

Eixo Temático 4: História, Trabalho e Educação

LUKÁCS E SAVIANI: A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Newton Duarte

Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara)

Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”

newton.duarte@uol.com.br

RESUMO

São ainda poucas e bastante tímidas as tentativas de aproximação entre os estudos de Lukács (ontologia do ser social) e de Saviani (pedagogia histórico-crítica). Adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é um "complexo composto de complexos", este estudo parte do pressuposto de que a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa. Este trabalho procura mostrar que a pedagogia histórico-crítica postulada por Dermeval Saviani contém elementos para uma ontologia da educação escolar. Não seria, porém, contraditório buscar elementos para uma reflexão ontológica sobre a educação, justamente na obra de um educador que se destacou pela defesa do caráter essencialmente histórico das relações entre educação e sociedade? Essa contradição existiria se o conceito de ontologia aqui adotado fosse o de uma reflexão filosófica metafísica, idealista, que considerasse a essência das coisas como algo independente da realidade social concreta. Mas quando a ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido a partir de uma perspectiva histórica. Uma das características basilares dos trabalhos de Dermeval Saviani é justamente a busca de superação da dualidade entre essência e historicidade, característica essa que fez o pensamento desse educador destacar-se de outras teorias críticas sobre a educação brasileira. Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Esse posicionamento não pode prescindir de uma reflexão ontológica sobre a educação. Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles onde ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; ontologia do ser social; Dermeval Saviani; Georg Lukács.

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

Além da explicação da especificidade do ser social perante o ser natural e o ser inorgânico, uma ontologia marxista do ser social precisa também explicar a especificidade das diversas esferas constitutivas do ser social. Aqui novamente faz-se necessária a análise genética. Ao longo da história do ser social foram surgindo e diferenciando-se, a partir da esfera da vida cotidiana, as esferas da ciência, da arte, da religião, da moral, da política etc. (LUKÁCS, 1966 e HELLER, 1977, 1984).

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

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

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

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

societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento.

Neste ponto já se tornou evidente que a concepção de ontologia aqui defendida vincula-se necessariamente a um posicionamento ético em relação às possibilidades surgidas no processo histórico. Assim, ao analisar ontologicamente o ser da educação, que veio a ser no processo histórico, tenho em vista as possibilidades do vir-a-ser da educação e adoto um posicionamento em relação a quais dessas possibilidades constituem o dever-ser. Como sintetizou Gramsci (1978, p. 47):

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

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

Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Esse posicionamento, segundo entendo, não pode prescindir de uma

reflexão ontológica sobre a educação. Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles onde ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo.

Abordarei inicialmente a análise feita por Saviani do processo histórico por meio do qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação no capitalismo¹. Meu argumento será o de essa análise feita por Saviani não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, constituindo-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo.

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

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

¹ Sobre essa questão vide, dentre outras passagens: SAVIANI (1991a, p. 27-30) e (1991b, p. 97-105).

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

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

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

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

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

Assinalado e frisado que a reflexão aqui apresentada não faz abstrações da contradição do processo histórico na sociedade capitalista, retomo a afirmação de é

um avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação.

No campo dos estudos críticos sobre a educação e a escola, não faltam aqueles nos quais é feita a identificação entre as condições históricas concretas da gênese da educação escolar, como forma socialmente dominante de educação no capitalismo, com a validade social dessa forma de educação. São estudos nos quais, de maneira mais explícita ou menos explícita, a educação escolar é analisada fundamentalmente sob a ótica de sua função na reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações de produção capitalistas. Não importa se esses estudos são mais fechados na defesa de que não há muito o que fazer em termos de uma prática pedagógica crítica na escola, ou se eles se mostram mais flexíveis, deixando alguma margem de ação para quem insiste em eleger a atividade pedagógica como seu campo fundamental de luta. Na verdade, a limitação desses estudos reside justamente naquilo em que eles pretendem ser mais fortes: na sua concepção de historicidade. Nessa concepção está ausente a noção de processo de desenvolvimento do gênero humano, de processo de humanização. Está ausente a concepção de Marx, de que a humanidade tem se desenvolvido, tem se humanizado, por meio das sociedades marcadas pelas relações sociais alienadas. Falta à perspectiva histórica desses estudos a análise da dialética entre humanização e alienação².

Para esclarecer melhor esse raciocínio, tomarei como exemplo a questão do trabalho em Marx. Para alguns pode parecer paradoxal que Marx tenha, ao mesmo tempo, sido um grande crítico da alienação do ser humano pelo trabalho e colocado o trabalho no centro sua concepção do processo histórico de humanização. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx (1989) ao mesmo tempo que aponta o grande mérito da Fenomenologia do Espírito de Hegel, o de ter concebido o trabalho como o princípio gerador do homem, também critica a Hegel por só ter visto o aspecto positivo do trabalho. Mas é justamente nessa obra que Marx, mais do que qualquer de seus predecessores, apresentou uma concepção do processo histórico do ser humano como um processo no qual o ser humano se humaniza pelo trabalho. Há quem considere essa obra juvenil de Marx ainda muito marcada por uma antropologia filosófica não histórica similar com a antropologia feuerbachiana e eleja a obra “A Ideologia Alemã” (1979) como um marco divisor a partir do qual Marx teria deixado para trás pressupostos filosóficos idealistas e passado a desenvolver cientificamente materialismo histórico. Embora eu discorde dessa

² Sobre a dialética entre humanização e alienação, cf. DUARTE (1993), capítulo II.

divisão da obra marxiana, afirmo que mesmo estudando-se Marx apenas a partir d'A Ideologia Alemã é possível constatar-se a importância da dialética entre humanização e alienação no que se refere ao papel do trabalho na auto-construção histórica do gênero humano. Na parte da Ideologia Alemã voltada para a crítica ao pensamento de Feuerbach, a concepção de história defendida por Marx & Engels (1979) é inteiramente apoiada no pressuposto, explícito, de que é pelo trabalho, isto é, pela produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e, simultaneamente, pela produção de novas necessidades humanas, que os homens se diferenciam dos animais, o que equivale a dizer que os homens se humanizam pelo trabalho. Mas, nessa mesma obra, Marx e Engels analisaram a questão da divisão social do trabalho como a origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos perante os produtos de sua atividade. Constatação análoga pode ser feita em relação ao Capital, onde Marx (1983) analisa a característica necessariamente teleológica da atividade de trabalho, apontando esse aspecto como diferenciador da atividade humana em relação à atividade animal. E na mesma obra Marx mostra que a mais-valia é a fonte da produção do lucro, o que equivale a mostrar que a essência da relação entre capital e trabalho reside na desapropriação do trabalhador de parte do produto gerado por seu trabalho.

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

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

Indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais se faz possível esta individualidade, pressupõem precisamente a produção sobre a base do valor de troca que cria, primeiramente, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a si mesmo como potências e relações autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se nesse esvaziamento completo. (MARX, 1987, p. 89-90)

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

Essa questão já remete à segunda contribuição para uma ontologia da educação que selecionei da obra de Dermeval Saviani. Trata-se de sua definição de trabalho educativo. Analisarei essa definição relacionando-a com uma questão crucial para a construção de uma pedagogia fundamentada na concepção de homem em Marx, que é a da superação do

histórico movimento pendular do pensamento pedagógico ora para a perspectiva das pedagogias da essência, ora para a das pedagogias da existência (SUCHODOLSKI, 1984), com ampla predominância destas no pensamento pedagógico ao longo de todo o século XX.

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

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

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

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

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

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

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

ideologicamente anti-revolucionário que marcaria as pedagogias burguesas na segunda metade do século XIX e com mais força ainda ao longo de todo o século XX.

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

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

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

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

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

As contradições extremamente exacerbadas do jovem capitalismo russo, o desdobramento de Dostoiévski enquanto indivíduo social e sua incapacidade pessoal de adotar determinada solução ideológica, tomados em si mesmos, são algo negativo e historicamente transitório mas, não obstante, constituíram as condições ideais para a criação do romance polifônico, “daquela inaudita liberdade de vozes na polifonia de Dostoiévski” que é, sem qualquer sombra de dúvida, um passo adiante na evolução do romance russo e europeu. A época com suas contradições concretas e a personalidade biológica e social de Dostoiévski com sua epilepsia e sua dicotomia ideológica há muito se incorporaram ao passado, mas o novo princípio estrutural da polifonia, descoberto nessas condições, conserva e conservará a sua importância artística em condições inteiramente diversas das épocas posteriores. As grandes descobertas do gênio humano só são possíveis em condições determinadas de épocas determinadas, mas elas nunca se extinguem nem se desvalorizam juntamente com as épocas que as geraram. (BAKHTIN, 1997, p. 36)

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

Voltando ao conceito de trabalho educativo proposto por Saviani, um último aspecto que pretendo comentar é a idéia de que o trabalho educativo é uma produção direta e intencional. Decorre desse aspecto a afirmação de que concomitantemente com o

posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, é necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo.

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

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

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

tentativas de aproximação entre os estudos de Lukács no campo da ontologia do ser social e o de Saviani no da pedagogia histórico-crítica.

Essa aproximação entre Lukács e Saviani pode também ser enriquecida pela aproximação entre Lukács e Vigotski. Nessa direção venho desenvolvendo atualmente pesquisa intitulada “O tema da formação humana nas análises realizadas por Lukács e por Vigotski das relações entre o indivíduo e a obra de arte”³. Essa pesquisa tem os seguintes objetivos: 1. analisar os estudos desenvolvidos por Lukács no campo da estética e da crítica literária, buscando detectar as concepções do filósofo húngaro acerca do papel da arte na formação do ser humano; 2. analisar trabalhos de Vigotski que abordem os efeitos das obras de arte na formação do psiquismo humano; 3. analisar as possíveis aproximações e distanciamentos entre Lukács e Vigotski no que se refere ao papel formativo da arte; 4. extrair, das análises definidas nos objetivos precedentes, contribuições para a teoria educacional no que se refere às relações entre a formação dos indivíduos e as objetivações do gênero humano. Minha hipótese é a de que a questão central da pedagogia não residiria nas relações entre professor e aluno ou dos alunos uns com os outros, mas sim nas relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade. Vigotski analisou a arte como uma técnica que daria existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionassem com esses sentimentos com um objeto que se interioriza por meio da catarse. Lukács entende que a catarse não é uma categoria puramente estética, sua origem estaria na vida dos seres humanos e que a obra de arte reelaboraria os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que superaria o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. Sem identificar a análise estético-literária à teorização pedagógica, essa pesquisa apóia-se na convicção de que a dialética entre o indivíduo e a obra de arte pode ser uma importante fonte de informações sobre o tema mais amplo da dialética entre a formação do indivíduo e a riqueza intelectual socialmente existente.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

³ Pesquisa apoiada pelo CNPq na forma de bolsa de produtividade em pesquisa para o período de março de 2008 a fevereiro de 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**, Cortez: São Paulo, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo do construtivismo, da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **Everyday Life**. Londres (Inglaterra): Routledge & Kegan Paul, 1984.

LUKÁCS, G. **Estética – la Peculiaridad de lo Estetico**. (4 vols.). Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, G. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: NETTO, José Paulo (Org.) **Lukács - Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1992. p. 109-131.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)**. 14. ed., vol. 1. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

MARX, K. **O Capital**, volume I, livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Capital**, volume I, livro primeiro, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**, São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Trabalho alienado e a superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, F. (org.) – **Marx & Engels: História**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, volume 36. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991b.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3a. ed. Lisboa: Livros Horizonte. 1984.