nessa tendência pedagógica, a educação dava ao aluno uma compreensão técnica e produtiva, tendo em vista o sistema fabril. De acordo com a referida tendência, o aluno era instruído para o trabalho, para a produtividade. Segundo Saviani (1997, p. 26), “[...] para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. A marginalidade na tendência tecnicista consiste na improdutividade, ou seja, na ineficiência do indivíduo, de estar à margem daquele que não produz e não contribua para a maior produtividade da sociedade. A relação professor-aluno era secundária nesse sistema, pois depende do processo e é a partir dele que se definem os meios que serão utilizados. Vale salientar que essa tendência ganhou forma na Ditadura Militar, momento triunfal para essa perspectiva, pois os alunos eram educados para produzir e

não para pensar, não havia lugar para a criatividade e isso ajudava o combate do governo em relação à população que o reivindicasse.

Vale ressaltar que, entre a Pedagogia Nova e a Tecnicista, existia uma relação maior do que podemos imaginar, pois eram elas que, segundo Manacorda, disputavam na Europa e na América, entre o fim dos oitocentos e o início dos novecentos o espaço na educação. Tratava-se de um “[...] grande e variado movimento de renovação pedagógica”. Manacorda prossegue explicando a relação dessas teorias com o trabalho.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir ‘de acordo com as máquinas’, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. (MANACORDA, 1989, p. 305).

No Brasil, também podemos perceber essa relação entre a Pedagogia Nova e a Tecnicista. Exemplo disso é o texto escrito por Anísio Teixeira, em 1968, elaborado para o jornal “Folha de São Paulo” e publicado em 1973, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de número 129. Esse texto, segundo Saviani (2007a, p. 370), propunham “[...] aceitar o novo método, mas, ao mesmo tempo, não conseguia refutá-lo”. Saviani prossegue explicando:

Isso mostra, de um lado, a força da nova tendência e, de outro, que a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta impor-se, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade. Por isso afirma Anísio que “para a análise de sistema poder ser praticada, há de haver, primeiro, uma rigorosa classificação dessas situações (educacionais), para se caracterizarem algumas uniformidades sobre as quais se possa pensar e argumentar com lógica e plausibilidade”. E considera que, já se tendo conseguido isso nos países

desenvolvidos, lá é possível a utilização do método, ao passo que, ‘entre nós, o método somente será possível’ quando se atingir ‘o grau de padronização e homogeneidade necessário’ ao seu funcionamento.

Nessa tendência, professor e aluno têm característica secundária, pois quem define a relação ensino-aprendizagem são os elementos dos meios. Saviani (1997, p. 24) explica que “A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. E ainda complementa que “[...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão”. Nesse caso, o professor era formado para guiar o aluno em um processo técnico no qual a relação era interpessoal e intersubjetiva.

2.2.2. AS TEORIAS CRÍTICAS REPRODUTIVISTAS

As teorias reprodutivistas são contra-hegemônicas, estão contra a hegemonia da burguesia. Foram difundidas na França a partir do movimento de maio de 1968¹⁴. Através do fracasso da tentativa da revolução cultural, esse movimento foi assegurado pelos jovens estudantes. No Brasil, essas teorias também se difundiram no final da década de 1960, com a Ditadura Militar. Por meio de suas atitudes reacionárias com a educação, os jovens lutavam contra o sistema de governo. Nesse movimento, muitas bandeiras eram levantadas a favor da sociedade, inclusive a favor de uma educação de qualidade e de livre expressão – ação anulada pela ditadura, pois os estudantes e os professores não podiam criticar o governo, nem mesmo citá-lo em qualquer demonstração verbal ou escrita. Quem o criticasse era penalizado: muitos foram exilados, perseguidos, espancados e até mortos por expressarem seus pensamentos e não concordarem com o sistema.

As teorias crítico-reprodutivistas são lidas e conclamadas pelos estudantes e educadores no final da década de 1960, elas apresentavam uma crítica à situação

¹⁴Movimento dirigido pelos estudantes na França, que repercutiu no Brasil exatamente no período da Ditadura Militar, no qual os jovens estudantes se rebelavam a favor de uma melhoria na educação e posteriormente na luta com o trabalhador. (SAVIANI, História das Ideias Pedagógicas do Brasil, 2008)

social. Nas lutas desse período, os jovens que faziam parte do movimento acreditavam que a cultura tivesse força para mudar a sociedade. Segundo Saviani, esse processo acontece inversamente, uma vez que a cultura, para existir, necessita da sociedade. Naquele momento, as teorias críticas reprodutivistas apareceram para explicar o porquê do fracasso do movimento cultural e da educação, considerada como reprodutora da sociedade. O autor ainda afirma:

Assim que essas teorias se foram formulando e difundindo, foram sendo assimiladas, e nós, aqui no Brasil, as assimilamos rapidamente. Isso porque no mesmo momento em que surgiam na França já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Por meio delas alimentavam-se as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade e com esse objetivo bem prático e específico. (SAVIANI, 2008, pp. 134-135).

Vale ressaltar alguns esclarecimentos que Saviani explicita acerca das teorias crítico-reprodutivistas: elas não contêm uma prática educativa e isso não pode ser considerado como limite, uma vez que suas análises são refletidas sobre a educação propriamente dita. Também temos que deixar claro que elas possuem uma visão sobre a educação para um melhor entendimento da prática educativa.

Como já foi explicitado, o termo Teorias Crítico-reprodutivistas é assim denominado por Saviani como o segundo grupo das teorias pedagógicas brasileiras, que são: [1] a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica; [2] o Aparelho Ideológico do Estado; [3] a Teoria da Escola Dualista. Elas são críticas, pois buscam compreender a educação, analisando-a em seus condicionantes objetivos. Porém reproduzem as relações sociais vigentes no momento em que não apresentam um meio de saída para esse sistema de educação. Diferentemente das tendências pedagógicas do primeiro grupo, essas teorias não possuem uma proposta pedagógica.

Na Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, Bourdieu e Passeron, seus precursores, acreditavam ser a educação uma violência simbólica pelo fato de reforçar a ideia da classe dominante sobre a classe dominada, através da força

cultural. São marginalizados, para essa teoria, grupos ou classes dominadas. Na educação, é impossível resolver o problema da marginalização, pois ela é um meio de marginalizar, na medida em que reproduz os interesses dos dominantes.

Para Althusser, os “Aparelhos Ideológicos do Estado” são aqueles que reproduzem a relação de produção existente. Ele apresenta como aparelho ideológico o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, a informação e o cultural, que esses funcionam ideologicamente na reprodução dos ideais dominantes.

O Aparelho Ideológico Escolar foi colocado à frente para a dominação no capitalismo, pois ele facilita a divisão dos indivíduos em classes sociais, quem não possui a escolaridade básica, por exemplo. Estão nos meios de produção os que conseguem a escolarização, que muitas vezes acabam em diversas profissões na classe média. Segundo Althusser (apud SAVIANI, 1997, p. 34), são os “pequeno-burgueses de toda espécie” aqueles que conseguem um alto nível de educação escolar e fazem parte da classe dominante, dos que exploram. A marginalidade nessa teoria compreende a “[...] expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas”. Nesse caso, a educação possui um papel de dominação da classe burguesa sobre a massa popular, pois nela “[...] constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”.

A Teoria da Escola Dualista é assim denominada por Saviani pelo fato de os seus pioneiros, Baudelot e Establet, considerarem que a escola está dividida em duas redes: a burguesia e o proletariado. Diante disso, eles reconhecem, assim como Althusser, que a escola é um aparelho ideológico e que nela há a reprodução da sociedade capitalista – é o que podemos observar na citação abaixo:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1997, p.36).

Nessa teoria, a escola tem como função qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual. Nela são marginalizados os trabalhadores, aqueles que, mesmo tendo acesso à educação, trabalham manualmente, por isso são considerados desqualificados. A escola tem como maior propósito, segundo Baudelot e Establet, impedir “o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária”.

No seminário de educação brasileira que aconteceu em 1978 na cidade de Campinas, foi perceptível o quanto as teorias crítico-reprodutivistas eram predominantes. No ano seguinte, 1979, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) uniram-se para a organização da primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE). Em sua programação, ficou evidente a procura de alternativas para a educação brasileira, uma vez que, na temática, esse assunto era um dos mais requisitados. No bloco histórico, podemos situar que, nesse período, o governo militar vinha perdendo suas forças, a oposição já havia ocupado os cargos de prefeito de alguns municípios e havia esperança de eleições para governo estadual. Nessa conjuntura, a população, motivada pelas mudanças na política, acreditava que, junto à oposição dos governos, viessem medidas e soluções para o novo contexto da educação. Na referida conferência, foram divulgados textos de Saviani, dentre estes, “Escola e Democracia ou a Teoria da curvatura da vara”. Este foi publicado na Revista da ANDE e, mais tarde, no livro “Escola e Democracia”, ao qual fizemos referência nesse trabalho.

2.2.3. UMA TEORIA PARA A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA NOVA

Percebendo as reações contraditórias das pedagogias Tradicional e Nova, Saviani utilizou, como Lênin, a “teoria da curvatura da vara”. Segundo Lênin (apud SAVIANI, 1997), “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Saviani utiliza a teoria da curvatura da vara para compreender os

condicionantes históricos das pedagogias tradicional e nova. Colocando a vara de um lado, percebe os limites e os entraves da tradicional. Colocando do outro lado, compreende os movimentos que conclamaram a pedagogia nova, entendendo as críticas à Tradicional e as propostas para a superação da mesma. Contudo, no seu bloco histórico, também fica claro o desfavorecimento em relação às classes sociais mais baixas – acomodando a ideia de que tudo isso acontecia porque cada indivíduo era diferente e, portanto, possuía capacidades distintas.

Nesse sentido, Saviani explica em três teses que a Pedagogia Tradicional teve um caráter revolucionário e um método científico. A Escola Nova, por sua vez, teve um caráter reacionário e um método pseudocientífico. Na terceira e última tese, o autor afirma que, quanto menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada; e quando mais se falou em democracia, menos a escola foi democrática. Com isso, ele tenta explicitar as contradições da Pedagogia Nova, não favorecendo a tradicional, mas na expectativa de deixar a vara no ponto correto que, segundo ele, “[...] está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (1997, p. 71).

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.(SAVIANI, 2008, p. 18-19).

Com a teoria da curvatura da vara, Saviani busca explicitar a diferenciação entre uma teoria e outra. Em alguns momentos, foi bastante criticado, pois, com tantas análises elaboradas por ele sobre a Escola Nova, era tido como um defensor da Escola Tradicional. Porém, o seu propósito era exatamente mostrar ambos os extremos, além de perceber os condicionantes da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, entender e questionar suas propostas e verificar se nelas existia uma pedagogia voltada para a educação dos trabalhadores, para as camadas populares. Neste caso, podemos detectar que a teoria da curvatura da vara auxiliou-o em um processo de extração para a verificação do sentido real de cada tendência pedagógica e a identificação do quadro da

marginalidade da educação, no qual compreendemos que os trabalhadores são menos favorecidos com a qualidade no setor educacional – uma vez que, por inúmeras consequências, estão sempre à margem da educação.

Para contrapor-se a esse cenário, Saviani trouxe como proposta uma teoria voltada para a classe trabalhadora, uma pedagogia declaradamente revolucionária, que incentive a luta de classes e valorize a prática social. Ele propôs a Pedagogia Histórico-Crítica, visando uma prática educativa que favoreça a educação do proletariado.

2.3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA PARA ALÉM DA PEDAGOGIAS CRÍTICAS E CRÍTICAS REPRODUTIVISTAS

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008)

Através dos estudos levantados sobre as tendências pedagógicas e em busca de soluções para os problemas da educação brasileira, Saviani elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Fundamentada nos princípios marxistas, é uma pedagogia que favorece as camadas populares, voltada para uma educação de conscientização e de prática social, especialmente para a classe trabalhadora, com o intuito de desencadear a luta contra a classe dominante, contra a burguesia. Esta corrente pedagógica firmou-se fundamentalmente a partir de 1979, procurando deter o caráter crítico/social que as teorias reprodutivistas possuem, visando, porém historicizar a educação, o que elas não propõem.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que vem sendo difundida na educação brasileira desde o final da ditadura militar. Ela é tributária da concepção dialética e do materialismo histórico. Para sua formulação, seu autor declaradamente baseou-se nos escritos de Marx e de outros autores marxistas, como Gramsci.

Antes de percorrermos os fundamentos da teoria faz-se importante situarmos o autor, Dermeval Saviani é o autor dessa pedagogia. Ele é natural de Santo Antônio de Posse (SP), iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP) (1962). Formou-se em Filosofia (PUC/SP, 1966). Doutorou-se em Filosofia da Educação (UNICAMP, 1986) e realizou “estágio sênior” na Itália (1994-1995). Desde 1967, é professor do ensino superior. É também autor de grande número de trabalhos publicados, recebendo a “Medalha do Mérito Educacional” do Ministério da Educação (MEC) e o Prêmio “Zeferino Vaz de Produção Científica”. Atualmente, é professor emérito da Universidade de Campinas (Unicamp).

Saviani, em seus estudos sobre as tendências pedagógicas, detectou que, na educação brasileira, existem quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética. Pertenciam à última as teorias reprodutivistas. Estas, por sua vez, faziam a crítica e não apresentavam alternativas de mudanças. Sendo assim, acabavam por reproduzir os modos da sociedade vigente. Nesse caso, foi percebido por Saviani que, na realidade, não existia um caráter dialético nas mesmas. Destarte, verifica a dificuldade de perceber uma tendência ligada à concepção dialética. Saviani (2008, p. 69) ainda ressalta:

Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em filosofia da educação – as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica foi tomando corpo a partir da compreensão de uma inserção na educação brasileira na tendência dialética. Acreditava Saviani que ele mesmo poderia sistematizar algo voltado para a dialética. Segundo Duarte (2007, p. 20)

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se construir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação

um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.

Para introduzirmos a Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário perceber primeiramente o porquê de sua criação e quais as conjecturas que influenciaram o desenvolvimento dessa pedagogia. Para tanto, buscamos compreender o contexto histórico no qual está cimentada.

2.3.1. A ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica começa a se configurar mais precisamente no ano de 1979, a partir de um grupo de estudo de 11 alunos do doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), coordenado por Dermeval Saviani. A pretensão maior do grupo era a superação do crítico-reprodutivismo. Através de estudos e pesquisas, a crítica às teorias reprodutivistas iam-se desenvolvendo nas próprias teses do curso. Ia crescendo também a necessidade de novas alternativas para, enfim, superar as teorias anteriores e não continuar apenas na crítica. Acerca das teorias Crítico-Reprodutivistas e o início da teoria de Saviani, ele ressalta (2008, p. 72):

O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula.

Saviani, após ter recebido um convite da primeira turma de doutorado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), em 1978, para ministrar a disciplina “Teoria da Educação”, propôs aos doutorandos um trabalho voltado para a utilização dos estudos de Gramsci, na perspectiva de compreender os

problemas da educação brasileira. Dermeval explica no prefácio do livro “A Escola de Gramsci”, de Paolo Nosella, sua resposta e proposta aos estudantes. Vale ressaltar que Nosella integrou essa turma de doutorado e participou desse processo de estudo.

Se vocês pretendem estudar Gramsci por ele mesmo, isto é, tendo por motivação exclusivamente a exegese de sua obra, não contem comigo, por dois motivos: em primeiro lugar, porque não me sinto preparado para fazer um estudo dessa natureza havendo, no meio acadêmico, professores muito mais qualificado do que eu para essa tarefa; em segundo lugar, porque entendo que nosso esforço analítico reflexivo deve se voltar para os problemas que enfrentamos antes que aos autores com os quais nos deparamos. Mas, se vocês pretendem estudar Gramsci para ver em que medidas suas reflexões nos ajudam a compreender melhor os problemas que estamos enfrentando na educação brasileira, então eu topo fazer com vocês esse estudo. (NOSELLA, 2004, p. 18).

Vale salientar, diante do exposto, que Saviani lançou mão dos estudos de Gramsci para sua fundamentação teórica acerca da problemática da educação no Brasil. Realizou também um trabalho por demais importante, que era historicizar a teoria em sua realidade. Ou seja, os escritos do teórico italiano ajudaram-no a interpretar a realidade da educação brasileira para que, enfim, pudesse ser pensada uma teoria pedagógica voltada para os problemas e condicionantes da atualidade. Destarte, fica evidente a aproximação implícita ou explícita entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Unitária de Gramsci. Saviani (2007b, p. 159), ele mesmo, declara: “Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual”.

Em 1984, Saviani foi provocado pelos alunos da PUC/SP para ministrar uma disciplina intitulada Pedagogia Revolucionária. Porém essa nomenclatura seria, segundo o autor, “algo problemático”, pois “[...] revolução diz respeito às mudanças das bases da sociedade”, algo que provavelmente uma disciplina não teria a possibilidade de fazer. Nesse caso, procurou dar à disciplina nome e nomenclatura, a qual iria compor a tendência dialética. Sendo assim, pensava em denominar a nova pedagogia também de dialética¹⁵. Porém, repensou o autor, a palavra tem sentido ampliado, fazendo com que

¹⁵ A palavra dialética pode ser julgada de várias formas. Saviani (2008, p. 87) faz essa afirmação ressaltando que “Há correntes, por exemplo, próxima à fenomenologia, que utilizam a palavra dialética

os alunos pudessem interpretá-lo de variadas formas. Somente depois, a disciplina ministrada por ele, em 1984, recebeu a denominação Pedagogia Histórico-Crítica, para referendar a educação no empenho do desenvolvimento histórico objetivo e contrapor-se essencialmente às teorias crítico- reprodutivistas.

Através dessa nova tendência pedagógica, Saviani pretendeu superar a dicotomia entre a essência humana abstrata e a existência empírica. Para ele, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser o ponto de partida e de chegada para uma prática social igualitária, pois, superando o autoritarismo da Pedagogia Tradicional e o caráter de frouxidão com os conteúdos e disciplinas, desenfreada pela Pedagogia Nova, pode-se optar por uma teoria que trabalhe dialeticamente a prática pela teoria e a teoria pela prática, valorizando o ensino sistematizado e o conteúdo historicamente acumulado. Duarte (1993, p. 206), nesse sentido, esclarece:

O conflito entre Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência é, na verdade, um conflito entre: educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica, ou educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência.

A pedagogia defendida por Saviani difere-se das demais, uma vez que parte da compreensão do homem como ser concreto, ao mesmo tempo em que propõe uma educação que valoriza a assimilação do saber objetivo produzido historicamente – não obstante o reconhecimento de matérias-primas, produção e compreensão de suas manifestações. Ele deixa nítido que, na sua teoria,

A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2003, p. 83)

como sinônimo de diálogo, ou seja, referente ao diálogo, à troca de idéias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico”.

Nesse sentido, Saviani busca colaborar para a melhoria da educação para as camadas populares e, em especial, os trabalhadores, para que se efetive nela a conscientização da luta de classes e para que dela possamos contribuir para uma transformação social. Para este autor,

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p. 271)

No intuito de propiciar uma melhoria na educação pública e valorizar o conteúdo, fazendo o trabalho inverso da Escola Nova, que produziu o aligeiramento do ensino para as camadas populares, Saviani busca priorizar o conteúdo e destiná-lo exatamente às camadas populares. O autor acrescenta:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Esta defesa implica a prioridade do conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. (SAVIANI, 2003, p. 55)

Vale salientar ainda, nas palavras do autor, que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (2001, p.55). Assim, poderíamos dizer, preliminarmente, que Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, propõe a libertação das camadas populares através do conhecimento e da conscientização, advogando que isso poderia dar-se na educação sistematizada, dentro da escola, no processo de ensinar e aprender, entre professores e alunos, na intenção de melhorar a prática social e incentivar a luta de classes. Vale ressaltar que essa luta no âmbito educacional surge a partir da superação das pedagogias tradicional e nova, as quais pretendiam manter a ordem social.

2.3.2. O MÉTODO PEDAGÓGICO

A Pedagogia Histórico-Crítica aponta um método pedagógico para a prática escolar voltado para a formação social. Essa estratégia é dividida em cinco fases, que o autor denomina de “cinco passos”, quais sejam: prática social inicial (1º passo), problematização (2º passo), instrumentalização (3º passo), catarse (4º passo) e prática social final (5º passo). Nas palavras do próprio autor,

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2003, p.69).

Saviani (1991, p. 79-80), ao explicitar a primeira fase de seu método pedagógico, afirma que ela é o ponto de partida de todo o trabalho docente. É a partir da prática social inicial que o professor fará a ponte de interação com seus alunos, trazendo à tona todos os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, pois essa fase consiste em desafiar os alunos a mostrarem que já sabem acerca de cada um dos itens que serão estudados.

A segunda fase consiste na problematização que constitui o elo entre a Prática Social e a Instrumentalização. É a “identificação dos principais problemas postos pela prática social. [...]. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1991, p. 80). Vale salientar que os conhecimentos que citamos são conteúdos historicizados. A problematização tem como finalidade selecionar as principais questões levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões

orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. É nela que acontece o questionamento do conteúdo e, assim, o aluno pode relacioná-lo com a prática social em função dos problemas cotidianos. A terceira fase, segundo Saviani (1991, p. 103) consiste na apreensão

[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...]. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Nesse terceiro passo, cada tópico que vai sendo trabalhado deverá responder às questões que, a partir dele, foram levantadas e selecionadas na Problematização. Este é o momento do método, que faz passar da síncrese à síntese a visão do aluno sobre o conteúdo escolar presente em sua vida social. Na Instrumentalização, o processo de ensino-aprendizagem acontece dialeticamente, passando do empírico ao abstrato, depois para o concreto.

Na quarta fase, a Catarse é o momento em que o aluno demonstra a incorporação do assunto debatido na aula. É o momento em que ele será solicitado a demonstrar a assimilação do novo conhecimento adquirido. Esta é a fase em que o educando manifesta que assimilou os conteúdos e os métodos de trabalho em função das questões anteriormente enunciadas. Segundo Saviani (1991, p. 80-81),

[...] catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...]. O momento catártico pode ser considerado como 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.

Na quinta e última fase, encontramos a prática social final que, conforme Saviani, é a mesma prática social inicial, embora não o seja, pois o alvo a ser atingindo, o problema a ser solucionado, e a prática a ser realizada é a mesma. Porém, a efetivação dessa tarefa será realizada com mais nitidez e conhecimento. Segundo Saviani (1991,

p.82), “[...] o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica”. Ou seja, no “quinto passo”, supõe que os alunos tenham um conhecimento mais apurado do assunto que se foi trabalhado. Sendo assim, sua aplicação na prática final havia alterado com maior qualidade.

Na compreensão de Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como mediadora na prática social global. Exemplos disso são os passos a atingir na teoria que inicia e finaliza, na própria prática social, a preocupação com a conscientização crítica e a ação da população dominada. É o bojo histórico em que a teoria está cimentada a crítica às teorias crítico-reprodutivistas, as quais não apontam saída para a sociedade vigente e acabavam por negar a reação ao sistema. Oliveira (1996) discorre sobre o tema educação como mediadora da prática social e adverte que esse complexo, nesse sentido, é de fundamental importância para a transformação social.

[...] a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Vale salientar, mais uma vez, que, para Saviani, a educação pública é o maior alvo de sua teoria, pois é através dela que as massas populares conseguem minimizar a marginalidade e absorver conhecimento, efetivando o enfrentamento para a mudança da sociedade.

2.3. 3. CONTEXTUALIZANDO A TEORIA

Para enriquecer sua teoria, Saviani utiliza os escritos de Marx, Engels, Gramsci e Lênin, porém não para extrair uma teoria pedagógica, mas, sim, como inspiração, pois, nos escritos dos teóricos acima citados, ele se inspira e constrói sua própria teoria.

[...] nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2007a, p. 420).

Saviani utiliza essencialmente o materialismo histórico, embasado nos escritos de Marx para compor sua teoria, mas faz uma ressalva: Marx não possui uma teoria voltada para a educação, sendo necessária a utilização de outros clássicos, principalmente da pedagogia, para o embasamento de sua teoria. No seu contexto teórico, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como fontes específicas autores como Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e George Snyders. Entre outros, Saviani também referenda o nome de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire como grandes teóricos da pedagogia nacional, fazendo, segundo ele, uma interlocução com os clássicos também brasileiros.

Para darmos continuidade ao trabalho, fizemos jus ao livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, que, segundo o próprio autor, é uma continuação do livro “Escola e Democracia”. Este livro foi publicado no ano de 1994 e, em 2008, já se encontrava em sua décima edição. Ele representa uma alternativa aos professores que acreditam poder utilizar os recursos educativos em sala de aula. Voltado para a realização de uma transformação social, Saviani (2008, p. 52) descreve, no prefácio da oitava edição, a pretensão de que o conteúdo explícito no livro pudesse auxiliar os educadores a “[...] uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual”.

Contudo, o autor deixa claro seu anseio por uma teoria pedagógica que ajude a prática educativa nos dias atuais, quer dizer, dentro de uma sociedade capitalista – isso faz o autor distanciar-se da teoria de Gramsci, que propõe a Escola Unitária para um momento de transição, não para o comunismo, nem para o sistema vigente, como formação para o trabalho atual, por exemplo, mas para o momento em que os homens estarão se adaptando à nova forma de sociabilidade. Assim, essa escola teria a função de

formar o aluno intelectual e manualmente. Saviani, na *Pedagogia Histórico-Crítica*, também propõe essa formação aos educandos, porém ele a pretende na sociedade atual. Lessa (2007b) discorda do posicionamento de Saviani, destacando que, na sociedade capitalista, não existe espaço para o campo de mediação e essa vinculação de trabalho manual e intelectual somente será possível quando se fechar a lacuna entre eles no mundo do trabalho. O autor explica:

Isto não cancela a importância de Saviani para a resistência nestes tempos contra-revolucionários, mas certamente impõe limites em sua capacidade de formular questões e responder criticamente à intensificação produtiva. Não há a menor possibilidade de as novas tecnologias colocarem empresários e trabalhadores no mesmo campo quando se trata do desenvolvimento omnilateral dos humanos, isto é, quando se trata de superar a propriedade privada. (2007b, p. 123).

Saviani considera que uma teoria pedagógica crítica trata de um esforço para a luta contra a marginalidade, uma vez que sua formulação parte dos interesses da classe dominada e não da classe dominante. É nessa perspectiva que acredita no trabalho proposto pela *Pedagogia Histórico-Crítica*, já que pretende formar o indivíduo atendendo às necessidades da população dominada – tudo isso na sociedade capitalista, fazendo evitar uma maior “articulação dos interesses dominantes”. Nas palavras precisas de Saviani (1997, p. 42),

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Dessa forma, a *Pedagogia Histórico-Crítica* encontra-se formulada para os interesses da classe dominada, visando ao fim da marginalidade, através de uma escola

articulada com as camadas populares, em que haja aprendizagem, diálogo, métodos de ensino eficientes e transmissão e apropriação dos conteúdos cognitivos.

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2008, p. 100).

Podemos enfatizar que o educador possui uma visão de mundo diferenciada do aluno e, por vezes, maior. Tal visão contribui para dimensão dos determinantes sociais, uma vez que o educador que aponte a teoria crítica em suas atividades, posicionar-se-á diante de uma luta contra a hegemonia e a favor de uma qualidade educativa para as camadas populares.

2.3.4. UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA

Por indicar uma pedagogia dialética com base marxista no cenário do capitalismo brasileiro, Saviani é alvo de diversas críticas. Em seu próprio livro (2008), ressalta que essas críticas tanto são da direita quanto da ultraesquerda e explica: “Esses últimos consideram que ser crítico é ser intransigente, é negar inteiramente tudo o que a burguesia produziu” (2008, p.73). Também esclarece que as objeções sofridas pela Pedagogia Histórico-Crítica podem ser consideradas como falsas dicotomias, entre elas estão a Forma e o Conteúdo no ensino/aprendizagem, pois os críticos afirmam que, nessa Pedagogia, é valorizado o conteúdo e esquecida a metodologia. Essa ideia se torna falsa pelo fato de a escola possibilitar o acesso à aquisição do conhecimento sistemático, metódico e científico. Sendo assim, a escola precisa “[...] organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (2008, p. 75). A educação, para o autor, não é só conteúdo: ela precisa de forma, de métodos, do entendimento do educador para com o conhecimento adquirido pelo aluno.

Outra falsa dicotomia que nos chamou a atenção foi Saber versus Consciência, pois sustenta a ideia de que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma aquisição do saber em detrimento da consciência crítica. Saviani (2008, p. 78) alerta-nos afirmando “que é possível desenvolver a consciência à margem do saber”, pois é a partir do saber que o trabalhador, por exemplo, poderá tomar consciência das suas condições de trabalho e do sistema o qual a cerca. Nesse caso, podemos citar a importância da circulação de jornais em canteiros de obras, fábricas e em demais espaços de trabalho do proletariado para a articulação do movimento sindical e conscientização dos trabalhadores. No exemplo supracitado, a leitura elaborada através da aquisição do saber será, de fato, um ponto de partida para a consciência crítica.

Outro ponto que devemos ressaltar é a importância da política na educação, pois, segundo Saviani, educação e política são distintas: a primeira não é antagônica e tem como objetivo convencer; a segunda é antagônica e seu objetivo é vencer. Na educação, é valorizado o interesse do aluno; na política, defrontam-se interesses e perspectivas. Porém ambas se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem, tornando-as inseparáveis, uma vez que as mesmas integram o mesmo conjunto: o da prática social. Nesse caso, na sociedade dividida em classes, a prática social exercida pela política e pela educação será em favorecimento as classes dominantes. Nessa sociedade os interesses são antagônicos. No bojo da Pedagogia Histórico-Crítica projeta-se uma educação voltada para a prática social em conjunto com a política, visando uma aprendizagem cognoscitiva e consciente.

Nesse sentido, para haver competência técnica e política na educação, é preciso encará-la para uma transformação social, a qual trilhará um caminho no processo de reprodução do conhecimento historicizado para as camadas trabalhadoras, ultrapassando os limites da burguesia que, por sua vez, apenas tenta acomodar um conhecimento que reproduz o seu pensamento.

Para Saviani, a educação é uma exigência do processo de trabalho e é idêntica a ele. A aula é produzida pelo professor e consumida pelo aluno. Sendo assim, a educação é um trabalho, uma vez que o produto não se separa do ato de produção. Com suas palavras precisas, o autor esclarece:

Obviamente a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. (2008, p. 12)

Saviani (2007b) ainda afirma que o trabalho necessita da educação. Porém, é nessa interpretação que o autor recebe as maiores críticas. Lessa (2007b), estudioso da ontologia do ser social em Lukács, para contestar o pensamento de Saviani, relembra as palavras de Sócrates: que duas categorias idênticas jamais necessitam uma da outra. Para que isso aconteça, precisam ser distintas. Nesse caso, a educação não seria trabalho, já que o mesmo depende dela. Lessa prossegue afirmando que essa seria uma visão equivocada de Saviani sobre a concepção do trabalho como princípio educativo. Porém, Saviani (2003, p. 106) prossegue em sua teoria e ressalta que

[...] a educação é uma produção não-material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

É com esse intuito de distinção entre trabalho material e não-material que Saviani busca objetivar o trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois, como toda teoria pedagógica, exige uma ação para a prática nas escolas, junto aos processos burocráticos escolares e para o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos. Assim, “[...] a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material” (SAVIANI, 2008, p. 107). Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática está acima da teoria, pois é ela que exerce, no âmbito da materialidade, a fundamental importância para essa teoria. Saviani explica “[...] não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria. Vale ressaltar que o desenvolvimento da teoria depende da prática”.

Diante dessa perspectiva, pensando a teoria a partir da prática, podemos encontrar desafios para o desenvolvimento da teoria. Saviani descreve que esses desafios poderão acontecer em dois sentidos: o primeiro é o desenvolvimento precário da prática, o qual prejudica a teoria; o segundo, a situação precária da prática, que faz com que a teoria desenvolva soluções.

Para abordar a ação pedagógica, Saviani procura trabalhar três grandes problemas: a ausência de um sistema de educação; a teoria que é incorporada na prática; a descontinuidade das atividades educacionais. Esses três problemas também denominados pelo autor de desafio fazem parte do conjunto para iniciar a ação pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que, observada a educação brasileira, não vemos definidos qual é o sistema educacional de fato no qual a teoria está vinculada e a qual propósito ela se revela na prática. Assim, cabe à teoria um grande desafio: a criação de um sistema educacional, que, segundo Saviani, é um grande problema, pois parece um “entrave prático ao avanço da teoria” (2008, p. 108). Ele discorre sobre o sistema educacional brasileiro:

[...] a falta de um sistema de educação em nosso país é uma questão que vem do final do século XIX, dado que a partir daquela época os principais países se empenharam em organizar os seus sistemas nacionais de ensino. O Brasil não fez isso, e foi ficando atrasado em matéria de educação, ou seja, foi acumulando um déficit histórico que nos cria problemas muito sérios na atual circunstância. (SAVIANI, 2008, p. 109)

No segundo desafio, Saviani faz jus a uma organização objetiva, na qual a prática absorve outras teorias, como se estivessem incorporadas, enraizadas. O autor adverte que, nesse caso, a teoria trabalhada deve trazer uma organização objetiva direcionada para sua prática.

O terceiro e último desafio diz respeito à descontinuidade da educação, como se todos os projetos educacionais começassem, mas não continuassem, parando sempre no meio. Isso desfavorece a continuidade da teoria e de sua relação com a prática para que, enfim, tenha seus objetivos alcançados. De acordo com Saviani (2008), esses desafios enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica obriga-a “[...] a tomar consciência desse

estado de coisas, visando a compreender suas causas e acionar não só explicações, mas os mecanismos possíveis de enfrentamento desse tipo de situação”.

Diante do exposto, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica, em toda sua teoria, busca uma prática renovadora dentro do contexto sócio-histórico atual das escolas brasileiras, valorizando a passagem do conteúdo, a aquisição do conhecimento dos alunos e, especialmente, a transformação da prática social.

CAPÍTULO III

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Após ter apresentado as ideias de Dermeval Saviani acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, retomaremos criticamente os pressupostos fundamentais dessa Pedagogia e seus desdobramentos sobre a relação trabalho-educação a partir da compreensão de que esse complexo é considerado pelo autor como trabalho não material. Em contraposição, tentaremos apresentar, como vem sendo concebida uma proposta de educação emancipadora, para além do capital, conforme as indicações de autores afinados com a perspectiva marxiana/lukacsiana. Nossa exposição tomará, com o devido destaque, as elaborações de Ivo Tonet e Sérgio Lessa. Não deixaremos, ainda, de apelar, pontualmente, a Lazarini, que desenvolveu um exaustivo exame em torno da relação entre capital e educação escolar na obra desse importante educador, o qual resultou em sua tese de doutorado, defendida em dezembro de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Tumolo.

É importante reiterar que o alcance de nosso propósito se restringe à tentativa de contribuir para um maior esclarecimento sobre os pontos e contrapontos afetos à pedagogia histórico-crítica, através de uma exposição devidamente cuidadosa dos termos fundamentais em que esse debate se apresenta hoje, sem, de forma alguma, termos a pretensão de chegar a conclusões minimamente fechadas sobre tão complexa questão.

Como bem faz justiça Lazarini (2010), é de fundamental importância lembrar, antes de quaisquer considerações, o posicionamento de Saviani em relação à teoria que defende, pois mesmo com o quadro histórico de valorização ao conservadorismo vivido por ele nas décadas de 1980 e 1990 – e que se arrasta até os dias atuais –, em que autores vêm deixando de lado o pseudomarxismo pelo pós-modernismo, Saviani não se rendeu e não mudou seu ponto de vista, persistindo em suas ideias e proposições referenciadas na teoria marxista.

3.1. O SABER COMO MEIO DE PRODUÇÃO

Anota Lazarini (2010), todavia, que Saviani apresentaria em seus escritos, um problemático entendimento quanto ao “saber sistematizado” (Saviani, 2005, p. 244) o qual assumiria o estatuto de força produtiva e de meio de produção. Segundo Lazarini, em contrapartida, Marx deixaria claro em seus pressupostos no Livro I de *O Capital* (1988, p. 143) que meios de produção são objetos de trabalho, e meio de trabalho, enquanto força de trabalho, é igual à força produtiva. Dito de outro modo, os meios de trabalho são produzidos a partir da necessidade ou em função do processo de trabalho dentro do desenvolvimento evolutivo do mesmo. Assim, na sociedade capitalista, como apontam Lessa e Tonet (2008 p. 118): “As possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas gera para a emancipação humana são veladas e as pessoas só conseguem enxergar como possível a reprodução da sociedade burguesa como tal”. Ainda sobre força de trabalho no capital, Tonet (2007, p. 62) ressalta:

Para Marx, o ato fundante da sociabilidade capitalista é o ato de compra e venda de força de trabalho. Este ato é, necessariamente, gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Mas, para que este ato fundante e a sociabilidade que se constrói a partir dele possam realizar-se, é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Isto significa indivíduos livres, iguais e proprietários. Sem estas qualidades, a sociabilidade capitalista não poderia funcionar. Note-se, porém, que os indivíduos não comparecem como homens integrais, mas somente como contratantes. É apenas neste sentido que são iguais, livres e proprietários.

Como foi explicitado no item 1.2 do primeiro capítulo deste estudo, a educação é um processo puramente social e não se reduz ao trabalho, estabelecendo com este uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Nesse caso, aqui apelando a Ivo Tonet (2005), a educação apesar de depender ontologicamente do trabalho, surge para responder questões que passam a existir no processo de complexificação social, questões essas que o trabalho, por si, não conseguiu responder. Nessa trilha, segundo o entendimento de Lazarini, o “saber sistematizado” não poderia ser considerado, então, como equivalente à força produtiva ou meio de produção, pois haveria uma distinção ontológica entre essas dimensões. O primeiro faz parte de um processo social que nasce da complexificação desse, enquanto o segundo faz parte do próprio processo de trabalho

em função do desenvolvimento do mesmo. Lukács (1979, p. 40, grifos nossos) explica a questão da prioridade ontológica, explicitando, assim, a autonomia da categoria trabalho em relação às práxis sociais.

[...] Quando atribuímos uma prioridade ontológica à determinada categoria em relação à outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É algo semelhante à tese central de todo o materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica em relação à consciência. [...].

O conhecimento é essencial para a reprodução do ser social. Ele é adquirido pelo homem através do processo histórico-social e intensifica-se a partir do processo educativo entre os indivíduos. Em suma, o conhecimento é de fundamental importância para o processo evolutivo do trabalho e o tornar-se homem, como ser social, com legalidade própria, distinto daquela que rege o ser natural.

A educação contribui para o repasse do conhecimento, o que influencia no processo de reprodução do ser social, isso a faz estar a serviço dos condicionantes da sociedade. No sistema capitalista, como vimos no item 1.2 do primeiro capítulo deste estudo, essa relação intensificou-se a ponto de a reprodução social do indivíduo estar ligada intrinsecamente aos marcos do capital – o que leva o processo educativo a voltar-se para um ensino predominantemente em função da reprodução dos interesses da classe dominante. Na evolução social, é oportuno ressaltar, contudo, o homem continua necessitando do conhecimento para se distinguir da condição de ser puramente natural, e isso não cessa na sociedade do capital.

Saviani entende que a burguesia domina todos os saberes e retira do trabalhador a possibilidade de conhecer, para facilitar, assim, o domínio da massa popular. Nesse momento, ele especifica que foi através do taylorismo que começou a expropriação do saber do trabalhador. Em seu entendimento sobre o taylorismo, associado ao fordismo no bojo da chamada Segunda Revolução Industrial:

Aí se procedeu à objetivação e ao parcelamento do trabalho por meio da estratégia de expropriação dos saberes dos trabalhadores, sua elaboração e devolução na forma parcelada. No contexto atual o fordismo cede espaço ao toyotismo introduzindo-se a flexibilização do trabalho e a chamada ‘qualidade total’ (SAVIANI, 2005, p. 244).

Ainda sobre o saber como meio de produção, explicita Saviani (apud Lazarini, 2010, p. 45-46):

[...] Quem trabalha é o trabalhador; então se é o trabalhador que transforma, é ele que sabe transformar; logo o proprietário do saber é ele, então ele é proprietário da força produtiva. Sendo proprietário da força produtiva, ele não vai deixar que o capitalista se aproprie da mais-valia, do lucro do seu trabalho, porque é ele que detém o controle. Então o taylorismo fez exatamente o seguinte: extraiu o saber, elaborou-o e o desenvolveu-o em uma forma parcelada. Na forma parcelada, o trabalhador deixa de ter o domínio. Deixa, porém, relativamente, porque de fato ele precisa ter certo domínio, e essa é a contradição básica da produção capitalista.

Lazarini nos afirma que a referida expropriação do saber operada pelo taylorismo é tomada por Saviani como base para sua avaliação sobre as transformações e a reestruturação na organização escolar e, principalmente, na construção do saber. Para tanto, o autor da Pedagogia Histórico-Crítica faz críticas e proposições acerca desse processo, defendendo a escola na “[...] edificação de um sistema educacional que articule o ensino fundamental e o médio com o objetivo de possibilitar [...] a compreensão das bases científicas a partir das quais se organizam os processos produtivos contemporâneos” (LAZARINI, 2010, p. 71). Vale salientar, ainda nos reportando a Lazarini, que Saviani se posicionou e “interferiu pontualmente nessa discussão antes, durante e depois da aprovação da Nova Lei de Educação” – mesmo o educador brasileiro fazendo parte de um quadro histórico contrário a essas afirmações, como já pontuamos anteriormente.

A respeito da relação entre a classe dominante e a força de trabalho no escopo do capitalismo, Lessa (2008, p. 27-30, grifos nossos), por sua vez, assim se posiciona:

Na sociedade dividida em classes, passa a existir uma [...] **nova situação histórica**, na qual [...] **à classe dominante, cabe a tarefa de organizar as condições imprescindíveis para forçar os trabalhadores a produzirem**

não aquilo de que necessitam, mas aquilo que precisa. No entanto [...] a idéia de que é a atividade de planejamento, a atividade de concepção e preparação do trabalho que produz riqueza – e que o resto é resto –, nada mais é do que a forma que as classes dominantes, ao longo da história, encontraram para justificar a exploração que elas exercem sobre o trabalho.

Em seu livro *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*, Lessa (2007) assevera que as interpretações de Saviani acerca do taylorismo se colocariam em contradição com a compreensão da historicidade do desenvolvimento do capitalismo, pois, segundo o autor, a burguesia não detém todo o conhecimento, e não é a partir dele que a classe trabalhadora é oprimida, e, sim, a partir da força de trabalho que a classe dominante obriga o trabalhador a produzir para a acumulação de sua riqueza e não para a sobrevivência do proletariado. Nesse caso, como explicita Lazarini (2010), devemos atribuir a implementação do taylorismo, na sociedade capitalista, à razão econômica. No entanto, como aponta o mesmo, se mudarmos essa compreensão, estaremos equivocados em relação ao pensamento marxista e à prioridade da base econômica.

3.2. A IDENTIDADE ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Na obra supracitada, Lessa (2007b) discorre com ponderações e críticas a respeito do pensamento de Saviani acerca da identidade entre trabalho e educação. Lessa revisita a concepção do autor da Pedagogia Histórico-Crítica sobre trabalho e educação, afirmando ter detectado particularidades em relação à interpretação desses dois complexos ontológicos. Reconhece Lessa que Saviani percebe o trabalho como a categoria fundante do mundo dos homens, e que é, então, através dele que se dá a distinção entre homens e animais.

Com efeito, segundo Saviani(1994, p. 6):

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto, podemos dizer que o trabalho define a essência humana, portanto, o homem, para continuar existindo

precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho.

Saviani (2008) afirma, ademais, que o homem não nasce homem, mas forma-se homem. Em sua concepção, foi através do trabalho e com o auxílio da educação que, no comunismo primitivo, os “homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Para o autor, a educação assumiu e assume um papel importante no processo de reprodução social, pois é através da apropriação do conhecimento acumulado de geração a geração que o homem consegue reproduzir-se como ser social, e isso ocorre por meio do ensino, da educação. Tonet (2005, p. 214) confirma que, através do processo da educação, o homem deve “apropriar-se do que já existe e, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando desse modo, o próprio indivíduo em sua especificidade”. Assim, acerca desse entendimento, Tonet concorda com Saviani e explicita:

Saviani também acentua este aspecto da contribuição que a educação tem na configuração do indivíduo como membro do gênero humano. Ele precisa mais ainda, afirmando que o diferencial específico da educação estaria na intencionalidade que presidiria esta tarefa quando realizada pela educação [...]. Independentemente da concordância integral com a definição de Saviani, parece-nos que ela tem o mérito de fixar com precisão a mediação que a educação representa na construção do indivíduo como ser social. (TONET, 2005, p. 214; 215).

Apoiando-nos em Lessa (2007b), compreendemos que, no entendimento de Saviani, é perceptível detectar o papel da educação nos moldes sociais a partir do trabalho. No entanto, Lessa afirma que Saviani revogaria essa tese quando explicita:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI apud Lessa 2007, p. 107).

Para Lessa, admitir-se a educação como idêntica ao trabalho seria o mesmo que considerar essas duas categorias como ontologicamente iguais. Como argumentam em seus próprios termos, Lessa e Tonet, se a educação é uma exigência do processo de trabalho, conseqüentemente, ela nasce desse processo. Ela se funda no trabalho, e é uma práxis social que surge na complexificação social, para responder, como já foi dito, a

questões postas pelo próprio processo do trabalho. Numa perspectiva marxista ontológica, desse modo, educação e trabalho seriam categorias distintas: o trabalho responde pelo salto ontológico do homem, diferenciando-o, como ser social, dos demais seres, a partir da transformação da causalidade dada em causalidade própria; a educação, por sua vez, é uma práxis social que surge na complexificação do trabalho para a reprodução social. Para Lessa (2007b), então, a afirmação sobre a identidade entre trabalho e educação deixaria de levar em conta a devida relação de dependência ontológica e autonomia relativa que a educação – como os demais complexos sociais, manteria com o trabalho, por necessidade do próprio processo de reprodução social.

Na argumentação de Lessa (2007b, p. 108), “[...] a necessidade é uma conexão ontológica que apenas pode ocorrer entre complexos distintos”. Ou seja, a necessidade acontece através de categorias diferentes. Nesse caso, não haveria necessidade entre trabalho e educação se eles não fossem categorias diferentes. Acerca desse assunto, Jimenez e Lima (2008, p.8) esclarecem que, nos termos do debate de inspiração ontológica:

[...] conceber a educação como algo que se realiza não apenas junto do trabalho, mas se confunde com ele, significaria perder de vista essa distinção fundamental. Isso anularia a própria compreensão do trabalho enquanto categoria marxiana, ao eliminar a relação fundante-fundado, além de trazer consequências danosas para a compreensão das relações sociais entre as distintas classes que compõem a sociedade capitalista. Identificar trabalho com as demais atividades que compõem a práxis humana anularia a distinção entre o proletariado e os assalariados, ou no limite, até mesmo entre o proletariado e a burguesia, cancelando também a especificidade do proletariado como classe ontologicamente contrária ao capital.

Conforme argumenta Lessa em relação aos escritos de Saviani:

De uma referência à relação fundante/fundado sugerida pela expressão “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho” do primeiro parágrafo, o texto evolui para um segundo parágrafo já não tão claro. O conceito de “mundo da cultura” introduz no texto tensões decorrentes do fato de que o trabalho, na acepção corrente do termo, faz tão parte da cultura quando os complexos ideológicos mais puros, como a arte e a ética. Com isso, a tese da relação fundante/fundado do trabalho para o mundo dos homens presente no parágrafo anterior, se não desaparece, pelo menos perde muito de sua força. No terceiro parágrafo, todavia, esta relação é abandonada em favor da identificação entre trabalho e educação (LESSA, 2007b, p. 109).

Segundo o autor supracitado, a identidade entre trabalho e educação estaria devidamente evidenciada no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, mormente através do termo “se inicia”, que é utilizado por Saviani em dois momentos do referido livro, para a demonstração do tornar-se ser social a partir do trabalho na criação do mundo dos homens e para a criação do mundo da cultura. Na citação acima ele explica que nesse termo se denotaria uma ambiguidade, uma vez que o mesmo sugere que, entre trabalho e cultura, não haveria uma relação de fundado/fundante, negando, assim, o que o autor traria em primeira afirmação.

3.3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Saviani concebe o “trabalho como princípio educativo”, o que, para Lessa (2007b), traria à tona mais contradições com respeito à teoria do autor. Vale ressaltar que essa formulação, como aponta Lazarini (2010), não se encontra nos textos de Saviani na década de 1980. O texto que faz referência a essa complementação está no livro acima referido *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Saviani também afirma, como bem explicitamos no segundo capítulo deste estudo, que os textos desse livro “[...] dão continuidade e complementam as análises apresentadas no livro *Escola e Democracia*”, assim como este livro é uma “[...] introdução preliminar à *Pedagogia Histórico-Crítica*”.

Os pressupostos do trabalho como princípio educativo abrem, para Saviani, perspectivas para uma organização curricular, como a proposta de uma educação politécnica, que traz em si a problemática do trabalho, pois, segundo o autor (Saviani apud Lazarini 2010, p. 32-33), o “[...] ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito de trabalho e o fato do trabalho [ser considerado] como princípio educativo geral”.

Saviani (apud Lazarini), ainda complementa:

Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu

surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

Para Saviani, a politecnia seria a base de uma forma de organização escolar que vinculasse de maneira indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material. Responderia pelo papel principal da escola, qual seja, apresentar o conhecimento intelectual aos alunos e formá-los para a prática do trabalho. A esse respeito, Saviani declara inspirar-se em Gramsci, como afirmamos no segundo capítulo deste estudo. Nas palavras do autor:

Inspirados nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual.

Conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, apud LAZARINI, 2010, p. 36).

Vale salientar que é a partir do pressuposto do trabalho como princípio educativo que Saviani propõe, através de sua teoria, uma educação formal sistematizada para a sociedade atual. O autor parte do princípio de que, com essa educação de caráter politécnico, se poderá operar uma intervenção no modelo social, uma vez que o jovem passará a ter um maior conhecimento intelectual que o ajudará a assumir uma atitude consciente realizada na ação do seu trabalho. Lessa e Tonet afirmam que:

Não há capitalismo 'humano', pois a essência da sociedade capitalista é a produção crescente de desumanidades. Marx e Lukács forma duros críticos de todas as propostas reformistas, pois, segundo eles, não há como os homens humanizarem as relações sociais sem romperem com sua submissão ao capital, que é desumano na sua essência.

Acerca das possibilidades de reformas sócio-educacionais de caráter mais humanizante, a exemplo do que estaria propondo Saviani, por dentro do sistema do capital, conforme o entendimento de Lessa e Tonet, não poderia acontecer essa

humanização dentro da educação na sociedade posta, uma vez que as bases às quais a educação está consubstanciada não dá suporte para esse tipo de atividade humanizante.

3.4. A VIGÊNCIA DO TRABALHO NÃO-MATERIAL

A concepção da educação como trabalho “não material” é, de fato, um dos principais fundamentos das teorizações de Saviani, principalmente no contexto de sua Pedagogia Histórico-Crítica. Para Dermeval Saviani, o trabalho “não material” diz respeito à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (Saviani, 2008, p. 12), correspondendo essencialmente ao processo educativo.

Saviani (apud Lazarini, 2010, p. 38) traça a distinção entre trabalho material e trabalho não-material nos termos abaixo:

[...] tratar [da] materialidade não significa negar o caráter não-material do trabalho educativo. Ocorre que, quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

E, ainda mais explicitamente, Saviani (2000, p. 16) afirma:

[...] Tais aspectos (ciência, ética, arte, etc.), na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não material’. Trata-se aqui da produção de idéias, 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.

Em suma, para Saviani, o trabalho não material representa a produção do saber sobre a natureza ou sobre a cultura. Na realidade, ele o define como “o conjunto da produção humana”. O autor também esclarece que a educação é um tipo de trabalho não

material, pois a mesma faz parte dessa produção de conhecimento, de saber. Como já foi explicado acima, a produção não material se dividiria em duas modalidades: a primeira, “o produto se separa do produtor”, por exemplo, “os livros e objetos artísticos”; na segunda modalidade, não há essa separação, pois “o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se”. É nessa modalidade que Saviani destaca a educação, pois é através da relação professor-aluno que se constrói o processo educativo, em que o professor produz e o aluno consome, e os dois processos acontecem ao mesmo tempo. Nesse caso, a produção não se separa do produtor.

Vale ressaltar a formulação de Saviani (2008, p. 12-13), a seguir:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Contrapondo-se a Saviani no que toca à definição da educação como trabalho não material, ou à própria aceção de trabalho não material, Lessa (2007b, p. 111)¹⁶ evoca o materialismo marxiano, segundo o qual, nas palavras do autor, “[...] tudo que existe é matéria, o “não material” é rigorosamente o inexistente”. Ao contrário de se constituir como produções não materiais, Lessa advoga que complexos ideológicos como a ciência, a arte, a ética, a política, o direito e a linguagem desempenham uma força material na reprodução social. Ressalta, ainda, o autor, que, na perspectiva da ontologia do ser social em Marx e Lukács, a existência real de qualquer ser depende do

¹⁶É oportuno ressaltar que Newton Duarte contrapõe-se a Lessa, como também a Lazarini explicando que os dois autores não conseguiram entender a dialética entre trabalho material e não-material, ressaltando: “Por não conseguir entender a dialética entre produção material e produção não material, Lessa e Lazarini afirmam que Saviani cai em contradições insolúveis quando analisa a materialidade da ação educativa, ou seja, do trabalho educativo, que Saviani inclui na categoria de Marx de produção não material na qual o produto não se separa do ato de produção. Ora, somente haveria contradição se a produção não material ocorresse num mundo não humano, se Saviani estivesse fazendo teologia ao invés de analisar a especificidade do trabalho dos professores. Assim como a produção material exige o pensamento, a linguagem e os conhecimentos que são, conforme Duarte (1993) objetivações não materiais, a começar da própria materialidade do corpo humano e dos recursos materiais empregados, por exemplo numa aula”. (DUARTE, APedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani, 2011).

ponto de vista ontológico. Assim, não haveria, ontologicamente, diferença entre uma aula e outro ser – no quesito existência real, o que os difere são os complexos dos quais fazem parte, relação entre homem e natureza ou relação entre homens.

Para maiores explicações, citemos Lessa (apud Lazarini, 2010, p. 327).

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

[...] A distinção entre eles é de outra ordem, [...] são complexos de relações entre os homens (todos os complexos sociais, exceto o trabalho) ou são compostos pela relação entre os homens e a natureza (o trabalho). Isso faz com que haja entre esses complexos, diferenças ontológicas do maior significado, todavia sem cancelar este fato decisivo: as idéias podem apenas exercer força material no mundo dos homens porque, diferente da natureza, a materialidade social tem nas idéias um (sic!) seu momento essencial. Ou, dito com outras palavras, as idéias exercem força material no mundo dos homens porque a materialidade do mundo dos homens tem na relação entre objetividade e subjetividade um dos seus momentos constitutivos.

No primeiro capítulo deste estudo, buscamos compreender a ontologia do ser social, o que foi decisivo para o entendimento do complexo trabalho na Ontologia de Lukács. Nesse caso, fazemos jus à contribuição lukacsiana quanto à definição de trabalho. Ainda que não se refira mais amplamente sobre o complexo da educação, parece plausível inferir-se das referências diretas feitas por Lukács à questão e, principalmente, do sentido geral de sua discussão sobre o trabalho e a reprodução social, que, para o filósofo húngaro, não se poderia, a rigor, identificar educação, ou qualquer outro complexo, com o trabalho. Poderíamos indicar a partir de Lukács, como o faz Lessa, que trabalho e educação são complexos ontologicamente distintos: o primeiro parte das posições teleológicas primárias, voltadas à relação homem-natureza (transformação da natureza); a segunda parte das posições teleológicas secundárias, voltadas para as relações entre homens (interações entre seres humanos).

Bertoldo (2009) ressalta, nesse sentido, que Saviani não demonstraria:

[...] como é que a partir do trabalho, no seu sentido ontológico, surgem os complexos parciais, a exemplo da educação, que, embora mantendo com ele uma relação de dependência, a ele não se reduzem. Em outras palavras, para a autora, a ausência de uma articulação entre a teleologia primária e a teleologia secundária nas suas análises resulta no equívoco de tomar as categorias trabalho e educação como se tivessem a mesma natureza. (BERTOLDO, 2009, p. 149).

Como podemos observar, os aportes críticos acerca da Pedagogia Histórico Crítica e da teoria de Saviani, em geral, recaem, fundamentalmente, na problemática que configura a identificação entre trabalho e educação. Conforme reconhece o próprio autor, “a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem” (SAVIANI, apud BERTOLDO, 2009, p. 142). Porém, concebendo a educação como idêntica ao trabalho, Saviani se distinguiria, segundo os estudiosos de inspiração lukacsiana, já citados anteriormente, do entendimento da educação no processo da reprodução social, conforme as premissas de Lukács.

Saviani parte do princípio de que o trabalho é o salto dado pelo homem para transformar-se em ser social. Porém, a partir da identificação entre trabalho e educação, o autor traz, em sua teoria, o trabalho como “princípio educativo”. A esse respeito, Lessa (2007b, p. 118), levanta o questionamento abaixo indicado:

Se a educação, mesmo nas sociedades primitivas, para não mencionar as formas sociais mais desenvolvidas, não ‘coincide inteiramente com o próprio processo de trabalho’, como, então, poder-se-ia conceber o trabalho como ‘princípio educativo’? Esta última formulação abre uma nova esfera de tensão nas teorizações de Saviani. Em primeiro lugar, entra em contradição com a sua identificação entre trabalho e educação. Se a educação fosse, efetivamente, trabalho, afirmar que o ‘trabalho’ é o ‘princípio educativo’ seria apenas uma tautologia: ‘a educação’ seria o ‘princípio educativo’.

Saviani complementa a sua ideia de identidade entre trabalho e educação fundamentando o trabalho como “princípio educativo” e idealiza essa perspectiva na sua Pedagogia Histórico-Crítica – pressupondo que essa pedagogia possa influenciar a educação e o trabalho dos jovens estudantes, e isso venha ajudar na superação da sociedade capitalista. Aqui vale ressaltarmos a perspectiva de Tumolo (2005) (TUMOLO, apud LAZARINI, 2010, p. 339) acerca do trabalho na sociedade do capital.

[...] no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua

degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte (por outro lado, supõe-se, em suma, que a produção de sua morte possibilita a produção de sua vida). Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, se processa pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua hominização se produz pela sua reificação. [...]

[...] na forma social do capital a dimensão da positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana.

Desse modo, expressamos também nosso entendimento acerca do trabalho na sociedade do capital, pois é esse “[...] o eixo teórico coerente a partir do qual deve ser compreendida qualquer atividade humana desenvolvida [...] na lógica de acumulação de capital” (LAZARINI, 2010, p. 339) – principalmente se essa teoria estiver vinculada à fundamentação marxiana, pois é nesse eixo que compreendemos a alienação e a reprodução social, uma vez que, com o passar do tempo, na sociedade capitalista, esse estranhamento se complexifica cada vez mais.

3.5. A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA SOCIEDADE DO CAPITAL X SOCIEDADE EMANCIPADA

Para introduzirmos este item, faz-se necessário apoiarmo-nos nos escritos de Ivo Tonet (2005), que, em seu livro *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, traça, em linhas gerais, um percurso na historicidade da educação na sociedade do capital, ressaltando a ênfase que tem sido atribuída à educação para a formação para a cidadania dentro dessa sociabilidade. Explica o autor, em contraposição, os limites da referida proposta, a qual, a rigor, traduziria, por parte de seus defensores, uma capitulação à colocação da educação no horizonte da emancipação humana, por conseguinte, na própria superação do capital. Nessa perspectiva, o autor aponta os requisitos que estariam na base de uma atividade educativa voltada para a emancipação humana. Assim, nos apoiaremos, em larga medida, em suas teorizações, para melhor explicitarmos atividades que contribuam para uma formação de pessoas livres. Vale, aqui, em primeiro lugar, lembrar Marx, que nos assegura que no sistema capitalista não há homens livres, só quem é livre é o capital. Portanto é de suma necessidade

lutarmos para a superação do capital e, sob esse prisma, promover atividades educativas emancipadoras.

Não há possibilidade de, por dentro da sociedade capitalista, serem resolvidas as causas de opressão e nela ser constituída a humanização das massas populares, as mesmas que produzem a riqueza para pleno usufruto da classe dominante. Não há, nesse sistema cruel, a necessidade de facilitar aos sujeitos a liberdade e o conhecimento do processo histórico e cultural dos quais fazem parte.

Diferentemente de abraçar “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” como o quer Saviani (2008, p. 93)¹⁷, em sua pedagogia histórico-crítica, ou ainda, contrapondo-se à possibilidade de se efetivar no seio desta sociabilidade, um sistema escolar dirigido à superação da exploração, coloca Tonet (apud, LAZARINI, 2010, p. 348-349, grifos nossos):

Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais **voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido, parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida. Contudo, esta não é a única possibilidade.** Por isso mesmo, a afirmação acima **não significa nenhum imobilismo ou acomodação. Pelo contrário, significa realizar o que é possível, ainda que pareça pouco, mas na direção certa.**

Prossegue o autor, pontuando:

[...] vale a pena um pequeno excuro sobre a categoria do *possível*. Esta categoria é frequentemente utilizada para justificar objetivos que demonstrem uma viabilidade imediata, opondo-se, assim, a objetivos julgados de difícil ou impossível obtenção. O sentido atribuído a essa categoria por Aristóteles,

¹⁷Vale aqui recuperar, em seus termos mais plenos, as considerações de Saviani (2008, p. 93) sobre a pedagogia histórico-crítica: Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. [...] É, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica.

pode nos ajudar a equacionar melhor o problema. Segundo ele, o possível é um conjunto de determinações do objeto que *podem ou não* vir a se realizar. Esta realização depende de muitas coisas. O rumo, porém, que ela tomará - o que é da maior importância - depende do fim que se quer atingir. **O que significa que é incorreto definir o que é possível pela viabilidade imediata.** [...] O desconhecimento ou o uso impreciso desta categoria da possibilidade e, juntamente com ele, **o estabelecimento de fins que contrariam aquilo que se diz pretender** (no caso, cidadania plena como sinônimo de liberdade plena), **são responsáveis, em larga medida, pelo extravio da reflexão pedagógica atual.** [...]

Propor, hoje, uma 'educação emancipadora' não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. **O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade de problemas.** Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. **É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes.** [...] (TONET, 2007, p. 32, 33, 35, itálicos do autor e grifos meus).

Muitos intelectuais procuram, mesmo que em outras perspectivas teóricas, uma saída para a educação e, nela, seu maior intuito: a superação do capital ou a humanização dentro desse sistema. A preocupação de Saviani em propor um trabalho voltado para esse fim mostra a necessidade de apresentar formas para a superação dos desafios enfrentados pela humanidade, desafios esses provindos da sociedade do capital. Ao que Tonet (2005, p. 230) acrescenta: “[...] não se vê como negar a imensa importância de uma elaboração teórica que procure fundamentar com toda solidez a natureza, a possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade para além do capital”.

Tonet prossegue afirmando:

A trajetória de muitos intelectuais, entre os quais não poucos educadores, cuja fragilidade teórico-ideológica os levou, com a derrocada do chamado 'socialismo real' e do correspondente marxismo de corte positivista ou idealista, ou a abandonar o projeto de uma superação radical do capitalismo ou a pensar a transformação social sob formas cada vez mais próximas do liberalismo, é ilustrativa da necessidade de uma formação sólida que permita fazer frente aos imensos desafios postos hoje para a humanidade. (TONET, 2005, p. 230).

Vale salientar que a educação vem sendo exigida, na sociedade vigente, por muitos intelectuais, pesquisadores e os próprios governantes, como espaço de transformação, espaço esse que pode mediar às mudanças dos moldes sociais com o papel de formar cidadãos. Acerca desse assunto, Tonet (2005, p. 225) alerta-nos que

“[...] cidadania não é sinônimo de liberdade efetiva e plena”. Para esse fim, o objetivo maior “[...] deveria ser a emancipação humana”, pois ela tem sentido de “liberdade plena” e, diante do contexto histórico em que estamos inseridos, ser seres livres passa a ser uma necessidade para a humanidade.

Aqui temos que ressaltar que não seria a educação a responsável pela transformação da sociedade, como já foi exposto, visto que o trabalho é o ato que possibilita ao homem sair de seu estágio natural para transformar-se em social, é ele o principal responsável pela complexificação da sociedade e sua reprodução. Segundo Tonet (2005, p. 132-241), “[...] a forma concreta do trabalho constitui, a cada momento da História, a matriz de uma determinada forma de sociabilidade”. Portanto, é a partir dele que surge a possibilidade de transformação social, por exemplo, na sociabilidade atual, através da luta dos proletariados para terem acesso ao principal meio de produção do capitalismo, contra a burguesia e sua manipulação e opressão, para, enfim, serem emancipados. A emancipação humana “[...] entendida como um momento histórico para além do capital é que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre”.

Entendido isto, buscamos aqui fazer uma apresentação da ideia de uma educação pautada em atividades emancipadoras, retomando os apontamentos de Tonet (2005) realizados em sua tese de doutorado, posteriormente publicadas no livro *Educação, cidadania e emancipação humana*, já mencionado, através da qual fez observações, críticas e proposições acerca da articulação entre educação e revolução, que, por vezes, tem sido substituída, por alguns teóricos, pela articulação entre educação e cidadania/democracia. Para esses autores, de acordo com Tonet, “As desigualdades sociais que hoje presenciamos seriam o resultado do próprio desdobramento da igualdade e da liberdade naturais” (Tonet, 2005, p. 81).

Essa visão de educação não condiz com os pressupostos marxistas, uma vez que o processo educativo para uma emancipação humana a partir do pensamento de Marx, segundo Tonet (2005, p. 162) “[...] somente quando o capitalismo esgotar todas as suas possibilidades poderá ser superado”. No entanto, para os autores que aportam no projeto democrático-cidadão, o processo em que se dá o avanço da cidadania ocorre numa conquista hegemônica em um espaço democrático. Assim, conforme Giroux, citado por Tonet: (GIROUX, apud TONET, 2005, p. 31).

Para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (1986, p. 262).

Tonet (2005, p. 32) ressalta ainda a articulação tecida por Gadotti entre educação e o projeto de construção da cidadania:

[...] este é um processo lento, feito de mil pequenos passos dados na vida cotidiana, uma autêntica revolução gradual e molecular que, articulada com os passos dados em outras esferas, poderia desembocar numa transformação profunda, embora até insensível, da sociedade. A convicção é que ao articular a educação com o processo de construção da cidadania, aquela estaria contribuindo para a estruturação de uma sociedade de homens efetivamente livres, porque plenamente cidadãos.

Tonet traz à tona as interrogações acerca dessa sociedade cidadã/democrática: “Será uma sociedade democrático-cidadão o horizonte inultrapassável da humanidade, isto é, uma forma de sociabilidade aberta ao contínuo aperfeiçoamento?” (2005, p. 33). Nesse ponto, diante do já exposto, sabemos que não seria possível uma sociedade humanizada no sistema capitalista. No entanto, mais uma vez tomando como base os escritos de Tonet (2005, p. 160), este autor expõe as seguintes ideias marxistas: “Somente a produção de riqueza em grande escala, capaz de satisfazer as múltiplas necessidades humanas e o acesso a ela podem permitir ao homem ser livre, ou seja, não ser dominado por estas carências”. Tomando como base os pressupostos marxistas, somente perceberemos a libertação da humanidade a partir da revolta da classe operária e da tomada das forças produtivas existentes, pois “não faz sentido, na perspectiva marxiana, falar em socialismo, comunismo, emancipação humana em meio à miséria, à escassez, à carência”. Marx, (apud Tonet, 2005, p. 159) ressalva, em *A ideologia Alemã*, que

Os elementos materiais de uma subversão total são, de um lado, as forças produtivas existentes e de outro, a formação de uma massa revolucionária

que se revolte, não só contra as condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria 'produção da vida' vigente, contra a "atividade total" sobre a qual se baseia.

Ainda sobre a libertação em Marx (apud Tonet, 2005, p. 161), o pensador alemão explica:

Nem lhe explicaremos [aos sábios filósofos, I. T.] que somente é possível efetuar a libertação real no mundo real e através de meios reais;... e que não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A "libertação" é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio.

É de suma importância esclarecer a base sobre a qual devem ser constituídos os passos para uma humanidade emancipada. Porém, ela é analisada nas "[...] raízes na realidade atual, mas cuja existência é apenas uma possibilidade" (Tonet, 2005, p. 199). No entanto, faz-se necessário explicitarmos que, retomando os pressupostos de Tonet, o processo educativo na emancipação humana rebate-se em uma atividade voltada para o momento presente, uma vez que essa atividade pode contribuir para o alcance dessa emancipação. Nesse sentido, segundo Lazarini (2010), estaria a Pedagogia Histórico-Crítica, distante da teoria marxiana, por atribuir ao processo educativo, como mediação para a transformação social, um peso que o mesmo não poderia, ontologicamente, suportar.

Apesar de partir do mesmo ponto que Saviani, quanto à valorização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, Tonet se distingue do autor da pedagogia histórico-crítica, não obstante esta se ponha como um processo educativo voltado à emancipação, enfatizando sobremaneira os limites impeditivos postos pelo metabolismo do capital, a uma educação voltada para a liberdade humana, por dentro do sistema capitalista.

3.6. ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORA, SEGUNDO IVO TONET

Entendido até aqui o que seria uma sociedade emancipada e o que são as atividades educativas emancipadoras, apontaremos, baseadas nos requisitos de Tonet (2005, p. 34), apresentados em sua tese de doutorado, os pontos para um trabalho eficaz dentro do âmbito da educação. Para antecipar, é sumamente relevante enfatizar que não se trata, aqui, de oferecer uma receita metodológica, mas, “[...] uma concepção de mundo, do ser social, do processo histórico e da problemática do conhecimento”.

Tonet explica que, para iniciarmos esse processo, algumas perguntas precisam ser feitas, por exemplo, sobre as condições históricas e se, nessas condições, teríamos como agir contribuindo para a emancipação humana. Vale salientar que a pretensão maior dessa atividade é a de contribuir para a formação humana, sem a pretensão de transformação social, uma vez que partimos do princípio marxista de que esta só poderá ser alcançada a partir da revolução das massas. No entanto, para mediar esse espaço de tempo entre o sistema capitalista e o socialismo, essas atividades educativas podem contribuir para a criticidade e o engajamento dos alunos nas lutas desenvolvidas pela classe dominada. Portanto, as condições históricas são essenciais para delinear esse processo educativo. Tonet (2005, p. 226) ressalva:

[...] estas condições são marcadas pela crise estrutural de uma forma de sociabilidade que, a nosso ver, já não tem possibilidade de conduzir a humanidade a um patamar mais elevado, mas são marcadas também pela ausência de uma alternativa superior mais concretamente definida. É com atenção a esse contexto que procuraremos responder à questão formulada. De modo que a resposta – vale lembrar – não poderá deixar de ter um caráter bastante genérico e cauteloso.

Cinco requisitos são citados por Tonet para o desenvolvimento do processo educativo emancipador. O primeiro é atribuído ao conhecimento do fim; o segundo, ao conhecimento do processo histórico; o terceiro, ao conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; o quarto é o domínio dos conteúdos específicos; o quinto e último, a articulação entre a educação e as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas. Através desses requisitos, fazendo jus à tese de Tonet, acreditamos poder realizar dentro do ambiente escolar uma atividade voltada para a formação humana.

Para apontarmos o primeiro requisito, fica fácil percebermos que é imprescindível para essa caminhada o conhecimento do fim que almejamos. Como sabemos, o fim almejado é a emancipação humana. Para tanto, se somos detentores desse conhecimento, existirá uma simplicidade maior para aderirmos aos demais requisitos. Vale salientar que esse primeiro ponto é de suma importância para os professores que abraçam essa atividade, pois, tomando-o como princípio no seu processo de ensino, o mesmo deverá ocorrer com a maior clareza para os alunos, assim como para as famílias que acompanham esse educando, tentando articular formas de apresentar a importância desse fim. Assim, afirmamos com as palavras de Tonet (2005, p. 226-227):

[...] não bastam idéias vagas e esquemáticas. Não basta um compromisso subjetivo, uma preocupação, um desejo de ter a emancipação humana como objetivo. Na maioria das vezes, no entanto, esta problemática é rapidamente descartada, como se bastasse proferir a expressão emancipação humana ou algum outro termo, como “libertação” ou “socialismo”, para que este problema estivesse resolvido. Isso está longe de ser verdadeiro. Ainda mais hoje, quando os termos “socialismo” e “liberdade” (emancipação humana é uma expressão termo pouco utilizada) são tudo, menos unívocos. E especialmente o socialismo, dado os acontecimentos históricos que se relacionaram com ele, tem uma carga extremamente negativa. Não se pode, pois, pretender caminhar em sua direção sem um enorme esforço para fazer uma crítica do passado e uma demonstração clara e sólida de que de fato é, em sua natureza genuína, uma perspectiva superior para a humanidade.

A intenção de ter o conhecimento do fim vai para além de distingui-lo das formas sociais – como a cidadania, a democracia etc., também entendidas como libertação humana – ou encontrar com clareza os meios a serem adequados para chegar à emancipação humana. É necessária a observação de “[...] que a emancipação humana não é um conceito único, mas, na verdade, uma constelação de conceitos articulados entre si”. Também trata-se de entender o complexo social como um todo, partindo do principal pressuposto, o trabalho – daí “[...] porque o domínio sólido e profundo, racionalmente sustentado, é da mais alta importância”. Tonet (2005, p. 227-229) ainda afirma:

[...] trata-se de criar convicções, de despertar a paixão por uma causa que, para sua realização necessita do investimento da vontade. Uma convicção assentada apenas no sentimento, contudo, tende, rapidamente, a se

transformar ou em sectarismo e fanatismo ou a desmoronar diante de obstáculos e dificuldades maiores. Trata-se, pois, de formar convicções profundas, mas ancoradas em argumentos rigorosamente racionais. Mais ainda: não se trata de qualquer racionalidade, porque, afinal, a sociabilidade do capital também está assentada numa bem articulada racionalidade (ainda que fenomênica). Trata-se de fundar as convicções na racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido). Isto significa ancorá-las no processo social como totalidade matrizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre.

No segundo requisito para uma atividade emancipadora, faz-se necessário, segundo Tonet, “[...] a apropriação de conhecimento a respeito do processo histórico real”, ou seja, o conhecimento da realidade social na qual estamos inseridos, bem como todo o processo histórico da sociedade para dela alavancarmos a mudança para um contexto justo e igualitário. Para isso, é necessário buscar um saber de base ontológica. Tonet (2005, p. 233) ainda explica que

É preciso, pois, buscar um saber de base ontológica, regido pelo princípio da totalidade e inseparável da afirmação de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social. Também este é um trabalho muito penoso e difícil nas circunstâncias atuais. Como a perspectiva de um saber de base ontológica é quase que totalmente desconhecida e/ou rejeitada pelo universo intelectual, ela exige um investimento dobrado. Isso porque não se trata só de construir um saber – o que já exige sempre um grande esforço –, mas de fazer a crítica do saber produzido na perspectiva dominante, em suas variadas formas, e de construir um outro saber, com aquele caráter radicalmente crítico.

Para dar continuidade a esse processo educativo, é de fundamental importância deter o conhecimento do campo específico da educação. Tonet apresenta esse ponto como o terceiro requisito, pois é através desse conhecimento que a sociedade em geral e, de maneira especial, o educador poderão entender a educação como fundamental para a construção do novo modelo social. Para isso acontecer, deve haver uma articulação coerente sobre a teoria. Para chegar ao fim almejado, que é a sociedade efetivamente emancipada, a teoria deve ser fundada na ontologia do ser social, para que esse conhecimento possa embasar uma atividade consciente, o que afasta a possibilidade de substituir ou mudar o foco da proposta da educação emancipadora.

Tonet enfatiza Saviani ao tratar o quarto requisito, pois a Pedagogia Histórico-Crítica faz referência ao domínio dos conteúdos específicos. Na prática educativa emancipadora, também está suposta a valorização do conteúdo. Vale ressaltar a citação

de Saviani (apud Tonet, 2005, p. 234) que assegura a postura do professor diante do conhecimento dos conteúdos.

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global (1996, p. 89).

Tonet (2005, p. 234) também faz seus esclarecimentos:

Para dar um exemplo bem claro: o momento predominante – mas não único – que faz de um físico um educador emancipador não está no seu compromisso político, mas no seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social.

Vale salientar que é de suma importância o conhecimento do conteúdo para os educandos, uma vez que eles se formam adquirindo uma concepção do mundo também a partir da necessidade de “compreender a natureza e realizar o seu intercâmbio com ela” – o que favorece o crescimento desses alunos.

Vale aqui recuperarmos as palavras de Tonet(2005, p. 236), para quem

[...] a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade.

Tentamos deixar suficientemente claro durante nosso trabalho que a efetiva emancipação humana pode acontecer a partir das lutas de classes, em especial, pela derrubada do poder da burguesia pelo proletariado. Assim, a atividade educativa se delinea na sociedade do capital como atividade emancipadora. Portanto, ainda retomando os requisitos de Tonet, o quinto e último traz uma articulação entre a prática educativa e as lutas de classes.

É nessa articulação que alunos e professores podem interagir na realidade social, trazendo à tona o conhecimento científico adquirido em sala de aula para, enfim, concretizá-lo no âmbito da prática. Nesse momento, o educador e o educando precisam ter a consciência de que a transformação social se funda primordialmente no âmbito do trabalho e, por conseguinte, requer a superação da forma de trabalho vigente na atual sociedade: o trabalho explorado. Nesse processo, a educação poderá contribuir sobremaneira na contraposição à hegemonia do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho dissertativo que ora finalizamos, intentamos realizar, à luz da ontologia marxiana, um estudo devidamente contextualizado acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani. Nesse sentido, buscamos examinar as categorias centrais que cercam tal proposta pedagógica, em confronto com o elenco de teorias pedagógicas recuperadas pelo próprio autor, no conjunto de sua obra. Em consonância com a perspectiva onto-marxista por nós assumida no desenvolvimento de nossa análise, tentamos, ainda, recuperar, de forma necessariamente preliminar, a leitura crítica que vem sendo tecida com respeito à Pedagogia de Saviani, preferencialmente aquela apresentada por autores afinados com a ontologia marxiana recuperada por Lukács, a exemplo de Tonet e Lessa.

Durante a pesquisa, tentamos nos familiarizar com a obra de Saviani, o que nos levou a compreender seus anseios e perceber nele a preocupação com o lugar da educação na sociedade capitalista, com vistas a contribuir para sua superação. O autor percebe que, nessa sociabilidade, o ser humano se encontra em condições desumanas e, por esse motivo, cruzar os braços e fingir que nada acontece não poderia ser jamais a melhor opção. Saviani, autor de grande renome nacional, não abandonou sua trajetória marxista, como reconhecem seus próprios críticos, aqui mencionados.

Nesse sentido, formula uma proposta pedagógica histórico-crítica, superadora, como declara o próprio autor, dos limites das pedagogias liberais e crítico-reprodutivistas, por ele explicitadas.

Por outro lado, os autores mais estreitamente vinculados à perspectiva do marxismo ontológico, como, particularmente, Lessa e Tonet, têm levantado contrapontos dignos de nota à Pedagogia Histórico-Crítica, mormente no que toca ao entendimento das relações entre trabalho e educação que se encontrariam na base das teorizações de Saviani.

Ressalta a referida crítica, dentre outros elementos, que se, por um lado, Saviani compreenderia, a partir de Marx, o trabalho como a categoria que funda o ser social,

acaba por identificar trabalho e educação, pelo mesmo veio, concebendo a educação como trabalho não material. Como discutimos ao longo do nosso trabalho, tais pontos contrariariam, para os mesmos autores, as premissas ontológicas fundamentais, que dizem respeito às relações fundante-fundado, entre os complexos do trabalho e da educação, respectivamente; recusando, por outro lado, a vigência do trabalho numa esfera não-material.

Sabemos que o trabalho é, sim, o ato fundante do ser humano, é o salto ontológico do ser orgânico para o ser social. É a partir da atividade do trabalho que o homem torna-se homem. Com base nisso, ele passa a viver em sociedade, adapta a natureza às suas necessidades e complexifica cada vez mais a relação homem/natureza e homem/homem.

Por esse prisma, não se poderia conceber a educação, como, a rigor, qualquer outro complexo social, como idêntico ao trabalho, obscurecendo o estatuto deste último como complexo fundante de toda a práxis social. É oportuno enfatizar que, conforme reconhecem os estudiosos de Lukács, não obstante sua condição de complexo fundante, a práxis social não se reduz ao trabalho. Ao contrário, com o processo de complexificação social, vêm à tona novas necessidades provindas do trabalho, donde, surgem novos complexos sociais para, sob forma mediada, dar respostas a essas necessidades, a exemplo da linguagem, do direito e da educação, dentre outros.

Desse modo, sendo a educação fundada pelo trabalho, não se reduz a ele, ou com ele pode se identificar, mas mantém com o trabalho, uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa.

De todo modo, vale lembrar, nossa investigação apontou que Saviani e os teóricos identificados com a perspectiva lukacsiana estariam de acordo com o entendimento quanto ao papel mediador da educação entre os indivíduos singulares e o gênero humano, tão claramente expresso por Saviani, quando este declara o objeto da atividade educativa como:

.../ o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Por outro lado, apartam-se, como vimos aqui indicando, em dimensões e premissas fundamentais afetas às relações entre o complexo do trabalho e a educação. Tais distinções no plano da interpretação do arcabouço categorial marxiano-lukacsiano, articulam-se a diferentes proposições acerca das possibilidades e alcance da educação como instrumento de transformação social.

Desse modo, por um lado, a pedagogia formulada por Saviani, conforme a interpretação dos autores afinados com a perspectiva lukacsiana aqui contemplados, repousaria sobre a possibilidade de que uma tal proposta de caráter histórico-crítico fosse adotada como um modelo escolar, ou, em outras palavras, se traduzisse em uma política educacional implementada pelo Estado capitalista.

Por outro, advoga Tonet que, considerando-se o princípio da centralidade do trabalho, e não a centralidade da política, a possibilidade mediadora da educação se efetivaria na forma de atividades educacionais emancipatórias, as quais, por sua vez, deveriam estar articuladas à própria luta de classes, em seu escopo mais amplo, com vistas à superação do capital e, por conseguinte, à instauração do trabalho livre e associado, condição da verdadeira emancipação humana.

Por fim, nossa investigação evidenciou a complexidade da polêmica aqui enfocada, a qual envolve, dentre outras questões desafiadoras, o saber como meio de produção; a vigência do trabalho não-material; o trabalho como princípio educativo; e a possibilidade de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica como um modelo escolar na sociedade capitalista, questões estas, cujo debate está longe de ser esgotado, requerendo, ao contrário, sua continuidade, com base no aprofundamento dos estudos sobre a educação, por um lado, na tradição gramsciana, da qual Saviani, dentre outros educadores, inferem o pressuposto do trabalho como princípio educativo; por outro lado, na trilha da obra de maturidade de Luckás, na qual se ressaltam as relações entre o trabalho e os demais complexos da práxis social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez Ed., 1995.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: Edufal, 2009.

COSTA, F.J.F. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, S. & FURTADO, E.B. **Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001, pp.13-27.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre o seu pensamento político**. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1999.

DUARTE, Newt.; FERREIRA, Bened.; MALANCHEH, Jul.; MULHER, Herrm.A **Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de(mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani**. Revista HISTEDBR Online com a temática “Marxismo e Educação”, abril de 2011, No prelo.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II.

JIMENEZ, Susana. (no prelo). **Mercantilização do ensino e reprodução do capital**.

_____; LIMA, Martean.; **Revisitando o trabalho como princípio educativo: notas preliminares**. Tudo @ Ler, órgão informativo do Centro de Educação-UECE - Fortaleza, p. 8, Ano VII N° 31 e 32 – 2008, Jan/junho.

LAZARINI, Ademir Qutilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani** [tese]: apontamentos críticos; orientador Paulo Sérgio Tumolo. Florianópolis, SC, 2010.

LÊNIN. **Perle dellaprogettomania populista**. In: Opere. Vol. II. Roma : Edizioni Rinascita, 1954, vol.II.

LESSA, S. TONET, I. **Introdução a filosofia de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Para compreender a ontologia de Luckács**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007a.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007b.

LUKÁCS, György. “**As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**”. In COUTINHO, C. N.; NETTO, J. P. (Org.). *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. “*Ontología del ser social: el trabajo*”. In INFRANCA, A.; VEDDA, M. (Org.). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. **Per una Ontologia dell’ Essere Sociale**. Vol I, II, III. Roma: Riunite, 1981.

_____. **Ontologia do Ser Social – os princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo, São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

_____. In.: *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

MARX, KARL.ENGELS, Friedrich.**O manifesto comunista**. Paz e terra. São Paulo, 6° Ed., 2000.

_____. **Elementos Fundamentais para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)**. México, Siglo Veiteuno, 1986, 14ª Ed.

_____. **Il Capitale** (1867) - 5 vols. Traduzione di Delio Cantimori e Altri. 8ª edizione, Roma, Editori Riuniti, 1980.

_____, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

_____. **Manuscrítos Económico-filosóficos**. Lisboa: Edições, 1964.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____, **Marx: A Teoria da Alienação**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**– .rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, B. **A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa**. In: OLIVEIRA, B. & DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985, pp. 91-104.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação V.12 n. 34 Jan/abr. 2007b.

_____. **Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes**. In.: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, HISTEDBR, 2005. pp. 223-274.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica. VIII edição revista e ampliada**. Campinas, Autores Associados, 2003, p. 13.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso J. ET ALLI (ORGS). **Novas tecnologias, trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.40)

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 10).

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.