

JULIANE ZACHARIAS BUENO

**FUNDAMENTOS ÉTICOS E FORMAÇÃO MORAL
NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**



ARARAQUARA – S.P.
2009

JULIANE ZACHARIAS BUENO

FUNDAMENTOS ÉTICOS E FORMAÇÃO MORAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

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

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

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA – S.P.
2009

Bueno, Juliane Zacharias

Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica / Juliane Zacharias Bueno. – 2010

111 f. ; 30 cm

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

Orientador: Newton Duarte

1. Educação. 2. Educação -- Filosofia. 3. Ética.

4. Condições morais. 5. Socialismo e educação. 6. Pedagogia crítica

I. Título.

JULIANE ZACHARIAS BUENO

FUNDAMENTOS ÉTICOS E FORMAÇÃO MORAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA

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

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

Orientador: Newton Duarte

Data da defesa: 15/12/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Lígia Marcia Martins
Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

Membro Titular: Prof. Dr. Dermeval Saviani
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas.

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

Aos professores que persistem em ter um compromisso
ético-político com a formação humana.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Newton Duarte e à banca examinadora composta pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani e pela Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins pelas contribuições teóricas ao desenvolvimento do presente estudo.

Aos meus amigos Afonso Mancuso, Carlos Eduardo Carneiro, Marcelo Ubiali, Mauro Sala e Melina Paludeto pelas leituras, críticas e referências que ofereceram maior rigorosidade ao texto.

Àqueles que estiveram presentes no meu cotidiano no decorrer desta intensa etapa da minha vida, pela paciência e pelo carinho.

“Amar e mudar as coisas me interessa mais”.

Belchior. *Alucinação*. (1976)

RESUMO

Trata-se de um estudo na área da Filosofia da Educação direcionado à investigação sobre os fundamentos éticos da perspectiva educativa denominada Pedagogia histórico-crítica. A partir desta pesquisa pretende-se também apontar elementos para a formação moral escolar embasada nesta pedagogia. Foram utilizados pensadores da filosofia marxista como Marx, Lukács, Gramsci, Agnes Heller, Mészáros, entre outros, que de alguma forma contribuíram para a compreensão sobre a linha ética do pensamento marxista. Os elementos éticos encontrados nestes autores foram relacionados aos trabalhos de Dermeval Saviani, principal representante da Pedagogia histórico-crítica no que se refere aos fundamentos filosóficos desta pedagogia. A partir desta relação foi possível comprovar a hipótese levantada nesta dissertação de que os fundamentos éticos desta pedagogia encontram-se na utilização da educação escolar como meio de humanização dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora com o fim político de transformação da sociedade orientando-a para a superação do capitalismo. Neste sentido, a formação moral escolar nesta perspectiva pedagógica volta-se para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo a partir da relação entre valor e conhecimento, ou seja, a socialização do conhecimento orientando-o para a formação de valores voltados para a emancipação humana. A educação escolar é tomada como instrumento a favor do imperativo ético-político de luta coletiva e organizada para a superação da sociedade e classes e construção do socialismo.

Palavras – chave: Educação. Ética. Moral. Socialismo.

ABSTRACT

This is a study in the area of Philosophy of Education directed the research on the ethical foundations of the educational perspective called historical-critical pedagogy. From this research the aim is also to point out elements with moral education grounded in pedagogy. Were used Marxist philosophy by thinkers such as Marx, Lukacs, Gramsci, Agnes Heller, Mészáros, that somehow contributed to the understanding of the ethical line of Marxist thought. The ethical elements found in these authors were related to the work of Dermeval Saviani, chief representative of the historical-critical pedagogy in relation to the philosophical foundations of this pedagogy. From this relationship it was possible to prove the hypothesis in this research that the ethical bases of this pedagogy are the use of education in order to humanize the individuals from the working class with the political purpose of transforming society geared to the overcoming of capitalism. In this sense, the moral education in this school educational perspective turns to the development of individual autonomy from the relationship between value and knowledge, I.e., the socialization of knowledge for guiding the formation of values aimed at human emancipation. School education is taken as an instrument for the ethical and political imperative of collective struggle and organized to overcome the class society and building socialism.

Keywords: Education. Ethics. Moral. Socialism.

SUMÁRIO

	Pg.
INTRODUÇÃO	08
I- FUNDAMENTAÇÃO ONTOLÓGICA DA ÉTICA MARXISTA: A QUESTÃO DO TRABALHO	16
A NATUREZA HUMANA	16
A ALIENAÇÃO	21
A LIBERDADE DE ESCOLHA	26
II- ÉTICA	37
O VALOR	37
A MORAL	44
ÉTICA MARXISTA	49
III- ÉTICA, FORMAÇÃO MORAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	71
BASES ÉTICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	72
ALGUNS ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DA AUTONOMIA RELATIVA DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
FORMAÇÃO MORAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Com esta dissertação de mestrado dou continuidade à pesquisa por mim realizada na área da Filosofia da Educação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado “Ética e Educação” sob a orientação do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, apresentado no ano de 2005 na graduação em Pedagogia da UNESP de Bauru.

Por meio da pesquisa para o TCC tive a oportunidade de realizar um estudo introdutório sobre a ética e a sua reprodução na história da educação escolar. Para isso, fiz um breve percurso sobre as tendências filosóficas que abordam a ética e investiguei as suas influências nas perspectivas pedagógicas que obtiveram destaque na escola brasileira.

A partir destes estudos observei que a vertente filosófica predominante na história da educação brasileira baseia-se no humanismo clássico com fundamento ético de matriz tomista (São Tomás de Aquino) difundida pelos católicos da Companhia de Jesus, perdendo hegemonia principalmente a partir de meados do século XX para a vertente humanista científica com fundamento ético liberal difundido pela burguesia industrial nascente. Porém, a ética cristã no Brasil possui um peso histórico considerável e tem, até nos dias atuais, ainda certa influência na educação escolar (VALE, 1983).

A difusão dos valores morais provenientes destas concepções no interior da instituição escolar brasileira se deu ora explicitamente, de forma doutrinária, por meio de disciplinas como Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica, ora se deu implicitamente, permeando o currículo escolar, os conteúdos, as avaliações, os eventos festivos no interior da escola, as cerimônias no cotidiano escolar etc.

A ética nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Nacional (PCN's), bem como os projetos de educação escolar em âmbito estadual (por exemplo: o projeto “Ler e Escrever”, recém implantado na rede escolar estadual de São Paulo), apresentam-se como as mais atuais intervenções explícitas e direcionadas à escola pública que revela a utilização da moral dominante na formação escolar como meio de legitimação da hegemonia burguesa, haja vista o tratamento da ética como mera justificção ideológica, absolutizando elementos da moral burguesa por meio do tratamento da ética sem qualquer comprometimento filosófico e perdendo de vista o seu caráter investigativo axiológico (LOMBARDI, 2005).

Ao contrário das simplificações propagadas no senso comum pelo discurso dominante, a ética na realidade, bem como o seu objeto, a moral, possuem conceitos e funções sociais definidos historicamente que devem ser explicitados.

A origem etimológica da palavra ética remete-nos ao termo grego *ethos* (ἔθος) que utilizado com a vogal breve “épsilon” (ε) significa hábito, regras de conduta seguidas pela tradição ou costumes de um meio social; ao utilizarmos a vogal longa “eta” (η) o termo *ethos* (ἦθος) passa a ser atribuído ao caráter individual, aos hábitos e qualidades adquiridos pela pessoa por meio de seu esforço. No latim estes dois termos foram substituídos pelo termo *mos* que significa costume, tanto no que concerne à tradição existente numa comunidade como à sua interiorização individual tornando-se o caráter de uma pessoa. O termo latino *mos* originou a palavra moral existente em nosso vocabulário (BUENO, 2005).

Nota-se que ambas as expressões: ética e moral, possuem significado etimológico análogo. Historicamente, porém, estes termos se distinguem. A moral apresenta-se como o aspecto do comportamento humano relacionado ao bem ou ao mal, justo ou injusto, permitido ou proibido num determinado meio social. Diferentemente do direito que se refere a leis e regulamentos instituídos em uma sociedade que não necessitam necessariamente de uma aceitação geral (por exemplo: o direito instituído numa ditadura), a moral possui a peculiaridade de expressar-se como valores constituídos pela tradição ou pelo costume (sem necessidade de regimentos ou leis que a sancionem). Os valores morais apresentam-se como um dos elementos existentes na cultura a partir dos quais será constituída a personalidade do indivíduo – neste caso, especificamente, no que diz respeito ao desenvolvimento do seu caráter, ou seja, os valores que passam a constituir a sua personalidade e que vão nortear a sua atividade tendo em vista o que é julgado como bom ou mal, sadio ou nocivo para a comunidade onde vive o indivíduo. Trata-se portanto do comportamento de um indivíduo que possui repercussões sociais as quais podem ser positivas ou negativas dependendo de sua índole, dos meios por ele empregados, dos fins previstos, das circunstâncias em que a atividade é realizada e o conhecimento que o indivíduo possui sobre estas circunstâncias (VÁZQUEZ, 1987).

O indivíduo possui uma personalidade única e irrepetível – por maior que seja a manipulação ou a doutrinação a que ele seja sujeitado – haja vista a constituição da consciência humana desenvolvida historicamente que possui a peculiaridade de realizar um distanciamento subjetivo diante da realidade externa. Isto possibilita uma autonomia mínima nas relações que este trava com o mundo em que vive.

Este distanciamento subjetivo repercute em contradições na relação do sujeito com o mundo. Neste sentido, a moral serve de elemento regulador desta relação entre indivíduo e comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da sociabilidade tanto no sentido particular, das relações imediatas no interior de uma comunidade específica, como num sentido mais amplo, das relações constituídas historicamente que delineiam as tradições e costumes de um povo.

No entanto, os diversos valores morais emergem das necessidades predominantes num contexto histórico, do modo de reprodução da existência humana existente naquele meio social, e estas circunstâncias sociais não necessariamente representam progresso às relações humanas, mas pelo contrário, podem representar entrave ou até retrocesso à sociabilidade, como por exemplo as relações marcadas pela escravização ou qualquer forma de exploração dos seres humanos. Por isso, explicitam-se historicamente valores morais diversos que tanto podem contribuir como podem ser prejudiciais às relações humanas, dependendo das circunstâncias sociais em que eles emergem.

Portanto, a moral em si é um elemento do comportamento humano existente em todas as formações sociais, porém, a forma com que esta se apresenta depende das relações específicas em determinada circunstância histórica, tendo em vista o meio de produção da existência da sociedade e a forma com que esta produção se expressa nas diversas formas de atividade humana.

A ética, por sua vez, revela-se historicamente como reflexão teórica a respeito do comportamento humano de caráter moral. À medida que na história constitui-se a fragmentação entre atividade física e atividade intelectual, sistematiza-se a produção teórica tanto sobre os fenômenos naturais quanto sobre os fenômenos sociais. A moral é um elemento do modo de viver dos seres humanos que passa a ser questionado sob o olhar filosófico. Desenvolve-se então a partir de diversas visões de mundo, dependendo da fase histórica em que se reproduz a humanidade, a ética como especulação filosófica sobre a moral. Desta forma, existiram olhares distintos tanto sobre a moral em si como parte do comportamento humano, como também sobre os diversos valores morais que ora ganharam destaque e ora assumiram papel secundário nas relações sociais.

A ética assumiu no decorrer da história funções sociais específicas de acordo com o modo de viver de cada sociedade, assim, por exemplo, na Grécia antiga, a ética desenvolvida priorizava a democracia e as qualidades políticas, no entanto, tanto mulheres como escravos eram excluídos desta democracia e do direito a participar da política. Na sociedade medieval a ética desenvolvida pelo cristianismo, principalmente representada por Santo Agostinho e São

Tomás de Aquino, apresenta-se predominantemente como a adoção de reflexões filosóficas realizadas por teóricos gregos como Platão e Sócrates convertendo a ética por eles desenvolvida a um caráter religioso à luz da “revelação” divina. Na sociedade capitalista, a ética converte-se em “justificativa” às contradições geradas por esta forma de reprodução humana, tornando a competitividade e a arrogância que nela emergem, legítimas e abonadas socialmente.

A ética portanto apresenta-se como um fenômeno histórico e possui como especificidade a função social de orientar o comportamento humano no que concerne ao seu aspecto moral.

A partir da investigação que realizei sobre as tendências filosóficas que trataram da ética e a visão de mundo da qual partem estas tendências, adoto o materialismo histórico dialético como orientação filosófico-política da minha pesquisa.

Dentre os vários elementos encontrados ao concluir o TCC que exigiam continuidade e aprofundamento na pesquisa, escolhi para os estudos no âmbito do mestrado a ética marxista e suas determinações pedagógicas.

O principal fator que me levou a escolher este tema para a pesquisa foi a ausência e a necessidade premente de estudos que explicitem a matriz ética e apontem a formação moral fundamentada numa pedagogia que vem sendo desenvolvida no Brasil com base no marxismo: a Pedagogia histórico-crítica.

Com esta dissertação, investigo a ética marxista, lançando mão principalmente dos apontamentos realizados por Lukács, Heller e Gramsci, e dos textos marxianos que de alguma forma contribuíram para a reflexão sobre a moral partindo de seu método de compreensão da realidade. Ao levantar elementos da ontologia marxista e da ética que dela desponha, relaciono-os com as principais obras da Pedagogia histórico-crítica voltadas para a sua fundamentação filosófica. Dentre elas selecionei alguns textos de Dermeval Saviani que considere de maior relevância para o presente estudo, como os livros *Escola e Democracia*, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, bem como alguns artigos do mesmo autor.¹

A partir destas obras de Dermeval Saviani, relacionando-as com a ontologia e a ética marxistas, aponto elementos que a) explicitem o horizonte ético da Pedagogia histórico-crítica

¹ Selecionei tais obras devido à sua representatividade no que concerne à área de estudos em questão. Saliento no entanto o cuidado necessário no sentido de não desconsiderarmos obras de outros autores – e outras obras de mesma autoria – de grande relevância em outros diversos temas abordados na investigação crítica sobre a educação brasileira atual a partir de estudos rigorosos sobre os meandros de sua história e da história da sociedade brasileira como um todo.

– o dever-ser a que ela se destina; e b) assinalem como se orienta a formação moral na escola com base na Pedagogia histórico-crítica.

Para atingir estes objetivos lanço a hipótese de que a defesa pela socialização do conhecimento na escola possui como horizonte ético-político a humanização dos indivíduos – tendo em vista os limites e possibilidades apresentadas na sociedade capitalista – com o fim último de organização e luta revolucionária pela superação da sociedade de classes e pela construção do socialismo.

Neste sentido, a formação moral escolar do indivíduo orienta-se para o desenvolvimento de sua autonomia, para que ele tenha condições de compreender num nível maior de rigorosidade as contradições existentes na sociedade onde vive e a natureza sócio-histórica do ser humano. Por meio desta compreensão questione toda a realidade social que impede a realização das possibilidades constituídas historicamente de realização humana, e finalmente, coloque a luta coletiva e organizada pela superação das condições sociais existentes como imperativo categórico em sua vida orientando a sua atividade para este fim.

Assim, tomo como objeto deste estudo a relação entre valor e conhecimento na formação moral escolar que tenha por finalidade a educação para a autonomia – no interior das circunstâncias existentes – tomando-a como elemento mediador da luta revolucionária.

O valor, fundado historicamente na necessidade objetiva humana – no valor de uso atribuído ao objeto na produção de meios para a subsistência – apresenta-se na totalidade sócio-histórica como explicitação dos elementos constituintes das máximas possibilidades conquistadas de desenvolvimento das capacidades humanas, e contraditoriamente, apresenta também os elementos que ao invés de contribuir atravancam este desenvolvimento (por exemplo: o valor de troca atribuído à mercadoria).

O conhecimento objetivo, ou seja, o conhecimento mais próximo possível da realidade tal qual ela é, articula-se a valores que explicitam a realidade como a totalidade das máximas possibilidades alcançadas de realização humana. Desta forma, a formação para a autonomia articula o conhecimento objetivo aos valores máximos alcançados pelo ser humano.

A especificidade do trabalho educativo no entender da Pedagogia histórico-crítica envolve uma concepção de homem como ser que se faz socialmente no interior da cultura construída no decorrer da história. Ele se apropria desta cultura por mediação da sociedade em que vive. Por meio da apropriação dos elementos culturais no interior das circunstâncias sócio-históricas específicas em que está inserido ele passa a ter condições de intervir neste contexto em grau maior de humanização – o que envolve uma intencionalidade cada vez maior em sua atividade. Historicamente esta intervenção do conjunto dos indivíduos

proporciona novas configurações sociais. A sociedade então lança novas necessidades e possibilidades. São apresentados aos indivíduos novos elementos culturais dos quais ele necessita se apropriar para viver neste meio social, elementos estes que em seu conjunto constituem a totalidade das objetivações humanas.

A partir da compreensão de que o papel histórico da escola é de formar o indivíduo por meio da socialização do conhecimento, a Pedagogia histórico-crítica entende como objetivo da educação o trabalho de identificar o conhecimento “clássico”, ou seja, selecionar o saber essencial para a formação escolar inserido no saber acumulado pela humanidade no decorrer da história, tomando-o como “matéria-prima” da atividade educativa. Este saber deve ser apropriado no ato educativo pelo indivíduo em forma de “segunda natureza” (SAVIANI, 2003).

A “segunda natureza” se refere ao processo de incorporação do que é humano à natureza estritamente biológica; o que significa portanto que o indivíduo não nasce humano, mas se faz humano pelo processo de apropriação da cultura, tornando-o capaz de agir de forma autônoma.

Autonomia implica não-passividade perante a realidade, decorre uma posição diante dela com finalidades definidas sobre uma base cognitiva e valorativa, uma intervenção com conhecimento que viabilize a percepção na realidade de seus atributos, os limites e as possibilidades que ela oferece, e os meios adequados para intervir da forma mais apropriada possível aos seus objetivos. Quanto maior é o grau de autonomia do indivíduo maior é a sua liberdade moral, já que dela depende a percepção das alternativas existentes e as finalidades a serem traçadas para que haja uma ação de cunho moral.

No entanto, o caráter moral da ação humana não se limita à clareza sobre as determinações da realidade. Além do conhecimento objetivo, o ser humano necessita também de uma multiplicidade de valores constituídos historicamente. A atividade de cunho moral envolve uma hierarquia e uma variedade de princípios, normas e valores desenvolvidos na individualidade – por meio da apropriação – que orientam as finalidades e os meios empregados na prática intersubjetiva.

A relação entre valor e conhecimento, portanto, apresenta-se de fundamental importância no desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente na elevação moral do indivíduo orientando-o para uma prática social voltada para o progresso humano (OLIVEIRA, 1996).

As condições objetivas apresentadas historicamente de desenvolvimento das faculdades humanas, de suas forças essenciais, se vêem barradas pela divisão social do

trabalho e pela apropriação privada das objetivações humanas. Esta negação ao ser humano de sua “autoposse”, provocada pelo trabalho alienado, repercutiu no decorrer de toda a história na alienação nas demais esferas de atividade humana, apresentando o seu ápice na fase capitalista das relações de produção, tendo em vista que nesta fase explicita-se a sistematização da divisão social do trabalho, a geração de mais-valia em âmbito universal e a conseqüente fetichização da produção humana.

Desta forma, a realização do ser humano até então, encontra-se permeada pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas humanas que proporciona o enriquecimento do ser humano em sua totalidade sócio-histórica e as relações de produção existentes que negam aos indivíduos a apropriação desta riqueza.

A superação desta contradição só poderá se efetivar a partir da superação das relações de produção da existência baseadas na exploração com base na divisão social do trabalho e com a extinção da propriedade privada das objetivações realizadas pela humanidade. É lançada objetivamente na história, portanto, a necessidade de superação desta forma de sistema social.

Ora, se a história é constituída pelo conjunto de práticas sociais em âmbito universal, o agente da superação destas relações alienadas e formador de uma sociedade superior não é outro senão o próprio ser humano intervindo conjuntamente na construção da história, orientando-a para o desenvolvimento de condições que tornem possível a emancipação humana.

Assim, apresenta-se como principal papel da teoria que se pretende a serviço da luta revolucionária explicitar as contradições que permeiam a vida do ser humano sob estas relações, levando-o a questioná-las a ponto de reorientar a sua atividade para a superação da sociedade capitalista e para a construção de uma sociedade emancipada.

O materialismo histórico-dialético desenvolve-se historicamente com este intuito, investigando todas as esferas de realização das atividades humanas e elaborando formas de mediação nestas esferas para a luta de classes.

A moral, como elemento constituinte das relações humanas, é trazida à discussão no ramo da ética justamente porque se apresenta na atividade humana empobrecida pela alienação, e contraditoriamente, constitui-se também como elemento de explicitação desta alienação e mediador da superação das condições de alienação.

Assim como a ciência e a arte, também a ética é indispensável à humanização do indivíduo e deve estar presente em toda pedagogia que se pretenda mediadora do processo revolucionário. Como forma de valorização proveniente da necessidade de consonância entre

as necessidades individuais e as necessidades sócio-históricas do conjunto dos homens, a moral pode servir à aproximação do ser singular em relação ao gênero humano.

Se a finalidade da Pedagogia histórico-crítica é a formação para a prática revolucionária, levantar elementos que explicitem a formação moral constituinte desta pedagogia poderá permitir a compreensão de um aspecto fundamental da atividade humana que deve estar presente na humanização do indivíduo no âmbito da formação escolar.

Estruturei este estudo apresentando no capítulo I os conceitos que remetem à fundamentação ontológica e gnosiológica da ética e da pedagogia aqui tratadas. Trato de conceitos centrais do marxismo como trabalho, totalidade, objetividade, teleologia, alienação e liberdade que serão retomados em todo o transcorrer da dissertação subsidiando os conceitos tratados nos capítulos subseqüentes.

No segundo capítulo discorrerei sobre os valores na cultura humana e dentre eles falarei mais detidamente sobre o valor moral, sua estrutura, sua historicidade e as possibilidades que apresenta como aspecto da atividade humana. Em seguida tratarei da ética marxista enfocando o dever-ser a que se destina a moral na objetivação humana a partir das bases filosófico-políticas do marxismo.

Partindo dos fundamentos filosóficos e éticos apresentados no capítulo I e II, no terceiro capítulo apresentarei os elementos da produção teórica na Pedagogia histórico-crítica elaborados no ramo da filosofia da educação que vão ao encontro destes preceitos levantados e que explicitam as contribuições que aqui pretendo dar à formação moral com base nesta pedagogia.

I- FUNDAMENTAÇÃO ONTOLÓGICA DA ÉTICA MARXISTA: A QUESTÃO DO TRABALHO

Neste capítulo tratarei de conceitos que dão base ao estudo da ética na perspectiva marxista lançando mão principalmente dos textos de Marx e Lukács para levantar alguns elementos centrais na compreensão do método dialético, tais como: natureza humana, objetivação, teleologia, causalidade, ser genérico, alienação e liberdade. Recorrerei a estes conceitos em todo o transcorrer dos demais capítulos na realização deste trabalho para tratar da ética e a formação moral na educação numa perspectiva marxista.

Será tratada a concepção de essência humana sob o viés marxista, bem como a explicitação dos elementos que constituem esta essência no decorrer da história. A partir desta concepção abordarei as formas de objetivação que induzem ao progresso ou ao retrocesso na constituição do gênero humano.

A NATUREZA HUMANA

A premissa de que parte o materialismo histórico-dialético, concepção teórica que fundamenta este trabalho, é a constatação imediata e empírica da existência do ser humano e de sua sobrevivência por meio da relação com o restante da natureza, intervindo nesta a partir das suas necessidades de manutenção da existência material:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O fato de efetivamente ter ocorrido na natureza o que Lukács denomina “saltos ontológicos”, a existência de condições físicas para o surgimento de seres vivos – primeiro salto ontológico –, e posteriormente, a partir destas condições biológicas, o surgimento do ser social – segundo salto ontológico –, organiza a perspectiva histórica desta concepção: a

história da natureza e – a partir desta e distintamente desta – a história do ser social (DUARTE, 2006a).

A natureza orgânica e inorgânica não somente foi condição necessária para o surgimento da vida social, como também permanece e é uma condição ontológica insuperável para a reprodução da vida humana. Mesmo com o domínio da natureza por parte do ser humano, ela jamais deixou ou deixará de existir como base para a existência de seres vivos e também do ser social.

O segundo salto ontológico, o surgimento do ser social, dá origem ao processo de humanização. A subjetividade especificamente humana, constituída pela consciência – pela capacidade de agir de forma intencional e a partir de finalidades e meios pré-definidos mentalmente (teleologia) – só foi possível efetivar-se como “segunda natureza” do ser humano devido à atividade exercida por ele. A consciência constitui-se historicamente a partir da necessidade humana de manutenção de sua estrutura orgânica. A luta pela sobrevivência nas condições concretas apresentadas ao homem, como ser inserido na natureza, levou ao aprimoramento de sua atividade e ao desenvolvimento de capacidades subjetivas aprimoradas em relação aos outros seres vivos.

A natureza sofre a intervenção do ser humano que a coloca como objeto de uma ação consciente, esta passa então a ser humanizada, a fazer parte de uma causalidade posta². A natureza não deixa de existir como condição da existência dos seres vivos, como uma característica constituinte do existente, entretanto, ela passa agora a existir como produto da atividade humana. Conforme o ser humano relaciona-se com o restante da natureza toma conhecimento de suas propriedades transformando-a a seu favor.

A existência da vida humana por um lado só foi possível devido à existência do ser biológico, e por outro lado, se distingue da existência do ser biológico a partir de sua gênese histórica (salto ontológico), constituindo-se de forma diferenciada em relação aos outros seres ao produzir por si mesmo a base material necessária transformando a natureza, fazendo dos elementos existentes na natureza objetos úteis, criando desta forma, a vida social a partir da própria necessidade de reprodução de sua vida material mediada pela intervenção na objetividade orgânica e inorgânica.

² Apóio-me no capítulo “O Trabalho” da *Ontologia do Ser Social* de Georg Lukács (2008) no uso do conceito de *pôr teleológico*, por meio do qual ele se refere à atividade consciente humana de gerar sua existência por meio do trabalho e, a partir deste, desenvolver sua cultura, criando assim uma natureza humanizada, uma *causalidade posta*.

Toda a história do ser social, tudo o que por ele foi construído – incluindo seu próprio desenvolvimento cultural – funda-se nesta condição básica e primeira de produção material de sua existência a partir de sua organização biológica.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

À medida que o ser humano intervém na natureza para manter sua subsistência ele cria a partir desta ação, possibilidades de emergirem e desenvolverem-se novas esferas de existência, sua capacidade de relacionar e generalizar cria novas formas de atividade. Conforme ele conhece o objeto sobre o qual age, transformando-o para produzir seus meios de vida, utiliza posteriormente este conhecimento adquirido, na ação sobre outro objeto em grau maior de consciência instituindo uma nova objetividade.

Progressivamente o ser humano desenvolve esta capacidade de generalização, provocando o que Marx chama de “retrocesso das barreiras naturais”. O ser humano deixa de se submeter às condições da natureza – sem nunca preteri-las em absoluto – e passa a manipulá-las de tal forma que a partir dessa intervenção aperfeiçoa sua atividade. Conseqüentemente ele mesmo se transforma, ampliando sua capacidade teleológica, sua capacidade de elaborar estratégias e visualizar meios para alcançar seus objetivos a partir de determinada finalidade e do conhecimento que tem sobre o objeto no qual pretende intervir.

A capacidade teleológica amplia-se à medida que é criada uma diversidade de mediações entre o indivíduo, a natureza e o conjunto dos seres humanos com quem possui relação. Estas mediações provocam um afastamento cognitivo em relação às necessidades imediatas, ao objeto sobre o qual tem o propósito de intervir. Deixando de ter uma identificação imediata com a necessidade biológica, o homem abre possibilidades de realização de atividades em nível cada vez maior de socialidade, desenvolvendo a capacidade de associar a ação realizada para uma finalidade à realização de outras atividades com finalidades distintas daquela.

Esta intervenção na natureza por meio de propósitos e estratégias definidas para a manutenção material de si e seus pares é o *trabalho*. Esta forma originária de realização do ser humano é possível de se efetivar não somente pela sua condição biológica, mas também, e a partir desta, pelo desenvolvimento da sua socialidade e de sua linguagem.

Leontiev (1978), explicitando a diferença entre atividade animal – que se destina estritamente à satisfação biológica – e a atividade humana – que possui mediações que vão além da imediata intervenção sobre o objeto – utiliza como exemplo o trabalho de um membro de uma coletividade na caça de um animal para satisfazer suas necessidades:

Quando um membro da coletividade realiza a sua atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que é que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção dos outros caçadores que estão à espreita. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois estão separados (LEONTIEV, 1978, p. 76 - 77).

Esta não identificação direta do indivíduo com o objeto de satisfação, caracterizado neste caso na relação entre batedor e caça, se expressa na distinção entre a finalidade da ação e o motivo para o qual está sendo realizada a atividade, no exemplo, espantar a caça e a captura do animal. O caráter social do trabalho revela-se aqui na atividade do batedor que espanta a caça com o objetivo de orientá-la na direção de outros caçadores, atividade esta que envolve não somente a elaboração de estratégias para realizar a caça, mas também a capacidade de comunicar-se e organizar-se coletivamente para alcançar o objetivo.

A peculiaridade de ter o caráter social, possibilitado pelo desenvolvimento da linguagem, é o que permite a generalização em suas atividades. As experiências individuais são generalizadas por meio das representações sobre a realidade na qual o indivíduo intervém que possibilitam enriquecer sua atividade à medida que realiza novas objetivações e aprimora a sua capacidade de comunicação socializando estas objetivações. Por isso as estratégias utilizadas para determinados fins passam a servir para fins distintos. Por meio destas estratégias e das condições existentes naquele momento específico, são criadas outras formas de objetivação, e desenvolvidas conseqüentemente novas necessidades de realização e novas atividades que acabam sendo transmitidas para as gerações posteriores, o que torna possível que estas objetivações não ocorram somente em nível individual – tomado o ser humano como ser singular – mas também no âmbito da sociedade e, mais amplamente, do gênero humano, ou seja, passam a compor um mundo especificamente humano, o mundo da cultura.

A autonomia de cada indivíduo de se objetivar, de intervir e enriquecer a generalidade humana, é localizada historicamente nas circunstâncias particulares da sociedade em que ele

vive. Na vivência das relações inicialmente apenas imediatas, apropria-se de elementos da universalidade constituída que, por sua vez, viabilizam sua realização como ser histórico e social.

Esta relação entre as ações singulares de cada indivíduo e a objetividade constituída na história do ser social compõe a concepção histórica que norteia a compreensão marxiana de homem e sociedade. Esta concepção entende que em cada uma das fases da história

[...] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

No mesmo processo histórico, portanto, ocorre a continuidade das relações historicamente criadas e a transformação destas relações por meio das objetivações das gerações seguintes. E ainda que se dissipem as realizações individuais historicamente, estas realizações possuem uma continuidade no âmbito genérico, na constituição humana em sua totalidade. As objetivações compõem a história a partir das condições das forças produtivas de cada fase e do movimento de continuidade e ruptura das relações postas.

A partir das objetivações são criadas novas necessidades e possibilidades aos indivíduos e ao gênero humano. Por isso, as formas sociais mais complexas ao mesmo tempo em que carregam consigo elementos das formações mais arcaicas, revelam-se também como ruptura em relação a estas formações. É somente a partir da apropriação de elementos do gênero que o ser humano tem condições de realizar a superação dos limites traçados em determinado momento histórico. As ações humanas transformadoras efetivam-se à medida que se assimilam os elementos existentes na universalidade e se põe uma nova objetivação distinta daqueles elementos encontrados.³

O enriquecimento das objetivações humanas tem como base primeira o desenvolvimento das forças produtivas, o aprimoramento do trabalho humano, que possibilita por sua vez a diminuição do tempo necessário ao ser humano para suprir suas necessidades de

³ A apropriação de uma cultura estruturada sobre a alienação e a violência social traz em si um movimento complexo de progresso e retrocesso, de cultura e barbárie, que será melhor tratado no item da alienação.

subsistência, o que gera um tempo livre para a criação de condições para a humanização do homem, para o desenvolvimento das faculdades humanas.

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Marx esclarece nesta passagem que o pensar e o agir humanos – e aí inclui a moral, objeto deste estudo – só podem ser entendidos a partir do desenvolvimento da produção. São as condições dadas de produção da existência que viabilizam o desenvolvimento da consciência do ser humano, e não o contrário. E ainda, a ação de cada indivíduo objetivando-se na realidade de cada momento histórico particular é o que proporciona a transformação desta realidade imediata e acarreta mediações que provocam o desenvolvimento do gênero humano.

Portanto, neste processo de constituição do gênero, a teleologia e a causalidade posta – entendida esta última como as circunstâncias histórico-sociais dadas que constituem a base para a realização do ser social – não são elementos isolados, mas, cada uma com sua especificidade, estão necessariamente se relacionando e se fazendo por meio da apropriação e da objetivação.

A ALIENAÇÃO

O salto qualitativo na história do gênero humano realizou-se, no entanto, por meio da exclusão da maioria dos indivíduos em relação às máximas possibilidades existentes na totalidade devido à forma com que se desenvolveu o trabalho e a forma de apropriação das objetivações humanas: a divisão social do trabalho e a propriedade privada.

O processo de desenvolvimento do gênero humano no decorrer da história ocorreu sob relações de dominação, obrigando a maioria dos indivíduos a trabalharem para a produção de uma riqueza que lhes é negada, apropriando-se desta riqueza o indivíduo que não a produziu e que subjugou os demais para produzi-la:

A propriedade privada surge com a Revolução Neolítica e a produção de excedentes. Ela é uma relação social cuja essência está na transformação da riqueza produzida por um indivíduo em posse de outro indivíduo, o qual, em virtude desta riqueza, é capaz de obrigar outros indivíduos a produzirem novas riquezas que serão por ele apropriadas. A propriedade privada é apenas outro nome para a exploração do homem pelo homem (LESSA, 2007, p. 48).

Posteriormente, com o desenvolvimento do capitalismo, a exploração passa a ser reproduzida por um poder que não provém mais simplesmente das características apresentadas pelo indivíduo que são valorizadas em determinada cultura; com o desenvolvimento da propriedade privada na forma capitalista o poder passa a ser atribuído ao indivíduo a partir de suas posses. A dominação não se sustenta mais no que o indivíduo é, mas no que ele tem.

Nas sociedades pré-capitalistas, devido à restrita universalidade em que o gênero humano se encontrava, o indivíduo estabelecia uma relação mais imediata com o gênero. Os indivíduos tinham condições facilitadas de apropriação justamente porque a riqueza humana ainda era pouco desenvolvida. A individualidade do ser humano se desenvolve na medida em que as relações deixam de ser mediadas por uma comunidade baseada em relações “naturais” e passam a desenvolver-se sob novas formas de relações, agora puramente sociais, acarretando o já citado “retrocesso das barreiras naturais”. No entanto este desenvolvimento ocorreu na história da humanidade por meio da universalização das relações mercantis baseadas no trabalho abstrato.

No trabalho humano abstrato que compõe a divisão social do trabalho, o trabalhador objetiva-se sem contudo considerar o fruto de seu trabalho como sua objetivação. Sua produção torna-se meio para a venda de sua força de trabalho em troca de um salário.

Esse trabalho realizado sem qualquer identificação com os produtos que dele são gerados e a apropriação alheia destes produtos com o fim de torná-los mercadoria provocam uma forma peculiar de reconhecimento do objeto. O objeto como mercadoria assume um caráter místico:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. [...] Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que

adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1983, p. 71).

O trabalho realizado na produção da mercadoria é ocultado justamente devido à forma de trabalho empregado nesta produção: o trabalho alienado. Na mercadoria reflete-se a divisão social do trabalho, portanto os produtos gerados pelo trabalho humano passam a esconder este trabalho. Atribui-se ao produto como mercadoria um caráter místico, o que Marx chama de “fetichismo”.

As relações de produção existentes sob esta específica forma de objetivação são dadas como naturais aos indivíduos que vivem sob estas circunstâncias. Os indivíduos não somente se alienam em relação ao processo da produção como também ao resultado da produção que lhes é apresentado em forma de mercadoria.

Assim, em relação orgânica com este modo de produzir e reproduzir os objetos úteis necessários à perpetuação da vida humana, o desenvolvimento das forças produtivas ocorreu historicamente baseado nas relações de dominação sustentadas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos bens produzidos.

Portanto, o afastamento das condições naturais que antes predominavam na vida dos seres humanos e o desenvolvimento de uma socialidade cada vez mais pura ocorreram à custa da exploração e da negação à maioria dos indivíduos de aspectos do ser genérico. O progresso histórico da humanidade é baseado na contradição entre o desenvolvimento universal da cultura humana possibilitado pela universalização das relações mercantis e o esvaziamento da individualidade acarretado pela alienação decorrente da propriedade privada e da divisão social do trabalho. O desenvolvimento universal da cultura ocorre em detrimento da liberdade da classe dos não-proprietários:

Através da criação do mercado mundial, da universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca, o gênero humano deu um passo decisivo no seu processo de universalização. Entretanto, essa objetivação universal do gênero humano realiza-se, no mercado mundial, enquanto universalização da alienação dos homens perante as relações sociais. Trata-se de uma universalização unilateral, abstrata, reduzida ao valor de troca (DUARTE, 1993, p. 79).

O capitalismo apresenta-se como ápice do desenvolvimento das forças produtivas justamente pela necessidade deste modo de produção de ampliar progressivamente e cada vez com maior intensidade a geração de capital. Todas as necessidades humanas passam a

transformar-se em mercadoria e, à medida que são supridas as necessidades, são criadas novas necessidades para o conseqüente intercâmbio de mercadorias e geração de capital.

A dinâmica do capital exige uma modificação nas relações humanas. A divisão social do trabalho na sociedade capitalista intensifica a especialização no trabalho e na produção de conhecimento, o que gera um desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia – necessário à manutenção do capital – e contraditoriamente, a fragmentação e o esvaziamento das diversas esferas de atividade humana.

Com a conquista do poder, a burguesia deixa de ser classe revolucionária compromissada com a verdade na construção do conhecimento, e passa a utilizar o conhecimento somente como meio para a sua manutenção como classe hegemônica, todas as áreas do saber humano passam então a sofrer com a sua conseqüente decadência ideológica (LUKÁCS, 1992).

No contexto iluminista os pensadores burgueses necessitavam desmistificar o poder existente e por isso desenvolveram uma ciência desligada do misticismo teológico e voltada para a realidade por meio do direcionamento de suas investigações para o objeto empírico. Entretanto, a partir do momento em que se torna classe hegemônica, a burguesia adota a razão positivista que freia o desenvolvimento do pensamento voltado para a realidade, já que necessita ocultar as contradições existentes na sociedade sob o poder burguês. O pensamento passa então a ser guiado para a justificação desta ordem social, volta-se para a reprodução de uma pseudo-história e um subjetivismo mistificador do real, abafando as contradições do desenvolvimento social.

Enquanto nas sociedades pré-capitalistas o indivíduo era uma célula da sociedade sem uma identidade singular, na sociedade capitalista ao contrário, o indivíduo possui agora as possibilidades de constituir-se em uma socialidade pura. Porém, devido às relações produtivas baseadas na alienação que dão base para sua vida, sua individualidade acaba constituindo-se em uma identidade praticamente esvaziada de sentido. O ser humano cai agora em outro extremo, no individualismo burguês regido pela lógica da produção e acumulação de capital. Os outros seres humanos passam a ser para o indivíduo regido pelas relações burguesas um obstáculo para a sua realização.

A divisão capitalista do trabalho, portanto, não se limita apenas a submeter a si todos os campos da atividade material e intelectual, mas se insinua profundamente na alma de cada um, provocando nela profundas deformações, que se revelam posteriormente sob variadas formas nas diversas manifestações ideológicas (LUKÁCS, 1992, p. 121).

A relação entre sociedade e indivíduo passa a expressar-se de forma conflituosa. O individualismo exacerbado gera a necessidade por parte da burguesia de criar instrumentos que viabilizem a reprodução social. A política e o Estado então passam a ser meios de intermediação entre o individualismo existente e a criação ideológica de um ser humano abstrato e homogêneo que oculte as relações de desigualdade.

Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da *realidade*, da *vida*, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na *comunidade política*, na qual ele se considera um *ser coletivo*, e a vida na *sociedade civil*, em que atua como *particular*; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em brinquedo de poderes estranhos. O Estado político conduz-se em relação à sociedade civil de modo tão espiritualista como o céu em relação à terra. (MARX, 1969, p. 26, grifos do autor).

O indivíduo como cidadão – membro da *sociedade política* – é um ser abstrato que possui o papel de controlar o indivíduo privado, movido pelas relações mercadológicas. Esta dupla essência do ser humano torna possível a sobrevivência da sociedade capitalista, controlando a antinomia que ocorre nas relações baseadas na concorrência e na procura incessante de geração de capital.

No entanto, toda a ideologia elaborada pela burguesia não consegue esconder integralmente a objetividade tal como é, as condições de exploração em que vivem os indivíduos. A contradição não se apresenta somente como conflituosidade subjetiva, esta conflituosidade enraíza-se na objetividade em-si, na concreticidade das relações humanas. A contradição é desvendada nas antinomias da ideologia burguesa em contraposição ao “ser-precisamente-assim” da base primária das atividades humanas, o trabalho – tomado aqui este não em seu caráter alienado e alienante, mas como base insuprimível do ser social. Neste sentido, revela-se o caráter fenomênico da prática social que explicita a concreticidade em sua essência. Assim, devido a esta concreticidade que se revela em certa medida ao ser singular desenvolve-se – a partir das circunstâncias particulares em que este vive – uma consciência em-si em maior ou menor grau, porém ineliminável devido justamente ao “ser-precisamente-assim” da prática social (LUKÁCS, 2008).

A conjuntura das diversas esferas de atividade humana define o grau de agravamento e explicitação das contradições na singularidade, bem como a tendência a levar ou não o indivíduo a desenvolver uma crítica mais elaborada à ideologia burguesa, no sentido de romper com ela.

A LIBERDADE DE ESCOLHA

A liberdade apresenta-se na prática social humana a partir das necessidades específicas existentes na particularidade de determinado momento histórico tendo em vista as possibilidades viabilizadas pelo gênero humano. Ela possui sua gênese nas “decisões alternativas” presentes no trabalho (LUKÁCS, 2009). A necessidade primeira de manutenção da existência física que leva o ser humano a intervir na natureza – a partir das alternativas apresentadas por aquela determinada objetividade – modificando-a para seu benefício, humanizando-a e transformando-se a si próprio nesta atividade, é o que tornou possível historicamente o desenvolvimento da consciência humana. O ser humano amplia seu conhecimento e seu poder de decisão a partir das finalidades que cada ser singular possui sobre o objeto no qual intervém; o que caracteriza não somente uma seqüência de decisões traduzindo-se em prática, mas a elaboração de um projeto que delinea fins, estratégias, métodos, decisões e reavaliações. Trata-se aí da atividade com caráter especificamente humano desenvolvido na relação entre a liberdade e a necessidade humanas a partir da objetividade constituída.

A formação da consciência assenta-se, portanto, no *metabolismo homem-natureza*, no qual, a princípio, o processo de domínio dos significados, da criação da intencionalidade, depende da atividade externa com objetos materiais e da comunicação representada principalmente pela linguagem. É pela relação entre apropriação e objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo (MARTINS, 2007, p. 46).

Trata-se portanto de um processo de apropriação e síntese dos elementos apresentados na atividade material que envolve criação e manipulação de instrumentos, linguagem desenvolvida na sociabilidade e organização e reorganização de estratégias, que dá base ao desenvolvimento da subjetividade humana, o que abrange um conjunto de conceitos, significados e abstrações necessárias à ação propriamente teleológica.

Este processo de apropriação e síntese acarreta numa progressiva distinção do indivíduo em relação ao objeto pela mediação de outros indivíduos e da representação subjetiva que é estabelecida a partir do sentido que atribui ao objeto tendo em vista a utilidade que lhe é atribuída. O sujeito elabora abstrações que tornam possível uma relativa liberdade do agente na ação; este passa então a recriar a realidade com grau cada vez mais elevado e

rico de significações e intermediações, transformando-a a seu favor e ampliando assim as alternativas de escolha em suas objetivações.

[...] o processo histórico do trabalho é também o da criação e da acumulação de novas necessidades humanas. E isso porque a produção não é idêntica à satisfação, numa área sempre mais ampla e mediante objetos sempre renováveis, de necessidades biológicas estabelecidas, dadas, mas significa também, ao mesmo tempo, uma produção de necessidades. Historicamente falando, mesmo as necessidades individuais mais simples e mais fundamentais, de origem estritamente biológica, mudam de aspecto e de forma, pois o objeto de sua satisfação não é diretamente um objeto natural, mas um produto transformado pela atividade produtora, comportando um traço sócio-humano definido (MÁRKUS, 1974, p. 85).

Esta possibilidade de transformar a realidade a partir do trabalho ocorre justamente porque, conforme esclarece Márkus: “a produção não é idêntica à satisfação”, cada indivíduo, à medida que realiza uma objetivação, cria uma variedade de novas necessidades sobre as quais o ser humano precisará agir teleologicamente. O processo de objetivação envolve ao mesmo tempo a ampliação de possibilidades de intervenção do ser humano na objetividade com grau mais elevado de liberdade e, por outro lado, cria também novas carências a serem supridas.

A capacidade humana de intervir na natureza transformando-a e modificando desta forma o modo com que o indivíduo a compreende e compreende a si próprio, repercute historicamente num conjunto rico de determinações sobre o qual o ser humano necessita agir não simplesmente levando em consideração a natureza como objeto natural, mas como objeto humanizado.

Conforme se amplia no trabalho a autonomia, permite-se – a partir do aumento do tempo livre e da criação de elementos culturais diversificados – o desenvolvimento de atividades que se distinguem do intercâmbio do homem com a natureza. Emergem historicamente práticas sociais com relação cada vez mais indireta em relação ao trabalho. Estas atividades – denominadas por Lukács de “posições teleológicas secundárias”, representam maior complexidade por tratar-se não mais da intervenção direta do homem sobre a natureza, mas da ação sobre outros homens, posições teleológicas intervindo sobre posições teleológicas, modificando-as, recriando-as. Quanto mais indiretas forem estas atividades em relação ao trabalho maior a sua especificidade, o seu caráter único na prática social e o seu dinamismo – o que, em essência, não significa o desligamento total em relação à atividade primária.

Quanto mais indireta for a ligação destas posições com o trabalho, que em definitivo representa sua finalidade, tanto mais evidente aparecerá este seu caráter [sua especificidade]. Mas qualquer que seja o grau de diversidade a que se pode chegar, não se elimina o elemento comum, em última análise decisivo; isto equivale dizer que, em ambos os casos, trata-se de posições teleológicas, cujo sucesso ou insucesso depende do conhecimento que o sujeito que põe tenha da constituição das forças que devem ser postas em movimento; da precisão com a qual o sujeito correspondentemente esteja em condições de atualizá-las da maneira desejada nas seqüências causais nela imanentes (LUKÁCS, 2009, p. 3).

O ser humano, antes de qualquer afirmação social necessita afirmar-se por meio do trabalho, este apresenta-se como base ineliminável das demais posições teleológicas humanas, formas culturais e estruturas desenvolvidas historicamente, caracterizando-se como o modelo fundante destas práticas. Por mais diversificadas e complexas, por maior distanciamento que possuam em relação ao trabalho, este não deixa de representar a base primária das demais práticas sociais. A capacidade de criação do ser humano está articulada à objetividade existente, o novo só pode se fundar no pré-existente. Desta forma, é o conhecimento – tanto em relação à causalidade posta como sobre os nexos causais a serem postos em movimento para atingir às suas finalidades – que vai determinar os resultados de sua ação no intercâmbio com a natureza e com as demais práticas sociais. As demais práticas seguem esta estrutura e dinâmica precisamente devido à forma com que o homem se faz: por meio da objetivação e da apropriação, da relação entre a causalidade pré-existente e a teleologia que gerará novas cadeias causais, as quais repercutem historicamente na constituição do gênero humano.⁴

O conjunto dos atos singulares – primeiramente no âmbito da economia – geram os complexos sociais e as diferentes esferas de atividade do gênero humano. Este processo ocorre conforme no trabalho viabiliza-se o “recuo das barreiras naturais” e o aumento da socialidade, tornando as relações cada vez mais diversificadas e mediatizadas.

O desenvolvimento do gênero humano, a criação e recriação histórica dos elementos constituintes da totalidade não seriam possíveis se não houvesse a peculiaridade na atividade humana de acumulação de experiências que possibilita a aplicação do conhecimento em ações diversificadas gerando o enriquecimento das faculdades humanas.

⁴ É necessário lembrar, no entanto, que as atividades secundárias possuem sua especificidade, tendo em vista a forma com que cada uma se revela nas relações sócio-históricas. Não podemos igualar mecanicamente o trabalho (a intervenção sobre a natureza) às atividades que envolvem a intervenção sobre outras subjetividades (por exemplo: o direito, a política, a ética etc.), apesar de estas manterem, por mais indiretamente que seja, relação com a atividade primária. E ainda, esta relação – primário e secundário – de maneira nenhuma apresenta uma natureza hierárquica valorativa que possa atribuir maior importância a este ou àquele aspecto da existência humana. O trabalho e as demais atividades apresentam uma relação unicamente de posição ontológica: o trabalho como base insuprimível da existência que viabilizou o desenvolvimento das demais esferas, e estas por sua vez como elementos que reproduzem e – até certo ponto – transformam a objetividade.

Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) **gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades** (DUARTE, 1993, p. 35, grifo do autor).

A objetivação não somente transforma a consciência do indivíduo desenvolvendo nele novas necessidades, mas também, repercute em cadeias causais que geram uma nova objetividade que em sua concreticidade se impõe aos indivíduos. A partir do pôr teleológico cria-se uma causalidade a partir da qual devem ser criados novos projetos para os seres singulares intervirem adequando-se a ela e transformando-a. A ação humana tomada em seu conjunto põe em movimento cadeias causais com uma dinâmica que de certa forma vai além das escolhas singulares, estas cadeias causais passam então a possuir uma objetividade em-si que passa a guiar as escolhas alternativas.

No momento em que cada posição teleológica pretende pôr em movimento cadeias causais reais, a legalidade desenvolve-se como síntese da sua dinâmica objetiva, na qual se afirma necessariamente, à revelia dos produtores singulares, prescindindo-se das suas idéias e intenções (LUKÁCS, 2009, p. 6).

Desta forma, notamos que se por um lado a objetividade é gerada pelo conjunto dos atos singulares, por outro, também notamos que tal objetividade, a partir do momento que é criada, insere-se em uma totalidade que – agora com um novo caráter – servirá de base aos atos singulares.

Este processo de apropriação e objetivação permite historicamente o progresso da cultura humana, o enriquecimento do gênero humano⁵. Não somente os elementos já existentes na genericidade ganham maior complexidade como criam-se também novos elementos. Surgem práticas sociais cada vez mais mediadas em relação à atividade primária – o trabalho. Estas por sua vez formam totalidades, novos campos de atividade humana, com estruturas próprias, com suas características e especificidades. Porém estas totalidades encontram-se em constante relação umas com as outras. Por maior que seja a distinção entre elas, a peculiaridade de cada uma, estas não se desvinculam totalmente.

⁵ Em determinadas circunstâncias este processo também pode representar retrocesso, é o caso da objetivação alienada, como vimos no item anterior.

É necessário elucidar no entanto que a mera relação entre as esferas de atividade humana não representa ainda a totalidade como substância do gênero humano. A substância criadora do gênero abrange o movimento, o dinamismo de cada esfera e da sua interação com as demais esferas, o surgimento e a destruição dos campos de atividade humana, bem como as possibilidades advindas deste processo. Em outras palavras, a substância do gênero humano não é outra senão a história.

Ora, se história e natureza em si não possuem qualquer teleologia, sendo esta atributo especificamente do ser social – de natureza singular e irrepetível de cada indivíduo –; logo, história e natureza apresentam-se ontologicamente ao ser humano como possibilidades e limites estabelecidos, como alternativas dadas ao ser social. A liberdade humana portanto localiza-se na concreticidade tal qual se apresenta ao ser social e a partir da qual ele se objetiva dando início a cadeias causais que repercutem em uma nova objetividade. A liberdade do ser humano origina-se no seu intercâmbio com o restante da natureza – sendo este intercâmbio insuprimível já que as barreiras naturais jamais serão totalmente extinguidas – e na sua relação com a totalidade histórica.

Se podemos então dizer que nas decisões alternativas do trabalho se esconde o “fenômeno originário” da liberdade, é porque ele põe em movimento os primeiros atos nos quais e por meio dos quais surgem as objetivações, as quais, de um lado, conforme seu ser diferem-se das simples transformações espontâneas de um ente em um ser-outro e, de outro lado, podem tornar-se, conseqüentemente, o veículo através do qual surge alguma coisa de realmente novo; podem tornar-se algo que não apenas transforma objetivamente o ser social, mas que torna a transformação objeto de uma posição desejada pelo homem (LUKÁCS, 2009, p. 11).

A atividade humana que se funda na necessidade material e lança, a partir do trabalho, possibilidades de novas objetivações, apresenta o ser social como o único ser com a capacidade de *criar algo novo* transformando a realidade a partir de decisões alternativas tendo em vista o conhecimento sobre esta realidade e os objetivos traçados para intervir nela com base em necessidades e desejos subjetivos construídos na atividade social. Neste sentido, não se trata apenas de “transformações espontâneas de um ente em um ser-outro”, mas de transformações a partir da posição de finalidade do indivíduo que compreende o objeto como um ente distinto de si, ao qual atribui um determinado sentido tendo em vista suas necessidades.

Estas [posições de finalidade] provêm das necessidades dos homens, não simplesmente das necessidades em geral, mas de desejos explícitos, particulares, de obter a satisfação efetiva; por isso, são estes desejos junto a

circunstâncias e aos meios concretos e possibilidades socialmente existentes, que determinam de fato a posição da finalidade, e fica claro que a seleção de meios, assim como a forma de realização, tornaram-se ao mesmo tempo possíveis e são delimitadas pela totalidade das circunstâncias (LUKÁCS, 2009, p. 9).

A posição da finalidade, bem como a ação propriamente teleológica, é atributo unicamente do ser social como indivíduo singular. Somente o ser humano foi capaz de desenvolver em sua subjetividade a consciência. Por outro lado, só foi possível desenvolver – e só se faz – a consciência humana por meio da interação com os elementos externos. É claro que a base biológica foi fundamental para a constituição do ser humano, mas só no que se refere às necessidades mais elementares animais. Toda a riqueza cultural desenvolvida e da qual cada ser humano é capaz de se apropriar no decorrer de sua vida é produto da prática social. Neste sentido, a capacidade do indivíduo de criar algo novo por meio da objetivação dá-se pela relação dialética entre o ser singular como síntese única de uma diversidade específica de determinações na particularidade onde vive e a universalidade do gênero humano que por meio da história constitui sua essência. O homem lança-se como ser criador justamente porque a natureza e a história apresentam-se a ele não somente como algo dado, mas como possibilidades.

Sem dúvida, devemos sempre resistir à tentação mística e mistificadora de transformar uma exigência em uma presença; mas do próprio movimento que nos conduz, cada momento, a criar, na angústia e no risco, uma realidade mais alta, podemos como tomar consciência da nossa realidade mais profunda, a realidade constituinte de um homem criador (GARAUDY, 1982, p. 27).

Se não se trata de uma transformação espontânea, mas de uma atividade complexa que envolve inclusive o risco e muitas vezes repercute no decorrer do processo em angústia, sofrimento, ao agente criador, notamos que a objetivação realiza-se fundamentalmente devido a uma determinada exigência, a uma necessidade urgente específica que se apresenta ao ser singular. Se conferimos aqui que este processo é que gera a liberdade humana, podemos então dizer que a liberdade do ser humano advém de suas necessidades: “Se na realidade não existe nenhuma necessidade, tampouco seria possível a liberdade [...]” (LUKÁCS, 2009, p. 9). Isto porque é a necessidade que gera – em primeira instância – a atividade humana. A partir do suprimento da carência material imediata, o ser humano passa a ter condições historicamente de dedicar-se a atividades que se diferem do intercâmbio orgânico com a natureza; atividades que, possuindo maior mediação em relação ao trabalho, dedicam-se especificamente ao

enriquecimento das faculdades humanas. As necessidades humanas neste íterim ganham novo aspecto, novo caráter e, principalmente, novo fim.

Desta forma, as necessidades não pertencem somente ao ser humano singular, mas ao ser humano tomado em seu aspecto universal, ao ser genérico. Como dito anteriormente, só foi possível a constituição histórica dos elementos gerados pela objetivação devido ao seu caráter social. O ser humano portanto não é apenas a soma de indivíduos isolados espacial e historicamente, mas a síntese histórica das atividades constituídas socialmente. As necessidades que se apresentam ao ser singular são expressão de um mundo construído pelas gerações precedentes que ao fim de determinado momento histórico mostra determinadas possibilidades e limites objetivos e subjetivos.

No entanto, como já explicitado no item anterior, o desenvolvimento histórico das forças produtivas que possibilitou ao ser humano ter condições de realizar sua socialidade, ou, nas palavras de Marx, o desenvolvimento do seu “corpo inorgânico”, ocorreu por meio da exploração do homem pelo homem, da alienação da maioria dos homens à objetividade construída historicamente, devido à divisão social do trabalho e à propriedade privada. Na sociedade baseada na acumulação de capital notamos o auge deste processo contraditório, o homem deixa de se ver somente como célula de uma sociedade e passa a perceber-se como ser único. Esta unicidade por outro lado cai numa individualidade abstrata, desligada de sua socialidade.

Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. De início, este aparece de um modo ainda muito natural, numa família e numa tribo, que é família ampliada; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do antagonismo e da fusão das tribos. Só no século XVIII, na “sociedade burguesa”, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época que produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e, deste ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento (MARX, 1978, p. 104).

O ser humano, no que diz respeito à sua totalidade, alcança o maior grau de desenvolvimento na história, passa a ter condições universais de intercâmbio. Porém, estas relações, no que se refere a cada indivíduo em sua singularidade, vêm-se esvaziadas pela alienação. Por um lado, nunca o ser humano teve condições tão amplas de realização de suas “forças vitais”, por outro lado, os elementos necessários à ação teleológica para cada indivíduo objetivar-se a partir de toda esta riqueza constituída pelo ser genérico, são negados nas relações baseadas no trabalho abstrato formador da mais-valia.

As necessidades geradas em tal sociedade têm como base a acumulação de capital e o intercâmbio de mercadorias. Neste sentido, a prática social passa a dedicar-se à construção de uma riqueza externa e superficial ao ser humano, que ao contrário de contribuir para o desenvolvimento de sua socialidade e suas faculdades, causa à maioria dos indivíduos o atravancamento de tal processo; é-lhes negada assim, a liberdade constituída historicamente pelo ser humano. As “escolhas alternativas” resumem-se ao que é determinado pelo capital. “[...] o direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. [...]” (MARX, 1969, p. 42). São criadas estruturas, instituições e formas de pensamento com o intuito de reproduzir estas relações. O Estado republicano e o direito por ele desenvolvido regulam e normatizam os mecanismos necessários para tornar possível e aceitável a negação do próprio homem, cindindo-o abstratamente o que ele é em sua essência – como explicitamos ao falarmos da natureza humana – e como apresenta-se ao viver na sociedade burguesa. Ao não se perceber como ser social, o indivíduo passa a ver os outros sujeitos como negação de sua individualidade. Baseando-se na propriedade privada, a liberdade do indivíduo é a negação dos demais, os outros se tornam empecilho à sua realização pessoal. A sua riqueza baseada na aquisição da mercadoria efetiva-se como negação de si como ser humano. A forma de pensamento gerada pela necessidade de obter a posse da mercadoria é justamente a privação de sua própria vida:

A auto-renúncia, a renúncia à vida e a todo o carecimento humano é seu dogma fundamental. Quanto menos comas e bebas, quanto menos livros compres, quanto menos vás ao teatro, ao baile, à taberna, quanto menos penses, ames, teorizes, cantes, pintes, esgrimes, etc., tanto mais *poupas*, tanto *maior* se torna teu tesouro, que nem traças nem poeira devoram, teu *capital*. Quanto menos és, quanto menos exteriorizas tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *alienada* e tanto mais armazenas da tua essência alienada (MARX, 1978, p. 18, grifo do autor).

O carecimento humano como elemento que impulsiona sua recriação, como “órgão” gerador de sua humanização, é suspenso a favor do fetichismo das mercadorias que o circunda e o fascina. A teoria econômica gerada por este princípio apresenta a perspectiva de realização do fetichismo por meio da acumulação do capital, o que acarreta ao mesmo tempo na necessidade de poupar para conseguir uma ascensão social, e na exigência de gastar para adquirir as mercadorias devido a uma “carência artificial” gerada pelo fetiche construído sobre os produtos existentes no mercado. Esta transferência das “carências naturais” do gênero humano, ou seja, as carências que suscitam o desenvolvimento das faculdades

humanas, para “carências artificiais” que, ao invés de desenvolver, atravancam o desenvolvimento do gênero (MÉSZÁROS, 1981), domina não somente as relações econômicas como também as atividades que possuem relação indireta com o trabalho, repercute nas diversas esferas de atividade humana: familiares, comunitárias, profissionais etc. A liberdade que em sua essência representa a explicitação da socialidade humana e o enriquecimento do gênero, nas relações alienadas representa a separação abstrata entre os indivíduos. A liberdade passa a ser uma liberdade que nega o outro para a realização de um “eu alienado”.

A sociedade é a “segunda natureza” do homem, no sentido de que as necessidades naturais originais são transformadas por ela e, ao mesmo tempo, integradas numa rede muito mais ampla de necessidades, que são, no conjunto, o produto do homem socialmente ativo. Portanto, abstrair-se desse aspecto do homem no *culto do eu*, em oposição ao homem social, equivale ao culto de um eu alienado supersimplificado, porque o verdadeiro eu do ser humano é, necessariamente, um *eu social*, cuja “natureza está fora de si mesmo”, isto é, define-se em termos de relações interpessoais, sociais, imensamente complexas e específicas (MÉSZÁROS, 1981, p. 156, grifo do autor).

O fundamento deste “culto de um eu alienado” encontra-se na própria forma com que o trabalho humano apresenta-se sob relações capitalistas: o trabalho abstrato destinado à produção de mercadoria e gerador de mais-valia. Por meio desta forma alienada de produção da nossa existência em que o valor social do trabalho é transferido à mercadoria e o produtor não se reconhece em sua produção, o trabalho – que como vimos, apresenta-se como modelo das demais práticas sociais – transfere este esvaziamento do seu caráter social às demais atividades. O ser humano sob relações sociais capitalistas passa a perceber então sua existência não em si mesmo, mas na mercadoria, o fundamento de sua realização deixa de estar no “ser” e passa a realizar-se no “ter”.

No intuito de legitimar estas relações de produção, a burguesia apresenta como inerente ao ser humano a forma alienada com que aparece o indivíduo no trabalho abstrato, negando seu caráter social e construindo uma ideologia que supervaloriza este ser inexistente pregando a sua liberdade. Esta defesa da liberdade do indivíduo cindido pelas relações capitalistas acaba servindo de justificativa à manutenção das relações de exploração geradoras de mais-valia, isto sob uma falsa visão de mundo historicamente construída e uma repressão institucionalizada que garantem a permanência deste sistema.

A alienação existe na objetividade constituída sob relações de dominação, mas não é inerente a toda objetivação humana. Ela explicita-se nas relações humanas devido às determinações históricas que desenvolveram tais formas de relações de produção,

determinações estas constituídas por seres humanos, ou seja, por um conjunto determinado de posições teleológicas – por um conjunto de posições alternativas, de seres com uma autonomia localizada histórica e espacialmente – que possibilitaram o desenrolar de cadeias causais específicas que repercutiram em tal objetividade. A alienação é fruto da prática social. Como vimos, a consciência humana não é um ente abstrato desligado da atividade humana, ela é constituída na atividade, no processo de objetivação. Portanto, a consciência alienada está inserida na objetividade assim como os elementos que possibilitaram o desenvolvimento do gênero humano, a explicitação da universalidade, da socialidade, da liberdade humana. Neste sentido, a atividade humana apresenta-se de forma alienada, mas também apresenta objetivamente a possibilidade de compreendermos subjetivamente esta alienação. ‘A atividade alienada não produz só a “consciência alienada”, mas também a “consciência de ser alienado”’ (MÉSZÁROS, 1981). Isto porque a objetivação não é uma prática meramente reprodutora, mas uma atividade que envolve teleologia, ou seja, um certo grau de consciência em relação à causalidade que permite intervir utilizando meios adequados e atendendo a determinadas finalidades. Por maior que seja o grau de alienação da sociedade em que o sujeito está inserido, este possui uma consciência em-si sobre a realidade já que age intencionalmente para suprir suas necessidades.

É verdade que a alienação tem origem objetiva, mas não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, e sim do fato de que a objetivação e apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais de dominação. O homem não poderia deixar de ter uma atividade objetiva e não poderia deixar de ter nas objetivações humanas a confirmação do seu ser pois, antes de qualquer coisa, sua origem é objetiva, ou seja, ele é um ser surgido da natureza, da história natural [...] (DUARTE, 1993, p. 72-73).

A universalização das relações que torna possível a emancipação do ser humano apresenta-se historicamente sob a forma da universalização das relações baseadas no valor-de-troca. Assim, está posta a necessidade objetiva ao ser humano de superação destas relações, já que é somente com o fim da sociedade marcada pelo trabalho alienado e pela propriedade privada dos bens produzidos é que cada indivíduo terá condição de objetivar-se afirmando sua essência.

A liberdade humana, bem como sua carência, terão então condições de realizar-se como efetivamente apresentam-se ao gênero humano: como meio de sua explicitação, como forma de apropriação de cada indivíduo da sua força vital, de sua capacidade de vir-a-ser por meio da objetivação, o que o torna ao mesmo tempo rico por lhe ser oportunizado fazer-se

pelos elementos constituídos pelo ser genérico e carente pela constante necessidade própria do ser humano de recriar-se a partir de sua atividade.

O homem *rico* é, ao mesmo tempo, o homem *carente* de uma totalidade de exteriorização de vida humana, o homem no qual sua própria efetivação existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interna, como carência (*Not*). Não só a *riqueza* como também a *pobreza* do homem, adquirem igualmente – do ponto de vista do socialismo – um significado *humano* e, por isso, social. A pobreza é o laço passivo, que faz com que o homem sinta como carecimento a maior riqueza, o *outro* homem. A dominação em mim do ser objetivo, a explosão sensível de minha atividade essencial, é a *paixão* que, com isso, se converte aqui na *atividade* de meu ser. (MARX, 1978, p. 14, grifos do autor).

II- ÉTICA

Neste capítulo tratarei do conceito de valor, como ele se revela historicamente nas relações humanas e a sua repercussão alienada na sociedade de classes. A partir do desenvolvimento do valor na história emergem várias formas de valorização que repercutem na constituição valorativa do ser singular. Dentre estes valores apresenta-se o valor moral. O valor moral carrega consigo as contradições existentes nas demais esferas de atividade humana, relaciona-se com estas esferas sofrendo influência e interferindo em certa medida em suas diversas formas de atividade.

A partir da abordagem sobre a constituição da moral nas relações sociais, sua especificidade e seus atributos, será posteriormente tratada a ética sob a perspectiva marxista.

Retomarei a conceituação de moral e ética realizada na Introdução desta dissertação e a partir desta, será tratada a ética principalmente com as contribuições de algumas obras de Marx, Lukács e Heller.

Devo lembrar que a ética, como reflexão filosófica sobre a moral, não apresenta uma produção sistematizada na perspectiva filosófica aqui adotada, mas apontamentos realizados por diversos autores da tradição marxista. Dentre os autores que realizaram tais apontamentos considerarei como centrais na concepção da ética marxista os autores acima citados, não somente no que se refere à abordagem direta à ética, mas também à sua base ontológica e gnosiológica que permite compreender as repercussões éticas desta perspectiva.

O VALOR

O valor nasce de uma necessidade objetiva natural, a necessidade de sobrevivência. O valor no qual se baseiam todos os demais valores desenvolvidos historicamente é o valor de uso atribuído ao objeto a partir das necessidades do sujeito que produz sua existência e também a partir das próprias características físicas do objeto que possibilitam a sua utilização para o fim proposto pelo sujeito.

Desta forma, a essência do valor encontra-se no trabalho. A partir da atividade primária de obtenção do produto para subsistência funda-se a possibilidade de

desenvolvimento dos valores. Esta ineliminável necessidade humana dá a base para a realização de todas as demais objetivações desenvolvidas pelo ser humano:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1983, p. 50).

Nesta atividade primária, para intervir sobre determinado objeto o ser humano elabora um projeto, estabelece um fim a partir de uma necessidade que possui e um valor que atribuiu a este objeto para a satisfação de sua necessidade, e utiliza ainda determinados meios para realizar a ação. A partir do momento em que age sobre o objeto, abre-se a possibilidade para o sujeito descobrir neste novas propriedades que então levam-no a modificar os meios de intervenção. Ao final da tarefa, ao mesmo tempo em que ele conseguiu atingir ao seu objetivo⁶ também se apresenta ao sujeito um produto até certo ponto diverso daquele existente no projeto pensado. O projeto dá condições ao indivíduo de atingir o fim proposto e, devido às novas propriedades que ele descobre no trabalho, tornam-se possíveis novos tipos de intervenção. A ação, portanto, gera novas séries causais que determinarão a elaboração de objetivos a partir da consciência que o indivíduo adquire nestas ações inicialmente espontâneas e, até certo ponto, pelo acaso que estas experiências provocam.

Neste processo o novo conhecimento levou a uma transformação na compreensão sobre o real e conseqüentemente a uma nova intervenção com qualidade distinta. Um novo valor é atribuído ao objeto sobre o qual o sujeito intervém e, na medida em que precisa reformular a sua ação, o sujeito também se transforma. Um novo valor nasce e orienta uma nova atividade.

O desenvolvimento da consciência engendrada pelo trabalho promove um afastamento subjetivo do sujeito em relação ao objeto já que a partir da valorização o sujeito cria uma representação que medeia sua percepção e ação sobre ele.

Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir

⁶ É necessário salientar que nas tentativas de transformação do objeto não necessariamente o indivíduo consegue sucesso na ação. O fracasso é parte integrante do processo de objetivação, processo este que não se apresenta de forma linear, muito pelo contrário, o sujeito realiza vários ensaios, aprende e avança em cada tentativa (LUKÁCS, 2008).

no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se (LUKÁCS, 2008, p. 16).

Os valores são elementos que fazem parte da constituição do ser social, bem como contribuem para explicitar-se esta constituição. A representação, elaborada por meio da atividade, da linguagem e da socialidade, realiza-se se relacionando com o valor. Conforme o ser humano possui determinada percepção e valorização sobre o objeto no qual intervém ele tem condições de reproduzir a realidade distinguindo-se dela conscientemente.

A consciência humana, que se distingue da subjetividade dos outros animais, possui a capacidade de reproduzir a realidade mediada pela representação e viabilizar por meio desta a elaboração de projetos com finalidades e meios de ação definidos. Determinada representação pode consistir em equívoco na apreensão do real, assim o valor⁷ permite a correção e o levantamento de uma nova representação mais próxima da concretude do objeto em-si.

A representação no entanto, mesmo tratando-se de um *não-ser* – da apreensão subjetiva da realidade posta – não é totalmente desprendida do real, ela parte do real e mantém relação com ele. Porém, por mais próxima que possa ser do objeto de representação, jamais é exatamente idêntica ao objeto. Esta capacidade de distanciamento torna possível, a partir das propriedades do objeto e da representação que o indivíduo realiza sobre ele, a criação de novos elementos que são integrados ao real, o que Lukács denomina *pôr teleológico* (LUKÁCS, 2008).

Neste processo de objetivação são elaboradas mediações cada vez mais complexas que viabilizam uma tal abstração da realidade que dá ao pensamento o poder de descobrir e criar coisas novas enriquecendo conseqüentemente a cultura. A partir desta realidade posta emergem novos valores que são integrados às relações humanas.

Por outro lado, esta não identificação integral também gera a possibilidade do erro. À medida que se distancia da realidade na elaboração do projeto o sujeito pode incidir em erro na sua reconstrução, o que é corrigido no momento da objetivação, quando coloca o projeto em execução. E assim, elabora novos meios de ação que são verificados, reconstruídos e enriquecidos no processo de objetivação.

⁷ Os valores constituídos historicamente não necessariamente representam uma apreensão correta do real permitindo ao ser humano corrigir e orientar sua ação de acordo com a objetividade. Há valores que, pelo contrário, representam a falsificação do real, orientam a atividade humana para o retrocesso e não para o progresso de suas relações. É o que acontece ao valor de troca atribuído à mercadoria nas relações capitalistas. Ao mesmo tempo em que tem condições de reproduzir este tipo de relação material – o valor de troca necessariamente possui relação com o valor de uso – atribui à objetivação um aspecto falsificador que esconde as relações de trabalho contidas no produto, este passa a ser encarado como meio de relação entre dinheiro e mercadoria.

Neste sentido, o reflexo tem uma natureza peculiar contraditória: por um lado, ele é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é reflexo e não ser; por outro lado e ao mesmo tempo, é o meio através do qual surgem novas objetividades no ser social, por meio do qual se realiza a sua reprodução no mesmo nível ou em um nível mais alto. Deste modo, a consciência que reflete a realidade adquire um certo caráter de possibilidade (LUKÁCS, 2008, p. 17).

O reflexo, mesmo não sendo a realidade – e justamente por não ser – dá as condições de criar uma nova objetividade. Explicitamos no capítulo anterior a não identificação imediata do indivíduo com o objeto sobre o qual age criando as condições de generalização em suas atividades. O reflexo possibilita esta identificação não imediata, constituindo na subjetividade a representação da objetividade. O reflexo não é o real, mas uma representação dele que permite a distinção entre o sujeito que age e o objeto que sofre a ação.

As possibilidades emergem na consciência devido às condições objetivas criadas pela atividade humana. Pelas experiências concretas do indivíduo e o desenvolvimento desta capacidade de representação do real, ele passa a ter condições de perceber com grau maior de compreensão as mediações da realidade sobre a qual intervém.

Conforme o ser humano constrói novas objetivações e se transforma, ele cria para si novas necessidades a serem supridas e enriquece sua subjetividade. Estas novas necessidades envolvem uma valorização distinta, mais rica de complexidade e mediações que – tomando as objetivações em seu conjunto – compõem a objetividade do real e serve de base para a formação dos indivíduos que a partir desta realidade posta agirão teleologicamente.⁸

Nesta realidade posta que serve de base para a formação dos indivíduos das novas gerações, são criadas diversas estruturas sociais nas quais o ser humano se objetiva. Os valores criados no pôr teleológico e acrescidos ao ser humano genérico explicitam-se nestas diversas estruturas.

O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor. Já a simples *existência* das várias esferas heterogêneas é, em si mesma, um fenômeno axiológico: a dinâmica do crescimento e degenerescência axiológicos reflete-se no conteúdo das esferas heterogêneas, em sua estrutura interna. Assim, por exemplo, o nascimento das esferas “produção” ou “moral” é o aparecimento de um valor; mas o nascimento de uma determinada produção ou de uma determinada moral já implica no movimento ondulatório de construção e desintegração (HELLER, 2004, p. 4).

⁸ Refiro-me aqui à objetivação e a valoração que possuem o atributo de enriquecer as faculdades humanas, o que é inviabilizado na alienação.

As esferas onde se realiza a vida social surgem e passam a fazer parte da essência humana. No entanto, determinado valor que se realiza no interior de cada esfera pode num determinado momento histórico ocupar uma posição fundamental na sociedade enquanto que em outros momentos pode diminuir significativamente de importância. Este movimento de construção e desintegração caracteriza a realização dos valores na história, bem como a forma com que repercutem estes valores na objetividade existente nas relações que compõem a vida de cada indivíduo.

Toda atividade é orientada por algum valor, já que a partir da valorização é criada uma nova representação humana sobre a realidade. A partir do aparecimento de um novo valor este passa – relacionando-se com os valores existentes nas demais esferas – a orientar a ação humana em determinada esfera.

Conforme o ser humano generaliza sua ação para além da sua finalidade imediata e transmite seu conhecimento e seus valores para gerações futuras, ele não somente constrói a sua individualidade; a sua objetivação torna-se também parte integrante da genericidade humana.

A individualidade no entanto, não é construída de forma passiva por meio da mera reprodução dos elementos que compõem a genericidade a qual o indivíduo tem contato. Neste sentido a representação humana tem justamente a capacidade de possibilitar a síntese individual dos elementos do ser genérico aos quais o indivíduo tem acesso por meio do afastamento em relação ao real que ela promove. Esta síntese é gerada pelo processo contraditório entre o conhecimento já adquirido e integrante da individualidade nas atividades já realizadas pelo indivíduo e os elementos apresentados nas novas atividades que ele realiza.⁹

A objetividade emerge do conjunto das posições teleológicas postas e perfaz as tendências históricas de possibilidades. É a partir deste conjunto de posições teleológicas heterogêneas que o indivíduo percebe as possibilidades e limites existentes na realidade para agir teleologicamente, o que, no entanto, não exclui a singularidade deste indivíduo:

Tal síntese dos atos singulares em tendências histórico-universais não significa, evidentemente, o desaparecimento da contradição entre indivíduo e sociedade, entre a singularidade e a universalidade sociais. A contradição entre a singularidade e a universalidade é, rigorosamente, uma contradição sempre presente na vida social. Nesta medida e sentido não há relação social, por mais primitiva ou por mais desenvolvida, que não articule

⁹ Analisarei mais detidamente o processo de apropriação por parte do ser singular do conhecimento e dos valores postos na objetividade no capítulo III.

contraditoriamente o ato singular com a história do gênero humano por um lado e, por outro, que não contraponha, no interior de cada ato humano, os elementos singulares aos elementos genéricos (LESSA, 2007, p. 13).

A heterogeneidade do conjunto de posições teleológicas que constituem as forças de produção, as estruturas sociais, bem como as formas de pensamento existentes, dão-se justamente devido às contradições presentes na relação entre o ser singular e o ser genérico a partir da objetividade posta.

As possibilidades histórico-universais apresentam-se como tendências e não como rumos inequívocos devido à heterogeneidade de posições teleológicas que emergem da própria natureza dos seres humanos como seres que produzem a sua existência por meio da sua capacidade teleológica enriquecida historicamente pela objetivação. A posição teleológica envolve a representação do real a partir da síntese individual dos elementos da objetividade, a capacidade de abstração em relação ao real que promove a percepção das mediações existentes no objeto sobre o qual o indivíduo intervém, e a capacidade de estabelecer fins e elaborar projetos no processo de objetivação.

As contradições postas nos atos singulares em relação ao ser genérico que promovem a síntese individual e a formação do indivíduo singular estão permeadas por valores que dão a orientação da ação teleológica. Estes valores partem da própria objetividade da vida de cada indivíduo, na relação que têm com o ser genérico em suas atividades por mediação da particularidade social em que vivem.

Quanto maior é a relação promovida entre o indivíduo e o ser genérico e mais valores estabelecerem-se em sua vida, maior é a riqueza teleológica de sua ação, ou seja, maior é o grau de intencionalidade e responsabilidade do ato teleológico. Isto não significa no entanto que o indivíduo singular tenha condições de estabelecer relação direta com toda a riqueza posta historicamente na cultura humana, tendo em vista que a natureza humana, como explicitado acima, possui a representação como meio de intervenção na realidade, sendo esta um *não ser*, o que como vimos enriquece a atividade, mas por outro lado não possui a capacidade de perceber toda a diversidade de relações postas.

O não-contato do indivíduo com o ser genérico integralmente se deve também ao caráter histórico e heterogêneo da riqueza humana. O indivíduo singular não tem condições de representar toda a substancialidade do ser social por este ser um conjunto de posições teleológicas heterogêneas e por este conjunto possuir como substância toda a riqueza da história humana.

Para falar a verdade, nem sequer a “galeria” de indivíduos representativos oferece uma imagem completa do caráter de uma sociedade determinada a respeito do desenvolvimento ou à negação do valor [...] (HELLER, 1991, p. 50).¹⁰

Esta não identificação integral entre indivíduo e ser genérico não exclui no entanto o desenvolvimento da individualidade à medida que o ser singular participa da riqueza do gênero. Neste ínterim, os valores como explicitação do ser genérico realizam-se na vida do indivíduo como formação da própria individualidade singular.

Porém, especificamente devido à forma com que o ser humano se fez – e se faz – na história, como já mencionado no capítulo anterior, com base em relações de produção dirigidas pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, a não identificação entre indivíduo e gênero encontra mais um limite. A explicitação alienada do gênero humano repercute na explicitação também alienada dos valores. A realização do ser genérico na vida do indivíduo que vive sob esta alienação encontra contradições próprias desta forma de produção da existência.

Nas sociedades mais desenvolvidas, esta esfera de contraditoriedade ganha uma expressão mais complexa pela mediação das classes e da luta entre elas. Em tais sociedades, a contradição entre o singular e o universal não raramente comparece como a contradição entre os interesses particulares de uma classe *versus* as necessidades da humanidade (LESSA, 2007, p. 13-14, grifo do autor).

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

Como explicitado no capítulo anterior, devido à contradição de interesses entre os indivíduos, para que a sociedade tenha condições de reproduzir desenvolvem-se o Estado e a política, cria-se o cidadão como indivíduo abstrato que modera as relações baseadas na livre concorrência.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o

¹⁰ “A decir verdad, ni siquiera la “galería” de individuos representativos ofrece una imagen completa del carácter de una sociedad determinada respecto al desarrollo o a la negación del valor”.

homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, 1969, p. 44 - 45).

Assim, os valores existentes nas diversas esferas de atividade humana se contrapõem mutuamente, o que acarreta ao indivíduo em uma cisão em sua própria individualidade, a cisão entre sua vida privada e sua vida pública, seu meio familiar e seu meio profissional. E ainda, no interior das próprias esferas ele se vê envolvido por contradições justamente devido à cisão que ocorre entre estas esferas, por cada esfera representar uma estrutura de reprodução isolada. A concorrência e a ambição como valores morais predominantes na esfera econômica são negados na esfera religiosa. A solidariedade e o companheirismo no meio familiar são negados na vida profissional. O que acarreta em uma vida cotidiana permeada pela fragmentação e pela conflituosidade.

A sociedade capitalista, portanto, apresenta-se como o ápice das relações humanas baseadas na alienação provocada pela exploração do homem pelo homem. Os valores que constituem o ser genérico são negados à maioria dos indivíduos em prol da reprodução do capital explicitando-se em maior ou menor grau tendo em vista a particularidade social em que cada ser humano vive, mediados pelas classes e pela luta entre elas.

A MORAL

Assim como os demais valores, a moral nasce das necessidades concretas do ser social. Devido à sua complexidade ela surge no gênero humano quando as relações já se encontram em grau elevado de mediações e adquirem uma certa autonomia em relação ao trabalho.

A atividade com caráter moral exige uma percepção desenvolvida das relações do indivíduo com a coletividade. Já nas comunidades primitivas o homem sente a necessidade de estabelecer normas gerais de convivência para estabelecer um consenso no meio tribal e assim promover maior organicidade às atividades realizadas pelo grupo. Estas normas são aprimoradas e tornam-se tradições que são passadas às gerações posteriores e enriquecidas no decorrer da história conforme se desenvolvem as relações de produção. Concomitantemente à

complexificação do trabalho humano são aperfeiçoados os valores morais (VÁZQUEZ, 1987).

Nota-se aqui a exigência de elevação do ser singular às necessidades genéricas como elemento central no desenvolvimento dos valores morais. Em certas situações o indivíduo é impelido a realizar suas escolhas na vida cotidiana elevando as suas necessidades como ser singular ao imperativo apresentado genericamente.

No entanto enriquecimento histórico do ser genérico repercute no enriquecimento da individualidade do ser singular o que possibilita ao indivíduo demarcar este imperativo relacionando as necessidades apresentadas em determinadas circunstâncias às suas próprias necessidades.

O desenvolvimento de mediações nas atividades sociais forma complexos na ação teleológica que provocam não somente o aumento do grau de autonomia do indivíduo, mas – justamente devido a esta autonomia – elevam também o grau de responsabilidade individual na atividade do sujeito. O indivíduo ao mesmo tempo em que age impelido pela genericidade tem uma relativa autonomia em sua ação devido ao distanciamento teleológico próprio da individualidade já com certo grau de complexidade. Este distanciamento promove o poder de avaliação das alternativas postas no real e a tomada de posição diante destas alternativas.

O homem nas sociedades pré-capitalistas apesar de já apresentar-se como ser moral, ele ainda realiza a atividade de caráter moral com um grau de autonomia restrito; sua individualidade existe em fusão com a comunidade em que vive. O aspecto moral da atividade realizada pelo indivíduo possui uma distinção pouco significativa em relação à moral posta na tradição e nos costumes (VÁZQUEZ, 1987).

À medida que evoluem as forças produtivas e ocorre o chamado “retrocesso das barreiras naturais” as relações humanas ganham um nível maior de complexidade. O indivíduo desenvolve-se teleologicamente e distingue seus interesses, seus valores, suas habilidades individuais, das características existentes nos demais integrantes do meio em que vive.

Desta forma, a moral constitui a mediação contraditória entre os interesses, as vontades, as necessidades do ser singular e o imperativo apresentado pelo ser genérico. Trata-se de um comportamento humano que pode gerar a possibilidade de explicitação do ser genérico tendo em vista que por meio da contraditoriedade própria da natureza do comportamento moral, o indivíduo singular tem condições de realizar-se como ser social.

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto, termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. (HELLER, 2004, p. 24, grifos da autora).

Dada a natureza da vida cotidiana, embrenhada em atividades espontâneas, heterogêneas e pragmáticas, a ação de cunho moral inserida nesta cotidianidade encontra-se precariamente sistematizada. A moral acaba seguindo esta heterogeneidade, imediatividade e espontaneidade próprias da vida cotidiana, o que leva a uma relação não consciente entre indivíduo e ser genérico, possui portanto uma socialidade *em-si*; neste sentido a riqueza da individualidade enquanto realização do *pôr teleológico* fica em suspenso.

Na socialidade *em-si* os homens se relacionam com as condições sociais da existência humana da mesma forma que se relacionam com as condições naturais, ou seja, como pressupostos de sua atividade e não como objetivações humanas. Os homens vivem a socialidade, mas não mantêm uma relação consciente com ela. Em outras palavras, há uma identificação espontânea entre o indivíduo e as condições objetivas de sua existência (os meios de produção da existência e a comunidade) (DUARTE, 1993, p. 165).

No entanto, conforme o indivíduo se apropria de elementos do ser genérico e passa a perceber-se como ser social localizado em uma particularidade histórica, que se faz por meio das relações postas nesta particularidade, e toma então a moralidade como motivação em sua vida, ocorre um salto em sua realização como ser social. Sua existência deixa de ser uma existência muda, mimética, *em-si*, e passa a se expressar como existência *para-si*, uma existência consciente de sua natureza social e histórica, bem como de sua responsabilidade no processo de objetivação humana.

Por isso a moral é uma ação consciente, já que exige do agente moral uma compreensão sobre o real, os limites e as alternativas existentes na objetividade posta e a tomada de posição diante do conjunto de posições teleológicas existentes para que resolva o problema moral apresentado. E ainda, exige uma intervenção concreta no real empregando meios fundamentados nas características apresentadas na objetividade e os objetivos que pretende alcançar a partir da escolha realizada.

A atividade de caráter moral apresenta-se como uma atividade de grande complexidade não somente porque envolve um grau de socialidade avançado pelo ser

genérico, mas também devido ao grau de responsabilidade que é remetida ao agente moral tanto sobre o ato em si como os resultados que este ato provoca.

A responsabilidade do indivíduo que age moralmente é localizada nas circunstâncias específicas em que ocorre a ação. Como já explicitado acima, as conseqüências que repercutem do pôr teleológico não obedecem de forma integral ao que foi planejado pelo sujeito. Porém, a distinção entre o planejado e os resultados da ação não ocorre somente devido à representação na elaboração mental do existente – sendo esta um não-ser e portanto passível de erro – a ação de cunho moral também possui como limite a sua própria natureza intersubjetiva, a ingerência sobre posições teleológicas ou sobre o conjunto delas.

O indivíduo como síntese de múltiplas determinações é um ser singular. Suas ações, por mais miméticas, voltadas para uma socialidade em-si que sejam, carregam em seu íntimo a natureza humana, a capacidade teleológica – por mínima que esta seja. Por isso também as relações sociais imediatas apresentam uma ampla heterogeneidade de valores. Agir moralmente significa intervir conscientemente neste conjunto de relações considerando a *unicidade* e a *irrepetibilidade* do ser singular e a dinâmica que envolve as relações intersubjetivas (HELLER, 2004).

A moral, por realizar-se em circunstâncias sociais e não isoladamente, ao se efetivar repercute na vida de outros indivíduos. Por isso também a intenção, o que o sujeito planeja, não necessariamente repercutirá sobre os resultados da ação. A ação de certa forma se autonomiza gerando conseqüências que em maior ou menor grau diferem das finalidades do sujeito moral o que pode suscitar numa objetividade qualitativamente nova como resultado da ação.

Suponhamos que um homem queira matar Pedro a tiros, mas não acerta o alvo e causa a morte de Paulo. Não foi esta sua intenção, mas sua responsabilidade não pode ser negada recorrendo-se à casualidade. De fato, toda ação se autonomiza – em maior ou menor escala – daquele que a executa, adquirindo seu próprio desenvolvimento imanente em meio às relações recíprocas dos homens (LUKÁCS, 2007, p. 209).

A riqueza da ação moral apresenta-se nesta dinâmica entre a intenção do agente moral e as conseqüências geradas na objetividade que propiciam uma elevação na socialidade posta na medida em que transforma tanto a realidade em que o indivíduo intervém como a ele próprio levando a relações qualitativamente diferentes.

Neste sentido, medir o grau de responsabilidade do sujeito moral significa considerar a particularidade em que ele vive, a dinâmica de suas relações, e a relação específica desta

particularidade com o gênero humano, ou seja, a constituição de sua individualidade a partir da apropriação dos elementos fornecidos pela genericidade.

É necessário ainda não perder de vista a forma com que o salto no progresso do gênero humano ocorreu na história – a partir do desenvolvimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Neste sentido, assim como os demais valores o valor moral se vê mutilado pelas relações sociais alienadas; o que repercute na contradição entre os valores morais conquistados pelo gênero e a moral vivida nas relações cotidianas fetichizadas.

A moral da economia política é o *ganho*, o trabalho e a poupança, a sobriedade, mas a economia política promete satisfazer as minhas necessidades. A economia política da moral é a riqueza de boa consciência, de virtude, etc. Mas como posso ser virtuoso, se não sou? Como posso ter boa consciência, se não sei nada? Tudo isto está fundado na essência da alienação: cada uma aplica-me uma medida diferente e oposta, a moral aplica-me uma e a economia política outra, porque cada uma destas é uma determinada alienação do homem e fixa um círculo particular da atividade essencial alienada; cada uma delas se relaciona de forma alienada com a outra alienação (MARX, 1978, p. 19, grifo do autor).

Assim como os demais valores, o valor moral também se vê empobrecido nas relações alienadas. A responsabilidade, a autonomia, o conhecimento, a idealização, o imperativo, a escolha, e a ação de cunho moral, se vêm precarizados devido à negação aos indivíduos de se apropriarem de elementos do ser genérico que lhe dão condições de se humanizar.

A moral, portanto, como elemento constituinte das atividades humanas, pode apresentar-se nas sociedades de classes tanto como elemento de elevação humana como elemento reprodutor das relações fetichizadas. Ela serve como instrumento ideológico em prol da classe dominante a partir do esvaziamento do seu conteúdo genérico, apresentando-se como dogmas, normas, costumes, tradições sem qualquer esclarecimento sobre a concepção de mundo da qual provém, justamente com o intuito de reproduzirem-se as relações postas. No entanto, pode servir como instrumento a favor da emancipação humana quando explicitado seu conteúdo genérico, sua substancialidade histórica, quando compreendidas as matrizes conceituais dos valores morais vividos nas relações cotidianas.

ÉTICA MARXISTA

A ética marxista tem origem na concepção de natureza humana que a orienta. A relação entre *ser* e *dever-ser* possui como princípio a constituição histórica das potencialidades humanas apresentadas em forma de “segunda natureza” e a realização destas potencialidades na atividade de cada indivíduo singular.

Como já tratado nesta pesquisa, a natureza humana em Marx consiste primeiramente na existência física do homem e a sua intervenção na natureza para manutenção dessa existência. A partir da produção de meios para a satisfação desta necessidade desenvolvem-se então no homem capacidades que vão além daquela de lutar por sua sobrevivência. Em forma de “segunda natureza” emergem atributos especificamente humanos que distingue o ser humano dos demais animais: o trabalho, a socialidade, a consciência, a universalidade e a liberdade. Estes elementos passam a fazer parte da *essência humana*, são atributos ontológicos, próprios do gênero humano.

Desta forma, os elementos que constituem a essência do ser humano não se apresentam como fruto de uma espiritualidade metafísica ou como resultado de qualquer estrutura pré-determinada teleologicamente no indivíduo, mas como conquistas sócio-históricas tendo como base o desenvolvimento das suas forças produtivas, ou seja, a atividade humana constituída concreta e historicamente recriando sua existência a partir de sua relação com a natureza e com os elementos culturais fornecidos pelas gerações anteriores.

Ser *sensível*, isto é, ser efetivo, é ser objeto dos sentidos, é ser objeto *sensível*, e, portanto, ter objetos sensíveis fora de si, ter objetos de sua sensibilidade. Ser sensível é *padece*.

O homem como ser objetivo sensível é, por isso, um ser que *padece*, e, por ser um ser que sente sua paixão, um ser *apaixonado*. A paixão é a força essencial do homem que tende energicamente para seu objeto.

O homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, *ser genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 1978, p. 41, grifos do autor).

Neste trecho retirado dos manuscritos de 1844, Marx, ao elaborar a crítica ao idealismo hegeliano, explicita sua concepção de natureza humana evidenciando o caráter material e físico do ser humano, a existência do homem como “ser sensível”, inserido na concreticidade, não de forma isolada, mas em relação com a diversidade de elementos nela existente. Desta forma, ao mesmo tempo em que faz determinados elementos objetos de sua sensibilidade também é objeto da sensibilidade alheia. Ele é “objeto dos sentidos” e também “objeto sensível”. Repercute na concreticidade sua dinâmica assim como a dinâmica da concreticidade repercute em seu ser.

A “sensibilidade” a que Marx se refere neste trecho não alude de forma restrita à sensibilidade constituída culturalmente, mas a sensibilidade também do seres vivos como um todo, em sua relação com a natureza. À medida que é um ser vivo – um ser sensível – ele existe em relação com outros seres, sendo assim, incitado, provocado, estimulado, ao mesmo tempo em que também incita a sensibilidade de outrem. Por isso Marx diz que o homem como “ser objetivo sensível” é um ser que “padece”. Esta expressão neste trecho também não remete apenas ao padecer no sentido especificamente humano, ao sofrimento humanamente considerado, mas de uma forma mais ampla, ao resultado da sensibilidade do ser vivo a tudo o que o cerca e intervém sobre ele de alguma forma, e também às próprias necessidades físicas e psíquicas do homem em sua atividade. Evidencia-se aqui a relação orgânica entre o homem e a realidade como um todo: sua localização e sua constituição só se fazem por meio da existência física e temporal de toda a natureza. A necessidade objetiva leva-o então a responder a esta natureza, primeiramente como “ser sensível”, movido pela “paixão”, ou seja, movido pela sensibilidade incitada pelo real¹¹, esforçando-se para atender à necessidade que emerge desta sua relação com a concreticidade em forma de urgência imediata.

Porém, Marx esclarece que não é apenas ao seu ser natural que o ser humano necessita responder, porque ele não é somente ser natural, mas um ser “natural humano”. É exposta aqui claramente a distinção do ser humano em relação ao restante da natureza. No entanto pode-se entender que Marx, ao referir-se ao homem como ser “natural humano”, procurou caracterizar a inseparabilidade entre a natureza orgânica do homem (primeira natureza) em relação à sua cultura (segunda natureza). O ser humano é ser físico, biológico, mas tem esta sua materialidade *humanizada* porque é ao mesmo tempo *ser genérico* – é síntese de uma infinidade de aspectos culturais incorporados em sua atividade –; uma humanidade a qual

¹¹ Nota-se aqui a origem da sensibilidade do ser vivo e, posteriormente, a origem da psicologia humana, não entendidas de forma inata, mas como consequência de sua atividade objetiva e de sua história natural.

deve responder por meio de uma sensibilidade que não é, diante de todas as formas de vida, uma sensibilidade apenas natural, mas uma sensibilidade “natural humana”, gerada não por sua espécie animal, mas pela capacidade única que o ser humano tem, por meio da *socialidade*, de reconstruir-se, de se recriar. Por sua atividade, na qual pode se apropriar dos elementos culturais gerados pela humanidade na história, ocorre a formação da *consciência*, por meio da qual o mundo objetivo e subjetivo não é compreendido como resultado da percepção imediata, mas mediado por conceitos, representações, significados que formam a “sensibilidade humana”.

Como *ser humano*, ele não é apenas um ser singular finito em relação com um ambiente específico, no qual se mantém apenas como espécie, ou seja, por meio da sobrevivência física animal e por sua procriação. Ele é *ser singular* e é também *ser genérico* na medida em que se apropria da genericidade humana e a recria pela objetivação. Assim, *ser humano* é o indivíduo único, irrepetível, por ser síntese das determinações sociais apropriadas em sua atividade, e também *ser humano* é o conjunto das objetivações humanas, a totalidade mais ampla que constitui o gênero humano: a *história*.

Por isso Marx distingue a história humana da história do restante da natureza ao dizer que “A história é a verdadeira história natural do homem”. A história humana não é, como acontece com o ser natural, uma seqüência causal meramente física e biológica acarretada por leis naturais. À medida que se trata do *conjunto das objetivações*, ela possui uma especificidade, uma dinâmica própria que envolve transformações qualitativas próprias. Nela ocorre a gênese, o desenvolvimento e a degenerescência dos complexos que estruturam a vida social. As transformações que ocorrem na história humana tomam direções específicas a partir das relações entre estes complexos. A história é por isso o princípio do ser social, a sua substância (LUKÁCS, 1979). O ser humano, por possuir a capacidade de *humanizar* a natureza e a si próprio por meio da objetivação, é um ser *criador*, um ser que gera algo novo, e esta criação não se dá de forma “transcendental”, ou por alguma força divina externa ao ser social, mas pela *história*: pela força que possui o conjunto dos homens de transformar radicalmente a realidade no interior de sua processualidade temporal e material. Por isso, ao final do trecho dos manuscritos citado, Marx (1978, p. 41) conclui que a história humana “como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera”. A existência do homem como ser vivo inserido na natureza (primeiro salto ontológico), a gênese de seu caráter *humano* por meio de sua atividade primária: o trabalho (segundo salto ontológico), sua constituição como *ser social* a partir da explicitação de sua essência: a objetivação, a universalidade, a liberdade, a consciência, a socialidade, enfim, toda sua

natureza que se apresenta como “natural humana” se fez e se faz no interior da processualidade *histórica*.

Neste sentido, é evidente que todos estes atributos constituem a natureza humana não somente porque são captados pelo pensamento, pelos sentidos, ou ainda, porque são interrogados pela filosofia, categorizados pela ciência, explicitados na arte etc., estes elementos não são meramente frutos da gnosiologia, eles constituem a essência humana porque se apresentam na *concreticidade* “natural humana”, são frutos da *história*. Eles possuem uma materialidade e uma dinâmica que independem do pensamento do indivíduo singular ou sequer do pensamento e da vontade do conjunto dos indivíduos. Os homens encontram diante de si dadas circunstâncias que devem assumir como reais. À medida que possui a capacidade teleológica de intervir na realidade o homem não pode prescindir dos aspectos que ela, exatamente tal como é, apresenta. Inevitavelmente necessita conhecer suas nuances, suas especificidades, suas particularidades, e a relação que estas apresentam com a totalidade histórica.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 1978, p. 329).

O ser humano não somente se defronta com um conjunto de complexos gerados e desenvolvidos na história, mas ainda, complexos que se encontram em constante transformação e em relação recíproca. Ao mesmo tempo em que cada valor, cada estrutura social, cada forma de realização humana já constituída, possui o “peso da história”, estes estão sendo também recriados pelo pôr teleológico humano. Os elementos da concreticidade possuem o caráter de permanência e o caráter de transformação. A permanência e a transformação da concreticidade alicerçam-se no modo com que o ser humano reproduz sua vida material. O modo de produção, em última instância, dita o caminho e a direção de cada complexo, e principalmente, revela ou oculta o *ser* do homem, sua *essência* como ser que se faz: seu caráter “natural humano”.

Cada elemento da essência humana possui um grau de explicitação em dada particularidade histórica tendo em vista os limites e as possibilidades concretas existentes naquele momento para que esta ocorra a partir do modo de produção existente. Assim, na sociedade capitalista a *universalidade* encontra-se no auge de sua explicitação ao passo que a *liberdade* se vê praticamente anulada. O progresso das forças produtivas humanas que possibilitou à humanidade o grau de *universalização* do modo de produção que encontramos

hoje, realizou-se devido ao trabalho alienado. A *universalidade* foi alcançada, mas como universalização das relações de troca. Desta forma, a alienação como base da produção da nossa existência nega a *liberdade* aos seres humanos.

O alcance da universalidade proporciona ao ser humano a obtenção das condições objetivas para a explicitação do gênero humano a cada indivíduo, a apropriação por parte de cada um da essência humana gerada pelo conjunto dos homens na história, o que ocorrerá, no entanto, somente com a superação do modo de produção baseado nas relações alienadas. Portanto, a liberdade, como elemento constituinte da essência humana, é negada aos indivíduos pela objetivação alienada, e a universalização destas relações de produção cria a possibilidade – por meio da superação destas relações – da universalização da liberdade conquistada pelo ser genérico, bem como da universalização dos demais elementos constituintes da essência humana. O trabalho, livre das relações de exploração e da apropriação privada da produção, delineará então as bases para o desenvolvimento de uma *consciência* consonante à concreticidade – exatamente devido à oportunidade criada de apropriação da riqueza humana que proporcionará o desenvolvimento livre das faculdades de cada indivíduo. Este desenvolvimento das faculdades possibilitará então a identificação do ser singular com o ser genérico. A *socialidade* não será então negada como o alicerce da formação do indivíduo, pelo contrário, será afirmada como o fundamento de sua personalidade.

Assim, na história – que se apresenta como a substância do gênero humano, na qual o ser humano se faz e se supera por meio da relação entre a apropriação e a objetivação – ocorre tanto a explicitação da essência humana como a negação desta explicitação. Isto porque a objetivação na história não gerou somente progresso, mas também retrocesso na medida em que esta se realiza como atividade alienada.

No capitalismo – como modo de produção onde ocorre a universalização do trabalho alienado, ou seja, o sistema onde efetiva-se a universalização da relação de exteriorização entre o produtor singular e o produto do seu trabalho, sendo este produto objeto privado destinado à troca, possuindo portanto a forma *mercadoria* – o ser humano não se vê produzindo o ser genérico por meio de sua objetivação. A produção material para a geração de capital significa a negação ao produtor singular em relação ao ser genérico objetivado em toda a multiplicidade de produtos por ele criados, e representa também a alienação do proprietário privado diante da produção (da objetivação). Portanto, tanto os indivíduos da classe burguesa como os indivíduos provenientes da classe trabalhadora encontram-se sob as

relações alienadas capitalistas, o que porém repercute distintamente para um e para outro devido ao papel que cada um assume ontologicamente na história:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. Ela é, para fazer uso de uma expressão de Hegel, no interior da abjeção, a *revolta* contra essa abjeção, uma revolta que se vê impulsionada necessariamente pela contradição entre sua *natureza* humana e sua situação de vida, que é a negação franca e aberta, resoluto e ampla dessa mesma natureza.

Dentro dessa antítese o proprietário privado é, portanto, o partido *conservador*, e o proletário o partido *destruidor*. Daquele parte a ação que visa a manter a antítese, desse e ação de seu aniquilamento (MARX, 2003, p. 48, grifos do autor).

Portanto, não se trata de atribuir valores morais ao proletariado e à burguesia, personificando neste a bondade e naquela a maldade. Trata-se do que o ser humano é em sua essência – como *ser social* que se faz por meio de sua objetivação – e a forma alienada que as relações humanas assumem nas condições de exploração, levando o proletariado a ser “no interior da abjeção, a *revolta* contra essa abjeção” precisamente porque tem consciência da “contradição entre sua *natureza* humana e sua situação de vida”¹².

Como já tratado neste estudo, a alienação humana nas relações de produção repercute em alienação nas demais esferas de atividades humana, as relações mercadológicas refletem-se de forma peculiar em cada forma de atividade, adequando a dinâmica no interior de cada esfera às necessidades de reprodução do capital na totalidade.

A realização do homem como *ser humano* é deturpada para atender às exigências mercadológicas. Aquilo que ontologicamente o ser humano constituiu como “riqueza humana”, como liberdade, é sujeitado ao valor de troca, à acumulação do capital e o que esta acumulação proporciona: o mundo das mercadorias. O dinheiro, como meio universal de comprar toda a forma de mercadoria, apresenta-se como a personificação destes valores, como deturpação do que o ser humano é e ilusão do que ele pensa conseguir ser por meio da posse.

¹² Conforme explanado acima, a consciência aqui tratada não é uma consciência que se apresenta idealmente na forma de “conscientização” por meio de uma sensibilização que emerge de uma educação moral, mas uma consciência que é fruto das próprias condições objetivas de vida que lhe são impingidas pela sociedade capitalista.

O que eu *sou* e o que eu *posso* não são determinados de modo algum por minha individualidade. Sou *feio*, mas posso comprar a *mais bela* mulher. Portanto, não sou *feio*, pois o efeito da *feiúra*, sua força afugentadora, é aniquilado pelo dinheiro. Segundo minha individualidade sou *inválido*, mas o dinheiro me proporciona vinte e quatro pés, portanto não sou inválido; sou um homem mau, sem honra, sem caráter e sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, logo, é bom o seu possuidor; o dinheiro poupa-me além disso o trabalho de ser desonesto, logo, presume-se que sou honesto; sou *estúpido*, mas o dinheiro é o espírito real de todas as coisas, como poderia seu possuidor ser um estúpido? Além disso, seu possuidor pode comprar as pessoas inteligentes e quem tem o poder sobre os inteligentes não é mais inteligente do que o inteligente? Eu, que mediante o dinheiro posso *tudo* a que o coração humano aspira, não possuo todas as capacidades humanas? Não transforma meu dinheiro, então, todas as minhas incapacidades em seu contrário? (MARX, 1978, p. 30, grifos do autor).

Os valores conquistados historicamente exemplificados aqui pelo afeto, pela estética, pela moral e pela sabedoria são tornados mercadoria, são privados de seu valor real e sua quimera é adquirida pelo dinheiro. O dinheiro não só nega a individualidade humana, suas habilidades, suas paixões e suas esperanças, como a deturpa em toda a sua imensidão construindo uma abstração de indivíduo, um ser humano fetichizado.

Logo, o dinheiro toma o lugar das reais formas de explicitação do ser humano e torna-se o “bem supremo”, atribuindo àquele que o possui todas as qualidades que na ausência do dinheiro não alcançaria. A aquisição do dinheiro inclusive poupa o indivíduo de submeter-se ao conflito moral: “o dinheiro poupa-me além disso o trabalho de ser desonesto, logo, presume-se que sou honesto”. Proporciona o conforto diante dos valores sociais predominantes. Promete resolver todos os problemas, os conflitos, os obstáculos que podem vir a surgir na vida do indivíduo. Assim, a valorização é invertida do homem para a mercadoria:

Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2006, p. 80, grifos do autor).

A mercadoria, desta forma, não se resume somente aos bens materiais, mas ao próprio ser humano. A partir do mundo do trabalho, toda a forma de relação humana é fetichizada. É construída uma aparência mutilada da individualidade, o *ser* e o *ter* confundem-se e contradizem-se em todas as esferas de atividade humana.

Porém, o homem não se objetiva apenas por meio desta forma de ser. O homem possui em sua essência histórica também a possibilidade de enriquecimento de sua individualidade.

Por maior que seja a amplitude do fetiche em suas relações, este fetiche não anula as possibilidades constituídas pelo gênero humano. Assim, a sua vida alienada fundamentalmente apresenta um caráter conflituoso.

Cada esfera de atividade possui sua objetividade com uma dinâmica própria onde ocorre tanto a reprodução das relações existentes como também, até certo ponto, a transformação destas relações.¹³ No interior destas esferas este caráter conflituoso da vida do indivíduo sob o capital, possui uma determinada peculiaridade. A burguesia delineia um aparato ideológico que é reproduzido em cada forma de atividade humana, dependendo das exigências apresentadas em cada esfera, instituição ou estrutura social – geradas anteriormente à sociedade capitalista e nela reformulada, ou criadas no interior desta sociedade. Esta ideologia tem como objetivo ocultar a contradição entre as possibilidades do ser e a não efetivação dessas possibilidades. Assim, é criada a ilusão de que a conflituosidade apresentada especificamente sob as relações alienadas é própria do gênero humano, é intrínseca ao ser.

A conflituosidade no entanto é uma violência vivida concretamente pelo indivíduo, ela emerge na sua subjetividade porque é fruto da contradição real do capital. A necessidade de ser livre não é um sentimento abstrato surgido de um espírito metafísico – como pregam diversas concepções de mundo, sendo inclusive algumas incorporadas pela ideologia burguesa – a necessidade de alcançar a liberdade vem da própria natureza humana apreendida por cada indivíduo, mesmo que – como acontece com a grande maioria – seja apreendida na sua atividade objetiva somente na forma de uma apreensão *em-si*. A necessidade de ser livre vem do fato de que toda a atividade humana é uma atividade teleológica, ou seja, uma atividade que envolve a escolha entre as alternativas postas. O ser consciente – por mínima que esta consciência seja – necessariamente possui em sua vida um determinado grau de possibilidades de escolha. Coletivamente estas escolhas singulares repercutem em caminhos e direções determinadas que o ser humano deverá seguir, ou mesmo recusando-a, deverá pelo menos considerá-la para traçar caminhos e direções distintas.

(...) O desenvolvimento da sociedade humana – considerada sob o ponto de vista dos sujeitos humanos – consiste substancialmente no fato de que todos os passos da vida do homem, desde aqueles mais cotidianos aos mais elevados, são dominados por estas decisões [pelas decisões alternativas]. Qualquer que seja a consciência que os homens têm deste fundamento de todas as suas ações – em cada sociedade a vida produz continuamente

¹³ Não somente criar algo novo é legítimo à vida humana, o ser humano precisa também reproduzir as relações consolidadas na genericidade, apropriar-se de determinado conjunto de elementos culturais que tornem minimamente possível sua atividade no interior do contexto onde vive.

circunstâncias que podem ocultar esse estado de coisas – eles têm de qualquer forma alguma sensação, embora muito indistinta, de fazer a própria vida, por si só, por meio dessas decisões alternativas. Por isso, nunca pode desaparecer completamente da sua vida emotiva aquele complexo de experiências anteriores nas quais apóia-se a idéia filosófica da liberdade; conseqüentemente, as idéias de liberdade e as tentativas de traduzi-las em prática são uma constante na história humana e aparecem, em parte, em primeiro plano, em cada tentativa dos homens de esclarecerem eles mesmos as suas atitudes em relação ao mundo, assim como aparece também, em parte no primeiro plano, no seu pólo oposto, ou seja, a necessidade, ela também experimenta continuamente na vida cotidiana [...] (LUKÁCS, 2009, p. 12).

Portanto, tanto a idéia de liberdade como a de necessidade presentes na subjetividade, provêm essencialmente do caráter alternativo existente concretamente nas ações humanas a partir da sua interação com os elementos externos ao seu ser e da capacidade do ser social de objetivar-se humanizando a realidade onde intervém. Assim, na história aparecem constantes tentativas do homem de esclarecer sobre a liberdade e a necessidade no ser social e até que ponto elas podem ser determinantes na vida de cada um.

Na sociedade capitalista, não somente é ocultado este caráter ontológico da liberdade e sua relação com a necessidade; é ocultada também a causalidade que provém desta natureza humana: o fato de que a história é feita pelo conjunto dos homens e que portanto o homem coletivamente possui possibilidades de recriar o que foi constituído historicamente.

A conflituosidade na vida do indivíduo é na realidade uma violência gerada pela sociedade capitalista justamente porque se opõe em sua subjetividade a exigência ontológica humana de ser livre – de autoconfirmar as potencialidades humanas conquistadas na história – e a ideologia burguesa que justifica falsamente a sua falta de liberdade e propõe falsos meios de alcançá-la. Este conflito existente em todas as formas de atividades do indivíduo – no meio profissional, na vida comunitária, religiosa, política, privada etc. – acaba muitas vezes por gerar diversos transtornos subjetivos, o sofrimento, a angústia e, muitas vezes, a fuga da realidade e o recolhimento na alienação.

É lançado então como promessa o “mundo das mercadorias” e tudo aquilo que ele pode proporcionar: o fim do sofrimento por meio da *compra* da felicidade. Mas não é elucidado que o mundo das mercadorias não proporciona a liberdade humana em sua essência, ele proporciona uma liberdade abstrata fundamentada no fetichismo, uma liberdade individualista que vê nos outros indivíduos o empecilho à sua realização no mundo fetichizado. A base ética efetiva – não a proclamada, mas a vivida – nas relações humanas torna-se a concorrência, a ganância, a mesquinhez e a hipocrisia.

Nesta oposição entre a exigência objetiva da autoconfirmação humana e a promessa de realização pelo capital que acarreta numa vida conflituosa, por vezes o indivíduo percebe, mesmo que intuitivamente, as contradições da ideologia a ele impingida. Isto porque, ao contrário do que sempre pregou o discurso burguês, não somente os homens não se vêem realizados nesta sociedade, como o próprio mundo está sendo destruído por esta forma de intervenção destrutiva humana na natureza. Como o sistema não pode ser questionado, são visionados meios que não se contraponham ao capital, meios que na realidade não acarretarão a reversão deste processo destrutivo, mas são na maioria das vezes aceitos e defendidos pela maioria da população.

A consequência disto é uma fratura cada vez mais ampla entre os valores éticos proclamados e a lógica da realidade objetiva. Concretamente: uma é a lógica do ser, outra a lógica do dever-ser. A um ser que vai no sentido de tratar tudo, inclusive os indivíduos, como coisas, opõe-se o dever de tratar os indivíduos como fim. A um ser que se move no sentido cada vez mais individualista, opõe-se o dever de ser solidário. A uma realidade objetiva que está nucleada, cada vez mais, pelo interesse privado, se opõe o dever de preocupar-se com o interesse público, com o bem comum. A uma lógica que, por exigência da reprodução do capital, caminha sempre mais no sentido da devastação e da degradação da natureza, opõe-se o dever de ter maior respeito pela natureza. E assim por diante. Estamos diante de uma clara visão idealista da problemática dos valores. O que leva a pensar, por exemplo, que se nos conscientizarmos de que temos de ser solidários, justos e pacíficos, o mundo se tornará *ipso facto* solidário, justo e pacífico (TONET, 2009, p. 6).

Como visto no item anterior, na sociedade capitalista os valores dominantes em cada esfera apresentam-se contraditórios em relação aos valores das demais esferas de atividade humana. Desta forma, os valores proclamados no terreno da ética contradizem os valores proclamados no terreno da economia, por isso *ser* e *dever-ser* encontram-se contrapostos ao invés de se relacionarem. Isto acontece porque o *dever-ser* aqui traçado possui fundamento na abstração do real para efetivar-se, não leva em consideração a atividade humana como única forma de transformação da concreticidade, desvincula pensamento e prática social, vontade e ação, consciência e atividade. Não se trata aqui se quem elaborou esta concepção e quem a adota têm consciência ou ignoram o caráter social do ser humano, trata-se da função ideológica que ela toma ao ser adotada pela burguesia – assim como na política e no direito, a ética acaba também por exercer um papel regulador nas relações capitalistas. Deste modo, o humanismo, a solidariedade, o bem comum, o respeito à natureza, à justiça etc., tornam-se valores esvaziados de sentido histórico-social cultivados nesta consciência humana abstrata, desvinculada do real. Quando não se resumem a uma “conscientização” inativa, estes valores

no máximo podem servir como meio de ações isoladas moralistas e voluntaristas, restritas ao âmbito micro-social e úteis somente à reprodução da ideologia burguesa.

Dada a explicitação da essência humana na história e as relações de produção postas que atravancam esta explicitação, é colocada então objetivamente ao ser humano a necessidade de superação de toda a forma de objetivação humana baseada na exploração do homem pelo homem e na apropriação privada do que ele produz.

Neste sentido, não se trata aqui de uma questão meramente de interesses subjetivos de uma ou outra camada da população explorada, mas das condições históricas de alienação que impõe à classe trabalhadora se rebelar contra toda a forma de reprodução da existência baseada na propriedade privada e na divisão social do trabalho.

Não se trata do que este ou aquele proletariado, ou até mesmo do que o proletariado inteiro pode *imaginar* de quando em vez como sua meta. Trata-se *do que* o proletariado *é* e do que ele será obrigado a fazer historicamente de acordo com o seu *ser*. Sua meta e sua ação histórica se acham clara e irrevogavelmente predeterminadas por sua própria situação de vida e por toda a organização da sociedade burguesa atual (MARX, 2003, p. 49, grifos do autor).

Não se trata apenas de uma mera “conscientização” da condição de exploração em que a classe trabalhadora vive, mas de como esta condição se apresenta concretamente na vida de cada indivíduo, da crueldade que existe objetivamente nas relações humanas de tal forma que não há ideologia que consiga escondê-la integralmente nem repressão que a controle.

Esta determinação da existência – a objetividade *em-si* – bem como a necessidade ontológica posta que traça o *vir-a-ser* diante dos possíveis ou o “que ele será obrigado a fazer de acordo com o seu *ser*”, só podem ser compreendidas com base na concepção de ser humano como *ser social*. Nesta concepção indivíduo e gênero humano ao mesmo tempo em que possuem a sua especificidade são também dois entes inseparáveis, que se fazem pela dialética entre objetivação e apropriação no processo histórico, tendo em vista a *permanência* e a *ruptura* como “motor” da história do *ser social*. Esta relação entre a continuidade do ser e transformação em novas formas de ser no interior do processo histórico reflete o caráter de reprodução e de recriação no ser social, de sua capacidade de dar continuidade ao que foi constituído pelas gerações anteriores e sua capacidade de transformar esta realidade constituída. Portanto, nem o ser humano como indivíduo, nem o ser humano como ser genérico são entes prontos e estáticos; o ser humano, por ter a capacidade de transformar o que se lhe apresenta e criar algo novo, possui a imanência – o *vir-a-ser* – como parte integrante de sua natureza.

A relação entre *ser* e *dever-ser* conseqüentemente apresenta-se sem a exclusão de um em função do outro; pelo contrário, o *dever-ser* apresenta-se como explicitação do *ser*. A partir da compreensão da essência humana (*ser*) como o progresso histórico promovido pelo conjunto das objetivações humanas, o *dever-ser* lança-se como afirmação desta essência – não uma essência metafísica, desvinculada da concreticidade, mas a essência justamente como o pôr teleológico em seu conjunto que gerou toda a “riqueza humana”. O *dever-ser* é a possibilidade apresentada de afirmação da natureza humana, da sua autocriação por meio da relação entre objetivação e apropriação. Possibilidade esta dada não somente devido à vontade, ou a alguma forma de “conscientização”, mas como condições objetivas existentes que determinam os caminhos possíveis, a partir dos quais o ser humano tem uma base concreta para a ação estabelecida por fins e valores definidos no interior destas circunstâncias.

A sociedade capitalista constituiu-se historicamente como forma de reprodução do ser humano, porém ela não é a única forma de reprodução humana que se desenvolveu na história. A partir da sua própria natureza destrutiva é lançada a necessidade objetiva de superação deste sistema sócio-econômico. À medida que as circunstâncias existentes de reprodução da existência atravancam o desenvolvimento livre de cada ser humano então “Sua meta e sua ação histórica se acham clara e irrevogavelmente predeterminadas”. Ora, se a situação objetiva dos seres humanos em determinado momento histórico delineia as carências, as misérias, as necessidades e as possibilidades que serão desenvolvidas na vida de cada indivíduo, e as circunstâncias de reprodução da existência humana atravancam cada vez mais o desenvolvimento humano, lança-se como base das necessidades humanas a superação destas circunstâncias.

Os conflitos que emergem no interior das relações capitalistas devido à contradição entre o que o ser humano é em sua *essência* – o conjunto das objetivações que constituem o gênero – e o que o ser humano é sujeitado a ser nas relações mercadológicas – a coisificação das relações humanas e a humanização das mercadorias – não somente constitui a subjetividade de cada indivíduo; este conflito é também um determinante das ações teleológicas e, principalmente, influencia em cada escolha alternativa realizada no decorrer da vida. Se este conflito pende a escolhas a favor da reprodução das relações existentes ou a favor da superação destas relações dependerá das circunstâncias de vida de cada indivíduo, do conhecimento ao qual ele tem acesso, da ideologia que envolve este conhecimento, dos valores constituídos a partir de todas as formas culturais que o envolvem, e fundamentalmente, da sua *atividade*, da experiência única que adquire em suas relações que forma a sua consciência.

Como vimos, predominantemente na sociedade capitalista o valor econômico dita as atividades humanas, enquanto o valor moral ganha um caráter abstrato, ideal, voltado à reprodução da ideologia burguesa. Por outro lado, vimos também que os conflitos gerados devido a sua condição objetiva – ao seu *ser-precisamente-assim* que em sua consciência *em-si* percebe, mesmo que instintivamente, a contraditoriedade das relações postas – pode levar o indivíduo no decorrer de sua vida a realizar suas escolhas alternativas voltando-se senão à superação, pelo menos ao questionamento da sua situação de vida; isto porque, mesmo nas relações sociais de máxima alienação, o ser humano, à medida que se desenvolve no interior de determinada sociedade, possui certa consciência, por ínfima que seja, e portanto, tem a possibilidade de realizar escolhas dentre alternativas, tem uma relativa responsabilidade nas suas ações.

O puro questionamento no entanto não significa a efetiva transformação da realidade – a própria ideologia dominante na atualidade inclusive apropria-se deste questionamento no intuito de levar os indivíduos ao pessimismo e conseqüentemente ao imobilismo. Por outro lado o ativismo individual por mera necessidade moral idealista também não repercute na transformação das relações, mas na reprodução do discurso dominante que desvincula os problemas da realidade das limitações do sistema sócio-econômico. Desta forma, tanto a crítica à realidade que não gera uma ação sistemática, como as formas de mobilização sem consistência e coerência em relação à objetividade, de nada adiantam à atividade transformadora humana.

A arma da crítica não pode substituir, sem dúvida, a crítica das armas; a força material só será abatida pela força material. A teoria é capaz de se apossar das massas ao evidenciar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radicalizada. Ser radical é segurar tudo pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. (...) *o homem é para o homem o ser supremo*. Assim, finaliza com o *imperativo determinante de derrubar todas as condições* em que o homem surge como um ser diminuído, aprisionado, desamparado, abominável (...). A teoria só se concretiza num povo na medida em que é a realização das suas necessidades. (...) Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve igualmente empenhar ao pensamento (MARX, 2002, p. 53-54).

Ao contrário do que pensa o idealista, a massa não serve e nem segue a crítica ou a teoria – ou sequer a história de qualquer teoria –; na verdade a crítica serve às massas de acordo com as *necessidades das massas*, isto porque não é a crítica que realiza a real transformação, mas a “força material” da massa. A teoria só faz sentido à medida que representa adequadamente a concreticidade ao “evidenciar-se *ad hominem*” a ponto de chegar

ao máximo de sua radicalidade, ou seja, chegando o mais próximo possível das determinações e das possibilidades reais que esta realidade apresenta a partir do critério da *verdade*, da explicitação das categorias não meramente baseadas na lógica e na gnosiologia, mas categorias que advêm das determinações ontológicas, de acordo com a concreticidade tal qual ela é: não apenas idéias ou ideais – por mais críticos que sejam ou pareçam ser – mas o conjunto das relações humanas a partir de sua base material; por isso “para o homem, a raiz é o próprio homem.”

A partir do momento em que é explicitada esta verdade ontológica de que “para o homem, a raiz é o próprio homem” e que portanto “o homem é para o homem o ser supremo” – e não algo externo ao homem, um ser superior como um deus religioso ou um deus material (o dinheiro) – e que este homem – não o indivíduo abstrato desvinculado do seu caráter social, mas o homem concreto – vê-se humilhado e subtraído de sua humanidade, então depreende-se o *imperativo* de superar todo o tipo de relação humana que gera tais circunstâncias.

Este imperativo não emerge de um idealismo que se abstrai da realidade e projeta um *dever-ser* desvinculado desta, mas um imperativo que emerge das circunstâncias concretas em que vive o indivíduo, da constatação de que sua vida não se apresenta pronta e definida, e que ele, como ser social, necessita – irrevogavelmente – intervir na realidade e transformá-la.

O *dever-ser* como horizonte ético não se apresenta aqui como o inexistente, o utópico que nega o concreto, uma forma imaginada e idealizada de vida que se suponha correta, ou um paraíso terrestre em oposição ao sofrimento humano. O *dever-ser* socialista inaugura-se nas potencialidades humanas constituídas historicamente e na sua realização sem desconsiderar as circunstâncias históricas que impedem este *dever-ser* de efetivar-se, muito pelo contrário, relaciona-o com os limites e as possibilidades reais bem como aos meios coerentes e eficazes à sua realização. Este *dever-ser* objetivo é a base a partir da qual existe a possibilidade de desenvolvimento do imperativo moral na subjetividade dos indivíduos; desenvolver ou não este imperativo dependerá das circunstâncias específicas da vida de cada indivíduo.

Para Marx, a moral é a relação existente entre o indivíduo, sua circunstância e suas possibilidades concretas. [...] No que concerne a tais valores, a moral se manifesta pela escolha ou pela rejeição do desenvolvimento da essência humana: na perseverança, nas formas da busca dos fins almejados etc (HELLER, 2004, p. 119).

A moral na concepção marxiana não é apenas um imperativo subjetivo, mas um imperativo que necessariamente está relacionado à realização de escolhas. A percepção do

indivíduo sobre a sua condição de vida e sobre a necessidade posta na objetividade de superação desta condição origina uma responsabilidade individual em relação não somente às suas atitudes – ou a falta delas – mas também em relação à permanência ou a ruptura das circunstâncias que geram esta condição de existência.

A perseverança como valor moral realizado a partir da escolha a favor do desenvolvimento da essência humana, assim como uma diversidade de valores que a acompanham: a solidariedade, o companheirismo, a busca da verdade etc., emergem necessariamente da percepção individual imediata e inequívoca do ser humano como *ser social*.

A responsabilidade fundada nesta concepção está relacionada ao compromisso com a coletividade e na elaboração conjunta de meios coerentes às necessidades do ser humano genérico e às circunstâncias específicas a partir das quais estas necessidades devem ser atendidas.

O caráter absoluto das categorias do império da moral impõe ao indivíduo – de maneira inconsciente – a consciência da sua *socialidade objetiva*. Ou, para dizermos a mesma coisa de maneira diferente: a socialidade objetiva do indivíduo permite-lhe ter a dimensão da moral em sua relação dialética autotranscendente com suas limitações. Se, porém, perdermos de vista o fato de que a moral é um órgão de autodesenvolvimento da humanidade como um todo, a avaliação das relações reais de situações interpessoais se torna inevitavelmente deformada (MÉSZÁROS, 1981, p. 250, grifos do autor).

Independentemente da sociedade constituída, as categorias morais são necessárias para o desenvolvimento das relações entre indivíduo e gênero humano porque é por meio da moral na socialidade em-si que o indivíduo é compelido a perceber suas limitações como ser singular e a necessidade de considerar os outros indivíduos em sua atividade. A moral presta-se à autotranscendência humana já que leva o indivíduo a transformar sua atividade em função da socialidade. E ainda, esta interação gera também a ruptura à medida que os indivíduos questionam as categorias morais estabelecidas e exigem de alguma forma sua transformação.

Porém, se perdermos de vista esta peculiaridade da moral como “órgão de autodesenvolvimento da humanidade” levando-a para o moralismo, o dogmatismo, enfim, à paralisia da dinâmica social de permanência e transformação das relações, não somente a moral deixa de contribuir ao ser humano, como pode tornar-se – como ocorreu em vários momentos da história humana – um instrumento a favor da dominação, do poder, e até da ditadura.

A moral não deve aparecer nas relações em forma de normas de conduta estáticas, fechadas e inquestionáveis, mas como meio de enriquecimento da relação entre indivíduo e gênero. Ao contrário do que ocorre na sociedade de classes, os valores morais não devem contradizer os valores econômicos, e vice-versa; um valor deve contribuir para a explicitação dos demais valores. Assim, deve ser superada esta forma de realização da moral na vida do indivíduo – a moral conflituosa que reflete a contraposição entre humanização e alienação nas relações humanas. Ela deve representar na verdade a contradição inerente à relação entre indivíduo e gênero humano gerada pelo contato entre o ser singular e a objetividade posta que, por serem entidades específicas e ao mesmo tempo inseparáveis, constituem o permanente recriar, tanto em relação à subjetividade como à objetividade humanas, o que só será possível com a superação das relações de dominação.

A moral indica a *relação objetiva* do indivíduo com a sua espécie, a sua pertinência ao gênero humano (relação dos valores), o nível em que expressa essa relação (em que medida o indivíduo tem consciência de sua pertinência ao gênero, em que medida sua personalidade particular se combina com essa pertinência e em que medida a universalidade do gênero chega a constituir a fundamentação ética das suas ações). É no plano moral que se manifesta igualmente a *sabedoria da vida* no indivíduo: em que medida ele reconhece os conflitos entre os valores, em que medida é capaz de avaliar e escolher diante das circunstâncias, “aplicando” seus princípios sem se submeter passivamente à situação. E é no plano moral, por fim, que se manifesta a força, a resistência e a solidez do *caráter* (HELLER, 2004, p. 119-120, grifos da autora).

A moral existe em toda a forma de sociedade, estando esta sociedade sob relações alienadas ou sendo esta sociedade emancipada; isto se deve à sua necessidade na explicitação dialética da relação indivíduo e gênero – na “*relação objetiva* do indivíduo com a sua espécie”.

Na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se abre à moral a possibilidade de prevalecer como forma de explicitação do gênero na individualidade de cada um devido à universalidade das relações alcançada, a moral, contraditoriamente, aparece esvaziada de seu caráter genérico justamente porque esta universalização manifesta-se como universalização da relação de troca, das relações com base na alienação. Desta forma, a moral ora aparece de forma *imoral*: na doutrinação e no massacre da autonomia teleológica humana – seja ela uma doutrinação sabida (como nas ditaduras ou no fanatismo religioso), seja ela uma doutrinação camuflada (nas relações fetichizadas do capital) –, ora aparece na quase total *amoralidade*: na apatia diante dos conflitos gerados pelas relações de exploração e na mera reprodução destas relações. Por outro lado, a moral, por mais conflituosa que seja na subjetividade de cada um,

não perde seu caráter genérico e sua capacidade de contribuir no discernimento e na escolha do indivíduo pela realização humana: “em que medida [o indivíduo] é capaz de avaliar e escolher diante das circunstâncias, ‘aplicando’ seus princípios sem se submeter passivamente à situação.” Por meio dela é possível explicitar-se na atividade do indivíduo o seu conhecimento sobre a concreticidade em consonância ao caminho que ele decidiu seguir a partir de suas escolhas no interior das possibilidades existentes.

Quanto mais em sua atividade o ser humano adquire conhecimento sobre as alternativas apresentadas na realidade, maior é a sua responsabilidade diante dela, maior o grau de sistematicidade em suas ações e menor a espontaneidade destas.

Vimos no capítulo de introdução deste estudo que a ética apresenta-se historicamente como forma de reflexão filosófica sobre a moral no comportamento do ser humano que justificou e fortaleceu diversas doutrinas, princípios, normas e formas de pensamento em cada fase histórica.

Ora, se a moral aqui tratada volta-se para a *emancipação humana*, a reflexão ética realizada com o intuito de aprimorá-la também é voltada para este mesmo fim: torná-la cada vez menos espontânea, ganhando um caráter progressivamente mais intencional, coerente e radical por meio do conhecimento sistemático da realidade e sua relação com os valores constituídos historicamente pelo ser humano e a exigência de explicitação destes valores.

Quando, numa situação concreta, uma escolha se impõe, a ética não contribui para trazer uma certeza maior; ela pode até, ao contrário, diminuir o grau de certeza. Ela não facilita a escolha: leva ao reconhecimento dos diversos aspectos da situação e do caráter relativo da opção, leva à tomada de consciência de seus riscos e possíveis conseqüências. Quando o indivíduo se coloca a pergunta referente ao conteúdo moral e aos possíveis abertos à sua ação, a ética pode proporcionar uma resposta a essa pergunta, mas nunca lhe oferecerá conselhos concretos (HELLER, 2004, p. 112).

Notamos que a ética nos termos aqui tratados encontra-se diretamente relacionada ao discernimento do indivíduo, sua riqueza teleológica, e conseqüentemente, à responsabilidade verificada em suas ações. A ética entendida como reflexão sistemática, ou seja, uma reflexão em nível filosófico, só é efetivada por meio da “autonomia relativa” conquistada pelo indivíduo em sua *socialidade* adquirida à medida que entra em contato com o ser humano genérico.

No entanto, este processo de incorporação à atividade humana de elementos da genericidade e elevação desta atividade de predominantemente espontânea (*em-si*) para ações predominantemente intencionais (*para-si*), ocorre de forma não linear. A atividade humana é

realizada de forma complexa e com determinado grau de incerteza e imprevisibilidade, pois se trata – como já tratado neste estudo – da relação não somente entre ser social e ser natural – a qual apresenta relativo grau de certeza à medida que o ser humano conhece as leis naturais e passa a intervir de modo adequado para atingir aos seus fins – a atividade também se realiza na relação do ser social com a socialidade, ou seja, por meio da intervenção de uma subjetividade sobre as demais subjetividades, o que envolve um grau muito mais elevado de complexidade e mediações que se distinguem da atividade primária, do trabalho. Neste sentido, as relações não se apresentam como leis, mas como tendências históricas que exigem do pôr teleológico uma projeção das possibilidades com uma radicalidade muito maior (lembremos de que para Marx “Ser radical é segurar tudo pela raiz” e “para o homem, a raiz é o próprio homem”), por isso a necessidade de que, para que haja uma ação teleológica voltada para a ética aqui tratada, o homem assuma-se como *ser social*, e desta forma, tome responsabilidade na superação das condições que negam esta natureza humana e na construção de uma sociedade que explicita verdadeiramente o ser social. A relação entre conhecimento da objetividade e a ética marxista portanto baseia-se na relação entre o *ser* – apresentado como a “pré-história do homem” constituída pela contradição entre a humanização do homem e a alienação como forma de objetivação posta historicamente – e o *dever ser* – como “história do homem” dada como possibilidade concreta.

[...] a realidade ontológica do comportamento ético etc., não implica de modo nenhum que baste reconhecer esta sua realidade para apanhar a sua essência. Pelo contrário. A realidade social deste comportamento depende, não por último, de qual valor, entre os valores emergentes do desenvolvimento social, esteja realmente ligado a ele, de que contribuição real ele dê para conservar, tornar perenes etc., estes valores. [...] Com isto não se está, de modo nenhum, relativizando em sentido subjetivista a objetividade do processo de desenvolvimento, trata-se apenas da forma socialmente condicionada através da qual ele se manifesta na sua imediaticidade, mas é o mesmo processo objetivo que, ao longo do seu desenvolvimento, põe tarefas que só podem ser postas e mantidas em movimento através do peso crescente das decisões subjetivas. No entanto, todas as valorações que aparecem nestas decisões subjetivas estão ancoradas na objetividade social dos valores, no significado destes para o desenvolvimento objetivo da espécie humana, e tanto a sua relação ou contraposição a valores, quanto a intensidade e duração de sua eficácia são, em última análise, resultados deste processo social objetivo (LUKÁCS, 2009, p. 71-72).

A ética não se esgota no conhecimento da realidade em sua essência, ela também envolve a escolha por determinado valor constituído pelo ser humano genérico e as contribuições realizadas objetivamente pelo indivíduo à explicitação do valor por ele

escolhido. Como já tratamos neste capítulo, os valores constituem-se na explicitação histórica do gênero humano, não são portanto apenas princípios subjetivos, mas elementos existentes na realidade histórica que representam o grau de desenvolvimento humano – até que ponto e de que forma o ser humano alcançou possibilidades de sua relativa independência em relação às forças da natureza e o desenvolvimento de suas faculdades. As valorações subjetivas baseiam-se na “objetividade social dos valores” a partir das circunstâncias sócio-históricas específicas onde o indivíduo vive e na eleição entre um ou outro valor, ao passo que as cadeias causais geradas a partir desta eleição, possuem um caráter positivo ou negativo diante do desenvolvimento do ser humano genérico dependendo da riqueza ontológica do valor escolhido.¹⁴

Desta forma, o cerne do problema ético está na relação entre o conhecimento da realidade – apresentada essencialmente como reconhecimento do ser humano como *ser social* – e na escolha dos valores postos objetivamente como explicitação *essência humana*; sendo este conhecimento e estes valores localizados nas circunstâncias históricas que determinam não somente esta relação como todo o conjunto de possibilidades dadas na concreticidade que viabilizam ou não o desenvolvimento do gênero humano.

Ora, pode-se então levantar o questionamento de que – partindo de uma relação lógica de *se (...) - então (...)* – à medida que o indivíduo adquire o conhecimento sobre a constituição do ser humano (e portanto ele mesmo) como ser social, necessariamente ele está identificando e tomando para-si estes valores voltados para a emancipação humana e voltando sua atividade para esta emancipação. Porém, a individualidade humana não é constituída linearmente e compreendida de forma tão simples e óbvia. Como vimos, ela não é uma mera reprodução do meio externo, mas uma síntese de determinações, e possui – por mais alienada que seja – uma determinada autonomia em relação às causalidades postas na realidade; e ainda, na sociedade em que predomina a alienação a subjetividade é permeada de *conflitos* entre os valores existentes. Assim, de forma alguma nas circunstâncias em que vivemos podemos dizer de forma inequívoca que o ser humano, ao conhecer a sua essência, opta por ela. O que temos é uma possibilidade real imanente à história. Mas, a escolha pelo caminho da reprodução ou da revolução pertence a cada um. O que deve ser considerado então é a viabilização desta escolha, tendo em vista que a possibilidade de escolha está posta de forma distinta na divisão de classes (lembramos aqui de que tanto a burguesia como o proletariado estão inseridos na

¹⁴ Por exemplo, vimos que o valor de troca foi o meio pelo qual o ser humano deu um salto na sua liberdade em relação à natureza – tanto à natureza em geral como a própria natureza instintiva do homem – no entanto, este valor repercute na individualidade de forma negativa, no sacrifício do ser singular em função deste salto qualitativo posto universalmente.

alienação, porém a burguesia encontra-se à vontade em sua alienação, ao passo que o proletariado é ontologicamente a classe subjugada e humilhada nesta alienação).

A ética é incompatível com a sociedade capitalista porque as relações humanas nela reproduzidas baseiam-se na *negação da ética*, ou seja, na negação aos indivíduos a esta relação entre conhecimento objetivo e os valores conquistados pelo ser humano, relação esta que proporciona a explicitação da *socialidade* entre os homens. Porém, está – mais do que nunca – posta objetivamente a necessidade de superação desta forma de sociedade. A objetividade não é um ente desvinculado do ser singular, mas pelo contrário, trata-se do conjunto histórico da objetivação humana: “[...] os objetos do ser social são, não simplesmente objetividade, mas sempre objetivações. [...]” (LUKÁCS, 2009, p. 11), assim, esta necessidade encontra-se ontologicamente em cada ser singular.

As crescentes relações sociais verdadeiramente genéricas, que articulam cotidianamente de forma cada vez mais intensa a vida de cada indivíduo sobre o planeta ao destino do gênero humano (pensemos apenas em quanto o destino do indivíduo hoje depende, cotidianamente, do mercado mundial), fazem com que as necessidades e possibilidades postas objetivamente pelo desenvolvimento genérico tenham um peso e uma presença cada vez mais marcante na reprodução do ser social. As alienações que brotam do capital e o crescente fetichismo da vida cotidiana impõem aos indivíduos um horizonte de ação bastante estreito, se comparado com as possibilidades históricas. Todavia, ao lado deste fato indiscutível, o desenvolvimento das forças produtivas e das necessidades e possibilidades nele objetivamente inscritas faz com que, numa contra-tendência aos processos alienantes predominantes, o problema da objetivação do ser-para-si do gênero se torne cada vez mais candente [...] (LESSA, 2007, p. 91-92).

A contradição entre a universalidade das relações e o esvaziamento provocado na singularidade aparece mais intensificada do que nunca na nossa sociedade. O esgotamento desta forma de reprodução é evidente e reflete-se em toda a forma de existência, tanto social como natural. A necessidade urgente de mudarmos o rumo da reprodução da existência não só está posta, como inclusive a indiferença e a inércia quanto a esta necessidade gerará – e já está em vias de fato de gerar – o colapso de qualquer existência (MÉSZÁROS, 2006).

É necessário salientar no entanto que a proposição aqui explicitada como *dever-ser* e a apresentação de uma ética que sirva a este dever-ser não devem ser encarados como símbolos de alguma forma de imperativo absoluto que pretenda passar por cima do ser humano – como ser que em sua essência possui o poder de se autocriar, como ser transformador – muito pelo contrário, trata-se de uma ética que emerge de um imperativo que se localiza na historicidade e nas necessidades lançadas justamente a partir destas potencialidades humanas geradas na história.

Para chegarmos aos termos reais das relações é sempre necessário ir além da imediação da forma-**dever** do discurso, no sentido da compreensão das necessidades objetivas subjacentes, por mais profundamente ocultas que possam estar sob as intrincadas camadas da crosta normativa. No curso dessa “desmistificação”, torna-se possível separar o “Dever autêntico”, que corresponde a uma necessidade real da evolução da humanidade, do “Dever reificado”, que se tornou independente do homem e a ele se opõe na forma de prescrições *a priori*, cegas e inquestionáveis (MÉSZÁROS, 1981, p. 256, grifos do autor).

No cerne da normatividade que estabelecemos ao delinear os imperativos postos à humanidade devemos sempre ter em vista a autenticidade das normas que estão colocadas, encarando-as não como verdades absolutas, inquestionáveis, mas como “necessidades objetivas subjacentes” ao ser social. A ética aqui tratada não possui como objetivo legitimar determinados dogmas e formas de conduta para reproduzir uma dada sociedade, mas servir à atividade humana para acabar com todo tipo de sociedade que se baseia na dissimulação, na negação da verdade no intuito de subjugar os seres humanos.

O imperativo ético marxista funda-se na constatação de que a história não é linear e não se encontra pronta e definida, ela é feita pelos homens; e partir da constatação de que os homens se encontram sob relações que o subjagam e o humilham, a permanência destas relações torna-se **inconcebível**, e desta forma, seu ser então deve estar voltado para a superação de tais relações e para a construção de uma sociedade que permita a sua efetiva realização.

É ilusão pensarmos que a ética pode por si mesma transformar o sistema sócio-econômico, ou que pode ser viabilizada uma ética voltada para a emancipação no interior desta sociedade. Porém, a contribuição da ética – dentro dos limites que as circunstâncias impõem – é fundamental para que a revolução se efetive, já que seu papel, como vimos, é central na relação entre ser singular e o ser genérico, e como sabemos, sem que esta relação seja viabilizada no interior das possibilidades dadas, o processo revolucionário torna-se uma mera utopia (como a história tem provado: ora na forma de uma vanguarda autoritária, ora no ativismo inconseqüente).

Portanto, desenvolveremos efetivamente uma ética em uma sociedade que dê a base objetiva para o desenvolvimento desta ética, no entanto o ser humano já apontou em sua história elementos significativos para a visualizarmos e compreendermos sua importância ao homem. Resta agora construirmos uma sociedade que a realize de forma plena: que explicita a cada indivíduo de forma íntegra a relação entre a necessidade e a liberdade humana – que

oportunize aos indivíduos criar o próprio destino a partir do conhecimento dos fatos tal como são e tal como podem ser.

III- ÉTICA, FORMAÇÃO MORAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este capítulo é dividido em três tópicos que se alicerçam nos fundamentos éticos e na questão moral expostos no capítulo II articulando-os com elementos encontrados na produção teórica da Pedagogia histórico-crítica no que se refere aos seus fundamentos filosóficos. Para isso utilizarei alguns textos de Dermeval Saviani cuja obra é a principal referência dessa corrente pedagógica. Esta articulação entre conceitos encontrados na produção de Saviani e a ética e a moral explicitadas torna-se possível por meio da fonte ontológica e gnosiológica apresentada no capítulo I.

No primeiro tópico apresentarei os elementos éticos da Pedagogia histórico-crítica que emergiram na investigação. Delinearei o horizonte ético a que ela se propõe. Para isso relacionarei o dever-ser a que se dedica o marxismo ao dever-ser explicitado na pedagogia em questão, bem como as conseqüências axiológicas que derivam desta articulação. Analisarei aqui a hipótese desta dissertação de que a formação moral baseada nesta pedagogia tem como um de seus elementos centrais a relação entre valor e conhecimento na humanização do indivíduo.

No segundo tópico, a partir dos fundamentos éticos da Pedagogia histórico-crítica pretendo levantar alguns elementos sobre os limites e possibilidades de autonomia moral do professor para exercer uma prática educativa que tenha como fim a “promoção humana”. Considero necessários tais elementos para que possamos articular a concepção de educação lançada e as possibilidades de efetivação desta concepção no interior da educação escolar. Este item não possui um caráter de análise desta autonomia, mas de fomentar o debate sobre este tema, tendo em vista ser este o foco da ética da Pedagogia histórico-crítica: a prática pedagógica como instrumento a favor da emancipação humana.

No terceiro tópico farei alguns delineamentos para visualizarmos a formação moral a partir das bases político-filosóficas que a Pedagogia histórico-crítica nos oferece. A partir da concepção de homem e sociedade, dos critérios na elaboração do método, na seleção dos conteúdos, nas formas de avaliação, ou seja, na forma com que é pensado o currículo escolar tendo em vista a função social a que ele se destina, podemos visualizar elementos que podem nos levar a localizar a formação moral no interior desta pedagogia.

BASES ÉTICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Não é preciso muito esforço para encontrarmos a fonte filosófico-política da Pedagogia histórico-crítica. Esta não é outra senão o socialismo de inspiração marxista. Saviani em seus textos explicita claramente o fim a que deve se destinar a educação escolar, o *dever-ser* a que ela se designa: a superação do modo de produção capitalista e a construção do socialismo.

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade (SAVIANI, 2003, p. 103).

Tendo em vista a rigorosidade com que segue o materialismo histórico-dialético como forma de compreensão da realidade, e conseqüentemente, como meio de transformá-la, o autor delineia um caminho para a construção de uma pedagogia que sirva como uma das mediações necessárias a esta transformação.

Sua concepção de homem como ser que se faz socialmente e historicamente a partir da base material de existência, do trabalho, bem como a sua capacidade de transformar o real construindo o mundo objetivo, vão ao encontro da gnosiologia e da ontologia marxistas.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (SAVIANI, 2003, p. 93-94).

Para a Pedagogia histórico-crítica o homem é primeiramente um ser natural, é parte integrante da natureza; porém distingue-se dos demais seres pelo trabalho, pela transformação de forma intencional da natureza em que vive, no intuito de produzir meios de subsistência. A

partir deste trabalho são então desenvolvidas novas atividades de maior complexidade, o que proporciona o desenvolvimento da cultura.¹⁵

Neste sentido, o indivíduo, para intervir na realidade histórica e socialmente posta, precisa apropriar-se dos elementos da cultura, precisa humanizar-se. A humanidade portanto não é inerente ao indivíduo, mas forjada como segunda natureza a partir das atividades que realiza socialmente, do contato que lhe é oportunizado com a riqueza humana.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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 (SAVIANI, 2003, p. 13).

Já no início de seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani explicita a socialização do conhecimento não como fim em si mesmo, mas como meio de humanização dos indivíduos (SAVIANI, 2003). O conhecimento apropriado não se apresenta apenas como um elemento secundário ou complementar, mas como meio de desenvolver a individualidade em forma de segunda natureza sobre sua primeira natureza, sua natureza biofísica.

Porém, localizando este processo de humanização nas relações de produção desenvolvidas historicamente, Saviani salienta os limites impostos à maioria dos homens à humanização, e expõe a necessidade de superação das relações de exploração existentes para que cada indivíduo possa definitivamente ter a oportunidade de promover-se como ser humano, estabelecendo uma relação em maior plenitude com o ser genérico tomando-o *para-si*.

Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica é colocada a serviço da transformação das relações de produção focalizando o caráter humanizador da escola, o seu papel de dar acesso à classe trabalhadora ao conhecimento acumulado historicamente. Para isso apresenta uma concepção pedagógica e elabora métodos partindo dos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético.

Esta pedagogia tem como alvo a luta de classes que emerge das contradições postas na sociedade capitalista, contribuindo para a organização dos indivíduos da classe trabalhadora

¹⁵ Podemos observar que tal concepção vai ao encontro da ontologia marxista explicitada no capítulo I, o que evidencia novamente a matriz filosófica e metodológica da Pedagogia histórico-crítica, matriz esta explicitada por Saviani em sua vasta produção teórica.

para intervirem de forma coerente e coletiva formando um *bloco histórico* que, por meio da conquista da hegemonia política, atue na superação das relações de produção existentes.

Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. [...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 1993, p. 85).

Saviani, lançando mão das contribuições de Antônio Gramsci, delineia o percurso que deve seguir tal pedagogia para que contribua efetivamente para tal transformação. A socialização do conhecimento possui como objetivo político a ascensão das camadas populares do senso comum predominante nas suas relações a uma consciência filosófica a respeito da sua concepção de mundo, ou seja, a elaboração crítica dos elementos que constituem o conjunto de estruturas, instituições e costumes que predominam na reprodução social.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (GRAMSCI, 2006, v.1, p. 94).

Assim como o indivíduo possui em sua personalidade elementos que contribuem para a reprodução da concepção dominante também possui elementos que podem servir de instrumento para a crítica desta concepção. Vimos no capítulo II que isso se dá devido à própria objetividade onde o indivíduo está inserido. O desafio portanto é explicitar estas contradições postas dando condições para que sejam feitas as mediações necessárias com a totalidade histórica e por meio desta, realize a crítica necessária.

Esta compreensão no entanto, só é possível por meio da apropriação de elementos do gênero humano, pelo desenvolvimento da “consciência filosófica”. Esta consciência é que

permitirá que os membros das camadas populares percebam-se como classe e se organizem para a transformação da sociedade.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

A fim de que a classe trabalhadora tenha condições de se organizar e defender seus interesses, a Pedagogia histórico-crítica compreende a humanização por meio da socialização do saber – dentro dos limites impostos pela alienação do capital – como objeto da educação escolar. Saviani no entanto, deixa claro que não se trata de qualquer saber, mas o saber “clássico” construído historicamente pela humanidade e que contribui para a humanização dos indivíduos, o que não pode ser confundido com o saber popular, o saber cotidiano. A socialização do saber popular não se encontra como objeto da educação escolar, tendo em vista que este já é apropriado pelo indivíduo nas relações cotidianas. Por se apresentar objetiva e subjetivamente estruturado de forma heterogênea, com sistematização precária, não raro envolvido por preconceitos, dogmas que são incorporados de forma espontânea, sem maiores reflexões, este saber trazido previamente pelo indivíduo não é ignorado na prática pedagógica proposta por esta teoria, mas submetido a um processo de análise crítica a partir dos elementos fornecidos pela cultura erudita. O saber sistematizado apresenta-se justamente como instrumento de uma elaboração crítica desse saber popular já incorporado.

Cumprasse assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2003, p. 21).

O saber cotidiano não é, portanto, desconsiderado pela Pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a sua necessidade para que o indivíduo tenha condições básicas de viver socialmente. Porém, justamente por seu caráter espontâneo, não-sistemático, este se apresenta mais exposto à alienação (HELLER, 2004). Por isso a necessidade de promover a elevação intelectual do indivíduo, para que ele tenha condições de compreender sua realidade cotidiana em relação com a sociedade em que vive e a totalidade histórica na qual é gerada esta conjuntura social.

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2003, p. 80).

O intuito desta concepção pedagógica é superar a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita por meio da intervenção educativa no interior da instituição escolar sobre a cultura trazida pelos indivíduos da classe trabalhadora revelando as bases históricas, filosóficas e políticas deste saber. Para isso apresenta-se de fundamental importância a diferenciação entre o conteúdo empírico – trazido pelas experiências imediatas – e o conteúdo concreto – que ocorre por via da abstração, da capacidade teleológica aprimorada que permite compreender as *múltiplas determinações* desta realidade imediata, ou seja, compreender as contradições vividas pelo indivíduo em âmbito particular e a relação destas contradições com a objetividade posta no âmbito do ser genérico.

No entanto, as contradições da sociedade geradas pelo capital refletem-se na instituição escolar. A classe dominante conduz a escola em função de seus interesses. Assim, enquanto a burguesia apresentava-se como classe revolucionária, em luta hegemônica contra a nobreza feudal, possuía interesse na superação das relações de produção existentes e de todo o arcabouço de valores que impediam sua chegada ao poder. A escola apresentava-se como meio de qualificação para a sociedade industrial nascente e ao mesmo tempo um instrumento de disseminação dos ideais iluministas.

À medida, porém, que a burguesia passa de classe revolucionária a classe dominante e seu interesse passa a se centrar na manutenção de seu poder, o esforço empregado pelo iluminismo de conhecer radicalmente a realidade é convertido no pensamento burguês na construção de uma ideologia que não é mais voltada para a verdade, mas no sentido de ocultar as contradições geradas pela sociedade capitalista (SAVIANI, 2003, p. 100).

A escola carrega consigo essas contradições e, mesmo com o esforço da classe dominante de fazer cumprir seus fins no interior da escola, essas contradições emergem e acabam em certa medida por fugir destes fins. O conhecimento que é socializado na prática educativa escolar possibilita a instrumentalização das camadas populares para a luta de classes. A estratégia então da burguesia passa a ser a desvalorização da escola.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da

contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes (SAVIANI, 2003, p. 98-99).

A burguesia historicamente procura moldar a instituição escolar para atender aos seus interesses. Assim, a partir da década de 30 no século XX ocorre uma expansão massiva do ensino público no Brasil. A expansão e o aprimoramento do ensino escolar por níveis de ensino tem por base a divisão de classes e o papel de cada classe nas relações de produção, desta forma a escola contribui para a reprodução da hierarquia social qualificando os indivíduos para a posição que cada um deve – na concepção burguesa – ocupar no mercado de trabalho (SAVIANI, 1993; SNYDERS, 2005).

No entanto, como já explicitado, a escola possui, por meio da socialização do saber, o potencial de humanizar as camadas populares. Assim, esta expansão do ensino gerou não somente qualificação de mão-de-obra e hegemonia da ideologia dominante. O conhecimento socializado no interior da escola possibilitou também a crítica à hierarquia sócio-econômica e à exploração gerada pelo modo de produção capitalista.

Neste sentido a burguesia, para barrar este potencial da escola que vai contra os seus interesses, passa a intervir nesta promovendo o seu empobrecimento, seu fracasso como instituição. Por meio de um discurso voltado para a necessidade de atualização da educação para atender às transformações da sociedade, à necessidade de preparar o indivíduo para viver como cidadão atuante e preparado para estar dentro dos novos padrões exigidos no mercado de trabalho, remete à escola em si o seu fracasso ocultando a partir deste discurso em oposição à escola, a situação de miséria na sociedade que acaba por provocar altos índices de reprovação e evasão escolar.

A partir deste discurso a burguesia aplica na escola pública brasileira no decorrer do século XX e início do século XXI políticas públicas que acabam por acarretar historicamente a desvalorização do ensino, já que atinge justamente o potencial da escola de levar à classe trabalhadora a socialização do saber, o potencial de humanizar os indivíduos. Por isso Saviani expõe a contradição existente entre o discurso da burguesia de democratização da escola e os

meios apresentados para essa democratização que, muito pelo contrário, produzem o esfacelamento do ensino público (SAVIANI, 1993).

Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica, ao fazer o resgate histórico da educação escolar brasileira, chama a atenção para o papel da escola como instrumento a serviço da emancipação humana. Tendo como base a concepção de homem marxiana, como ser social, concebendo o indivíduo não de forma isolada, desligado da historicidade e da materialidade, mas como ser que se constitui na relação com o gênero humano, esta pedagogia desvenda o processo de empobrecimento do ensino público na história da educação e coloca como imperativo a função da escola de socializar o “conhecimento historicamente acumulado”.

O empenho desta pedagogia portanto também envolve a busca de desvendar o saber objetivo, o mais livre possível das deturpações ideológicas provenientes da classe dominante. O caráter progressista da educação está na busca da verdade, a sua explicitação no arcabouço teórico constituído na cultura e a sua apropriação no processo educativo escolar (SAVIANI, 1993). Trata-se de uma luta de hegemonias travada na sociedade que repercute em uma luta hegemônica no interior da escola.

Luta hegemônica significa precisamente processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2007, p. 3).

O conhecimento é elaborado historicamente pelo ser humano, o que significa que não existe um conhecimento desligado da sociedade, e portanto, não existe um conhecimento neutro. A inexistência da neutralidade no saber humano, no entanto, não significa a inexistência de um conhecimento objetivo, ou seja, o fato de o conhecimento necessariamente ser interessado – possuir um caráter ideológico – não significa um total desligamento do conhecimento em relação à verdade, à realidade objetiva (SAVIANI, 2003). O caráter ideológico refere-se à função social a qual este conhecimento atende, ao direcionamento que o indivíduo dá à sua atividade a partir da apropriação deste saber.

A burguesia desenvolve uma ideologia que procura ocultar a objetividade com o intuito de levar o indivíduo a legitimá-la, no entanto – como já explicitiei acima – as contradições inerentes à realidade capitalista são vividas pelos indivíduos em sua experiência imediata, e por mais que a burguesia tente, não tem condições de ocultar integralmente estas

contradições, já que não se tratam apenas de contradições subjetivas, mas contradições postas na objetividade a qual os indivíduos inevitavelmente entram em contato, mesmo que de forma extremamente sincrética, sem uma maior organicidade ou sistematização.

Se o interesse da classe dominante é ocultar o conhecimento objetivo, a classe trabalhadora, muito pelo contrário, possui todo o interesse em desvelá-lo, já que o conhecimento do real é que lhes permite lutar por sua emancipação (SAVIANI, 2003). Conhecer a história que gerou as condições de existência atuais – condição esta que tem como base a exploração do homem pelo homem – é o meio possível de gerar na classe trabalhadora uma crítica radical sobre sua realidade.

É necessário lembrar ainda que esta humanização encontra os limites impostos pelas relações de produção alienadas. A educação não é o meio pelo qual o ser humano conseguirá a sua emancipação, mas um instrumento que permite que ele tenha condições de lutar por esta emancipação. Portanto, o objetivo da educação que tem como fim a organização e luta pela superação do modo de produção capitalista é a humanização dos indivíduos dentro dos limites existentes no interior desta sociedade para que tenham condições de elaborar uma concepção crítica sobre ela e agir coletivamente para transformá-la.

Esse é o nosso desafio enquanto educadores: a construção de uma teoria da educação com base nas possibilidades históricas, já existentes, do processo de humanização do homem (objetivação, socialidade, consciência, universalidade e liberdade), as quais se constituem, dentro de uma concepção histórico-social de homem, em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente. É necessário salientar também que esse desafio torna-se maior, porque uma prática educativa crítica começa ainda dentro das relações alienadas em que nos encontramos. Ela poderá dar uma contribuição, dentro dos limites de sua especificidade, para a transformação das relações de produção existentes (OLIVEIRA, 1996, p.23).

A partir do que foi exposto até aqui sobre os fundamentos político-filosóficos da Pedagogia histórico-crítica torna-se evidente a ética a que esta pedagogia se direciona: o imperativo de utilizar a educação escolar como instrumento de humanização dos homens dentro dos limites impostos na sociedade capitalista no sentido de contribuir para a crítica à realidade existente. Esta crítica deve alcançar um nível de sistematização compatível com o objetivo de organização dos indivíduos numa prática revolucionária coletiva e coerente. O horizonte ético é a construção de uma sociedade socialista que permita que o ser humano caminhe para a sua emancipação.

A partir da formação de uma concepção de homem como ser histórico-social, o indivíduo passa então a possuir a compreensão de que o outro não é somente um objeto que

serve como meio de obtenção de algum fim, os outros homens são também sujeitos possuidores de individualidade própria, estando estes, diretamente ou não, em constante relação consigo e com o conjunto dos homens. Desta forma, o indivíduo, mesmo só, não deixa de ser um ser social, sua vida tem como base a socialidade e a historicidade. Tal entendimento do real permite um posicionamento diante da objetividade: uma não indiferença diante de seu caráter social e tanto as circunstâncias que formam esta socialidade como as que negam esta formação (SAVIANI, 2007).

Conforme o indivíduo compreende esta objetividade, passa a ter um nível superior de responsabilidade diante dela. Passa a ser exigido um posicionamento diante da realidade desvendada. Não se trata apenas de uma questão subjetiva, mas da necessidade objetiva de intervenção, já que esta clareza permite-lhe conhecer os limites e as possibilidades lançadas historicamente e conjunturalmente na objetividade posta – objetividade esta que possui a exigência de sua transformação. Abre-se então diante do indivíduo a possibilidade de escolha. Neste sentido – é necessário lembrar – a neutralidade não tem qualquer sentido, tendo em vista que a imobilidade também implica um posicionamento diante da realidade.

Quanto maior for o número de juízos de fato (de fato na realidade e na possibilidade) iluminados por uma teoria, quanto mais claramente ela revelar qual é o caminho de explicitação do valor e quais são os obstáculos que se opõem a seu desenvolvimento, tanto mais verdadeira e objetiva será tal teoria. O conhecimento e a tomada de posição não são aqui duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor (HELLER, 2004, p. 13).

Conhecimento e valor não se apresentam como duas entidades desvinculadas justamente porque à medida que se tem conhecimento da verdade tem-se também uma determinada valorização sobre ela. Como já tratado no capítulo anterior, o valor é a explicitação dos elementos da essência humana (objetivação, socialidade, consciência, universalidade e liberdade), portanto a medida do valor – dado como o conjunto dos valores máximos constituídos pelo ser humano genérico – é inequivocamente a medida da verdade, sendo a verdade não uma entidade abstrata e mística fundamentada na metafísica, mas a verdade como explicitação da substância humana: a história.

A ética marxista tem como imperativo a emancipação humana a partir desta base de compreensão da realidade, apresentando-se este imperativo não como fé, como mero sentimento que gera vontade, mas como conhecimento das possibilidades de explicitação do valor que emergem na história, compreensão das circunstâncias objetivas que não permitem

esta explicitação, e a tomada de responsabilidade diante destas circunstâncias no sentido de transformá-las e gerar condições para que isso ocorra.

A possibilidade não é *a* realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidades, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade (GRAMSCI, 2006, v. 1, p. 406, grifo do autor).

Neste sentido a relação entre objetivação e apropriação apresenta-se como um dos elementos centrais sobre o qual se delineia a Pedagogia histórico-crítica: possibilitar que o conhecimento seja apropriado não como fim em si mesmo, mas com o intuito de contribuir para que se crie esta “vontade concreta” e, fundamentalmente, a “aplicação efetiva” deste conhecimento sobre o real para de forma efetiva e coerente realizar esta vontade.

[...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 1993, p. 87).

A prática educativa escolar deve portanto lutar contra a reprodução das condições de alienação que sustentam o modo de vida existente. As condições históricas que originam e mantêm dominantemente a escola impõem limites a esta prática, o que deve não somente ser considerado, mas analisado radicalmente para que conheçamos as possibilidades que a escola oferece como instrumento a favor da promoção humana. E ainda, devem também ser analisados os meios de intervenção de forma eficaz em seu interior para atingirmos este objetivo.

ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE DA AUTONOMIA RELATIVA DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Não pretendo fazer aqui uma exposição sistemática sobre o grau de autonomia do professor, mesmo porque este não é o intento deste trabalho e principalmente porque cada ponto a ser aqui discutido necessitaria de uma pesquisa específica. Apenas levantarei algumas questões que merecem e devem ser objetos de futuros estudos para uma melhor compreensão sobre a realidade pedagógica contemporânea no interior da instituição escolar e para que possamos visualizar meios de intervenção mais coerentes com o dever-ser a que se propõe a Pedagogia histórico-crítica.

A partir da lógica e do método do pensamento investigativo que fundamenta a pedagogia aqui tratada, uma análise ética da autonomia do professor em determinada objetividade histórica deve considerar a forma com que a genericidade se apresenta nesta específica particularidade histórica. Uma análise desta magnitude implica portanto, um estudo de extrema complexidade devido aos meandros que delineiam tal tema. Como esclarecido por Lukács, as esferas de atividade humana como a ética e a estética, por se tratarem de complexos que representam um grau avançado na socialidade humana, apresentam-se envolvidas por um emaranhado de determinações que merecem sem dúvida uma análise de extrema rigorosidade que abarque a dinamicidade histórica deste objeto bem como a totalidade que o determina.

A universalidade eticamente profícua e esclarecedora da responsabilidade só pode ser encontrada se considerarmos a ação individual como momento dinâmico de uma atuação histórico-social na sua totalidade e continuidade concretas igualmente dinâmicas (LUKÁCS, 2007, p. 207).

Justamente devido a esta dinamicidade, a análise não pode se apresentar dentro de um sistema fechado. As categorias não são abstrações desvinculadas da realidade, são determinações que emergem da concreticidade e devem ser tratadas como tais. Quando, portanto, falamos em rigorosidade, referimo-nos ao empenho em realizar a abstração necessária ao trabalho científico sem perder de vista a concreticidade da qual o objeto provém.

Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos

de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Tendo em vista esta atenção metodológica, a ética marxista que abordei no capítulo II, compreende a possibilidade localizando-a no interior das circunstâncias sócio-históricas, desta forma ela não é encarada de forma inequívoca, como fato dado, ou como projeção metafísica, mas como um vir-a-ser dentre outros possíveis. Responsabilidade e conhecimento caminham juntos, mas devem ser demarcados na dinamicidade e na singularidade do ser social. As precondições do vir-a-ser estão postas até certo ponto na objetividade, mas por se tratar da análise do conjunto das posições teleológicas, da profunda heterogeneidade de posições e da dinamicidade histórica posta neste conjunto, é necessária a compreensão de que uma análise que se pretende mais próxima da concreticidade de tal objeto requer tratá-lo a partir do caráter dialético da totalidade e do vir-a-ser como *possibilidade* do ser social.

A dinamicidade de determinado complexo – neste caso, a ação teleológica tomada em seu aspecto moral – não se apresenta isoladamente nas objetivações humanas, mas em relação com os demais complexos (LUKÁCS, 1979). Devemos considerar inclusive a alienação que, como forma de objetivação, ao invés de apresentar-se como progresso humano, revela-se, ao contrário, como empecilho a este progresso. A alienação apresenta-se como *formas de ser* construídas historicamente pelos seres humanos que promovem o entrave à apropriação da riqueza por eles mesmos elaborada (LESSA, 2007).

Na sociedade em que ocorre a exploração humana a autonomia moral é barrada pelas relações que reproduzem esta forma de existência. A moral encontra-se embrenhada nas relações existentes no interior da divisão de classes e, principalmente na atual forma de reprodução humana com base no capital, imbricada em uma multiplicidade de complexos que provém desta divisão.

Os efeitos espirituais do desenvolvimento desigual da sociedade são tão pronunciados e variados que qualquer esquematismo no tratamento deste complexo de problemas só pode afastar ainda mais do ser. Por isso, a crítica ontológica deve ter como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e as interrelações de comportamentos que daí derivam. Só deste modo é possível fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, decisiva para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social (LUKÁCS, 2007, p. 16).

A Pedagogia histórico-crítica baseia-se na compreensão de que a instituição escolar integra-se às instituições que se desenvolvem na sociedade capitalista com o objetivo dominante de reproduzir estas relações marcadas pela desigualdade proveniente da divisão de classes. A partir desta concepção estuda e elabora a crítica à escola brasileira investigando as contradições que emergem nas relações existentes nesta instituição relacionando-as com as contradições existentes nas demais formas de reprodução da sociedade capitalista tendo por objetivo explicitar os meios existentes de intervenção na educação escolar para efetivamente cumprir o dever-ser a que a Pedagogia histórico-crítica se propõe: utilizar a socialização no conhecimento no interior da escola como mediação para a luta de classes.

Ora, se o empenho da pedagogia em questão é desenvolver uma teoria da educação que apreende o “desenvolvimento desigual da sociedade” e “as interrelações de comportamento que daí derivam”, então, no que concerne ao estudo da autonomia moral do professor, da avaliação do grau de responsabilidade do professor em sua prática educativa no interior da escola, este estudo deve estar atento à multiplicidade de determinações que envolvem tal prática, à relação de complexos que repercutem na ação pedagógica efetiva em determinada particularidade histórica.

Por meio de finalidades políticas definidas, o Estado promove historicamente transformações na estrutura da instituição escolar que não somente repercutem na mudança do cotidiano da escola ou na relação que esta deve possuir com o restante da sociedade, mas principalmente, determina a formação dos indivíduos por ela atendidos no que diz respeito à sua especificidade pedagógica.

Lançando mão de políticas que determinam como deve ser a organização administrativa da rede pública escolar, quais as fontes e a quantidade de verba estatal destinada à educação, as diretrizes pedagógicas e os métodos avaliativos empregados, o Estado transforma a escola conforme a necessidade de cada momento que vive a sociedade capitalista, procurando moldá-la no intuito de reproduzir as exigências econômicas dominantes.

Como esclarece Saviani (2000), o Estado é organizado em duas modalidades políticas: a modalidade das “políticas econômicas” e a modalidade das “políticas sociais”. A escola encontra-se inserida nas atribuições do Estado que constituem a modalidade da “política social”. Ora, se existe uma modalidade política com tal denominação, conclui-se então que existe uma política de caráter não social. Esta distinção explicita o caráter anti-social da política econômica capitalista. Segundo Saviani, à medida que o Estado realiza a função de atender às exigências dos interesses privados ele exclui a coletividade, o que

contraditoriamente acaba por acarretar a instabilidade da ordem capitalista. Tornam-se então necessárias medidas que promovam uma estabilidade social para que o modo de produção continue em condições de se reproduzir. Portanto, as chamadas “políticas sociais” são aplicadas somente conforme sejam necessárias para a estabilidade da ordem econômica vigente.

[...] Constata-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente (SAVIANI, 2000, p. 121).

Assim, em cada momento histórico o governo brasileiro lança medidas tanto no que se refere à estrutura da instituição escolar como no ensino e procedimentos utilizados no interior da escola para atender a tais exigências econômicas.

O modelo contemporâneo das políticas voltadas para a educação teve início no “Plano Decenal de Educação para Todos”. Este plano insere-se num arcabouço de políticas do Estado empenhadas em assumir uma postura prioritária de inserção do país “no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional” (SAVIANI, 2000, p. 120).

O plano nacional de educação contemporâneo apresenta-se como continuidade ao Plano Decenal, redefinindo agora o papel do MEC por meio da alteração da Constituição Federal de 1988 que atribuía a este um caráter descentralizador, passando agora à função central de organização da política educacional do país, e retirando por outro lado as suas responsabilidades quanto ao investimento e manutenção do ensino.

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2008, p. 188).

Esta descentralização das responsabilidades na aplicação de verba na área da educação foi facilitada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF. Por meio dele a União altera o subsídio dos recursos dos Estados, municípios e Distrito Federal e reduz a sua contribuição.

Ao mesmo tempo passa a deter o controle na distribuição destes recursos bem como na forma de sua aplicação.

Este fundo não repercutiu no aumento do financiamento na educação, mas apenas na redistribuição dos recursos, haja vista esta distribuição ocorrer pela quantidade de matrículas da unidade escolar, no valor fixado de no mínimo R\$300,00 por aluno, valor este insignificante para a manutenção e o desenvolvimento da educação na situação em que esta se encontra em nosso país.

A substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) realizada pelo governo Lula em 2006 possibilitou a abrangência deste fundo ao ensino infantil, à educação de jovens e adultos, à educação especial, à educação indígena e quilombola e à educação profissional integrada ao ensino médio. Porém o montante de recursos utilizados foi pouco significativamente alterado. Ora, se a quantidade de alunos atendidos aumentou para um total de recursos que já era irrisório, logo os resultados do FUNDEB ao invés de contribuírem, pioraram o panorama da situação educacional brasileira. Neste sentido, Saviani acrescenta no prefácio da 2ª edição de seu livro “Da Nova LDB ao Fundeb” a seguinte observação:

Ao sancionar a mencionada lei aquelas autoridades enfatizaram que, com a entrada em vigor do FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa dos 30 milhões (que eram atendidos pelo FUNDEF) para 47 milhões. E o montante do fundo eleva-se correspondentemente de R\$35,2 bilhões para R\$48 bilhões. À primeira vista essas cifras provocam a impressão de um incremento bastante significativo. No entanto, um simples cálculo mostra que, enquanto a população atendida se ampliou em 56,6%, os recursos componentes do fundo aumentaram em apenas 36,3%. Portanto, proporcionalmente houve uma diminuição dos investimentos e não um aumento, como vem sendo apregoado. [...] (SAVIANI, 2008, prefácio).

Portanto, tanto a situação de centralidade da União no controle político sobre o destino dos recursos, quanto o papel lateral da responsabilidade da desta na aplicação destes recursos permanecem assegurados, ampliando a partir do FUNDEB o alcance das intervenções previstas para atingir as finalidades do Plano Nacional de Educação.

O controle da avaliação e dos conteúdos e métodos empregados no ensino público possui por sua vez implicações para o papel da instituição escolar na sociedade atendendo aos fins almejados pelo aparelho estatal. Estes fins, tendo em vista a função do Estado como instrumento de reprodução do modo de produção capitalista, devem ser condizentes às necessidades contemporâneas deste modo de produção.

Duarte (2006b), ao analisar dois exemplos de documentos oficiais, um em âmbito mundial: o Relatório Jacques Delors da Unesco, e o outro em âmbito nacional: o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” do volume I dos Parâmetros Curriculares Nacionais, explicita as finalidades do projeto atual de educação para adequar-se aos ditames do capitalismo atual mundializado:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2006b, p. 47).

A educação na sociedade do capitalismo mundializado e em processo de decadência passa a ter a função de dar os conhecimentos básicos para que a classe trabalhadora tenha condições de reproduzir a ideologia burguesa que escamoteia a crise estrutural deste modo de produção dando a ilusão de que por meio do empenho individual abre ao trabalhador a possibilidade de ascensão sócio-econômica. Este é um dos principais motivos da exigência por parte das instituições que controlam direta ou indiretamente a escola de promover-se em curto prazo e em grande escala a alfabetização dos alunos. É somente uma população alfabetizada que tem condições de se apropriar da linguagem e da tecnologia dominante que elabora o discurso ideológico necessário à manutenção da hegemonia burguesa (DUARTE, 2006b). E ainda, esta alfabetização não é viabilizada de forma plena, haja vista as teorias pedagógicas defendidas pelo Estado e incutidas ao professor – em especial o construtivismo – que têm provocado a precariedade do domínio da língua escrita na escola pública atual.

A miséria que abarca uma quantidade cada vez maior da população gera problemas sociais como a violência e a criminalidade, indesejáveis à classe dominante na medida em que além de tornar explícita a crise, atinge também a própria burguesia. A educação que busca controlar tal situação centra-se na reprodução de valores relacionados ao voluntarismo, à responsabilidade individual, ao respeito às diferenças – principalmente à diferença de classe – , à iniciativa individual por transformação etc.

A necessidade de uma acelerada transformação no mercado gerada pela decadência deste sistema de produção, exige a formação de uma massa de trabalhadores que não precisa de determinado conhecimento para o trabalho, mas a capacidade de constante adaptação às transformações na produção das mercadorias. O conhecimento deixa de ser um elemento adquirido no ambiente escolar em determinada fase da vida, converte-se em habilidades

apropriadas pelo indivíduo a partir da exigência da linha de produção seguindo as constantes transformações que ela sofre.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006b, p. 9).

A escola nesta medida promove a formação ideológica necessária à conformação do indivíduo às contradições geradas pelo capital e o prepara para assumir determinado posto na divisão social do trabalho que abrange desde a massa de desempregados e trabalhadores informais até a camada gerencial que medeia as exigências do capitalista e a exploração do trabalhador.

O construtivismo apresenta-se como o conjunto de preceitos teóricos dominantes na rede escolar pública que é utilizado com esta função de adaptar o indivíduo proveniente da classe trabalhadora às exigências do capitalismo contemporâneo.

Os pressupostos desta teoria pedagógica fundamentam-se principalmente na psicologia genética de Jean Piaget, pesquisador que interpreta o desenvolvimento da inteligência “como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente.” (DUARTE, 2006b, p. 91). Marcado pelo enfoque nas relações do indivíduo com seus pares e na aprendizagem espontânea do conhecimento, esta perspectiva, em detrimento da socialização do conhecimento historicamente acumulado, salienta o desenvolvimento de capacidades psíquicas por meio das experiências cotidianas do aluno. O professor acaba então por deixar de ter o papel de agente responsável pela socialização do conhecimento e passa a ter a função de facilitador desta interação do indivíduo e seus pares e do indivíduo com os elementos que propiciem o desenvolvimento da sua capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, a capacidade de buscar por si mesmo os conhecimentos necessários para a sua vida. Quanto ao julgamento sobre o conhecimento que é necessário ou não à humanização, esta teoria não considera relevante, tendo em vista o seu pressuposto da não existência de um conhecimento objetivo, mas tão somente o conhecimento gerado por estas relações intersubjetivas e a avaliação espontânea do indivíduo sobre o conhecimento e as habilidades que considera relevantes à sua aprendizagem no decorrer de sua vida.

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus

alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender” (MARTINS, 2007, p. 27).

Este conjunto de pressupostos teóricos não somente é incutido na formação inicial e continuada de professores da rede pública escolar como também passa a ser o parâmetro para a avaliação do desempenho dos alunos da escola pública e exigência metodológica em sala de aula.

Soma-se, portanto, à restrição do financiamento da educação pública a coação sobre a escola por parte do aparelho estatal pela adoção de uma perspectiva pedagógica que atravanca o trabalho do professor de propiciar ao aluno o acesso à riqueza da cultura que possibilite sua humanização.

O trabalho do professor além de já ser empobrecido na própria formação inicial pela disseminação desta pedagogia nas instituições de ensino superior, ainda é desvalorizado pelo baixo salário e pelas péssimas condições de trabalho – salas super lotadas, falta de materiais adequados, burocratização do seu trabalho etc. A baixa remuneração obriga-o a assumir aulas em outras escolas acumulando uma extensa jornada de trabalho que não permite o aprimoramento de sua formação (SAVIANI, 2008).

A hierarquização da rede escolar provoca além da pressão sobre a prática pedagógica pela adoção da metodologia dominante, também a desmobilização da categoria, já que o papel da administração da unidade escolar passa a ser de fiscalização do trabalho do professor, inviabilizando a possibilidade de organização e reivindicação por melhores condições de trabalho. O professor acaba caindo no isolamento, o que não somente desmotiva a sua prática como até muitas vezes torna-a penosa.

Todos estes fatores que emergem no interior da instituição escolar tornam ainda mais agravantes as consequências sobre o papel da escola como instrumento gerador da formação humana. Tais fatores conciliados aos demais complexos sociais que também sofrem tais contradições como a família, o sindicato, a mídia, o partido, etc., constituem um panorama cultural extremamente carente de organicidade e luta. O acirramento da miséria, o aumento do desemprego e a crise econômica pela qual passam as nações de todo o mundo são expressão viva da crise do sistema sócio-econômico.

Não devemos encarar a escola como uma instituição isolada das demais. As estruturas e instituições que possuem relação direta ou indireta com a escola devem ser consideradas ao analisarmos os meandros da educação escolar e suas consequências na sociedade como um

todo. Ao percebermos o panorama que apresenta a estrutura e a superestrutura tanto local como geral no mundo contemporâneo e relacionarmos à situação da escola acima explicitada podemos então visualizar com maior concreticidade os motivos de tal situação e os meios de melhor intervir na escola de modo que esta sirva aos fins apontados pela pedagogia que temos aqui como fundamento. Se a Pedagogia histórico-crítica apresenta-nos como finalidade da escola a socialização do conhecimento com o intuito de proporcionar a humanização dos indivíduos, então compreender com a maior concreticidade possível os problemas vividos pela escola torna-se fundamental para elaborarmos estratégias eficazes e ao alcance do professor da rede pública escolar.

Tal análise envolve uma interpretação não linear destes complexos, uma análise que considere o movimento contraditório das relações postas. Tendo em vista que o objeto deste estudo diz respeito à formação moral escolar, a análise centra-se então nas contradições que refletem na prática de ensino do professor em sala de aula, nos limites e possibilidades apresentados de efetiva formação do indivíduo no processo pedagógico no interior da escola.

Ao compreender os determinantes materiais da educação, as bases materiais de sustentação da sociedade capitalista, encontramos exigências específicas à escola de mascarar a crise estrutural e formar mão-de-obra para a acelerada transformação do mercado mundializado. Porém, a própria objetividade em que vive o professor leva-o a perceber – mesmo que contraditoriamente – quais os meios empregados, as técnicas, a metodologia, os procedimentos que possibilitam sucesso no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e geram a eficácia na formação do aluno, o que entra em conflito com as exigências da classe dominante de adotar o construtivismo como ideário pedagógico. Muitos professores ainda resistem utilizando o método tradicional, transmitindo – ainda que dentro dos limites postos à escola contemporânea – o conhecimento historicamente acumulado. Os fins e meios do Estado incutidos à escola, portanto, acabam muitas vezes entrando em contradição com os fins e meios utilizados pelo professor no processo educativo.

Neste sentido Saviani explicita em seu livro *Escola e Democracia* (1993) o caráter revolucionário que desempenhou historicamente o ensino tradicional (pedagogia da essência) não deixando, porém, de fazer a crítica superadora deste método de ensino. Para tanto salienta que tal concepção de educação é baseada no ideário burguês que entende a igualdade dos homens por meio da contradição entre o cidadão abstrato e o indivíduo burguês (contradição esta já apresentada nesta dissertação), o que no entanto não exclui a possibilidade por meio

desta pedagogia de que haja a socialização do conhecimento aos indivíduos provenientes da classe trabalhadora¹⁶:

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. É preciso insistir em que tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, se modifica historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”) própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário (SAVIANI, 1993, p. 73-74, grifos do autor).

Assim, mesmo que existam professores que devido à precariedade de sua profissão passem simplesmente a reproduzir as diretrizes do Estado, há também aqueles que resistem, mesmo que de forma assistemática e solitária, por meio da adoção de recursos e métodos que consideram eficazes devido às suas experiências em sua trajetória na rede escolar. Mas não podemos desconsiderar que além da pedagogia tradicional, existe ainda outra característica marcante no processo de ensino na escola contemporânea: a heterogeneidade, o uso de diversos meios conforme o que o professor considera mais pertinente em determinado contexto. Conforme a necessidade do aluno é aplicada uma metodologia, um procedimento diverso. O professor muitas vezes perde-se diante dos elementos que traz de sua formação, os elementos que adquire em sua experiência e os elementos incutidos pelo Estado à sua prática pedagógica, o que acaba tornando muitas vezes o seu trabalho superficial e pouco eficiente.

No entanto, a resistência do professor da rede pública escolar atual é de fundamental importância no que concerne ao potencial da escola hoje de formação humana. Neste sentido Gramsci (2006) salienta o “bom senso” nas atividades humanas como instrumento a favor da superação da reprodução do modo de produção capitalista.

Após demonstrar que todo homem possui uma determinada concepção de mundo que é apropriada espontaneamente no contato com uma diversidade de elementos culturais que constituem o “senso comum”, Gramsci esclarece que nesta formação heterogênea e desagregada, existe um “núcleo sadio”, uma elaboração crítica que fornece um maior grau de autonomia na ação, o qual ele denomina “bom senso”. Desta forma, a atividade aqui tratada, a

¹⁶ A necessidade de superação de tal método no entanto está posta e é explanada por Saviani posteriormente nesta mesma obra e mais detidamente em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2003) nos quais propõe as bases para uma pedagogia superadora das pedagogias da essência e da existência: a Pedagogia histórico-crítica.

ação pedagógica do professor que se lança a contrapor-se aos ditames do capital – mesmo que com pouca clareza de que age para tal fim – e consegue viabilizar a formação humana em sala de aula, apresenta-se como um núcleo sadio de bom senso no âmbito da humanização mediadora para a emancipação humana. Gramsci no entanto esclarece que este “bom senso” deve ser desenvolvido para uma crítica radical e coerente das concepções de mundo até então predominantes e que compõem o senso comum.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise (GRAMSCI, 2006, p. 94).

Portanto, promover a subversão no meio escolar envolve a elevação do “bom senso” existente neste meio para uma concepção superior, qual seja, a compreensão do homem como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”, a percepção de que as circunstâncias que o professor encontra em sua profissão são produto da prática social e histórica, colocando-se assim a ele a necessidade de transformação desta prática para que seu objetivo de que a escola forneça as condições necessárias à sua prática pedagógica seja viabilizado.

A situação precária da escola brasileira e as políticas públicas aplicadas à educação escolar demonstram-se como grandes obstáculos à melhoria do ensino público. Neste sentido, o empenho deve ser em retirar o professor da situação de isolamento que se encontra e levá-lo a exercer uma contraposição sistemática aos ditames do Estado dentro e fora da sala de aula.

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas (SAVIANI, 2003, p. 117).

Como vimos, devido à objetividade na qual o trabalho do professor é exercido existe um núcleo sadio de bom senso em sua prática o que gera uma autonomia relativa na compreensão e na execução de seu trabalho. Por maior que seja a pressão do sistema capitalista para que a atividade pedagógica para a emancipação seja inviabilizada, o

imperativo da formação humana ainda está presente na instituição escolar, mesmo que de forma desagregada e assistemática.

As contradições no entanto que se apresentam na contemporaneidade da escola pública brasileira diferenciam-se das contradições que encontrávamos em épocas anteriores. Se este imperativo pela formação humana permanece, este agora existe sob novas condições que devem ser explicitadas e analisadas radicalmente. Torna-se portanto de fundamental importância o estudo sobre as políticas públicas aplicadas à educação escolar, a concepção teórica que norteia estas políticas e os meios empregados pelo Estado para alcançar estes fins, bem como as conseqüências destas transformações no papel que ocupa a instituição escolar, relacionando aos demais condicionantes objetivos que interferem direta e indiretamente no cotidiano da escola. Somente assim poderemos compreender com maior concretude as novas limitações e as possibilidades existentes na escola para intervirmos com maior precisão e eficácia tomando-a como instrumento a favor da emancipação humana.

FORMAÇÃO MORAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Não pretendo aqui fazer uma explanação de como seria uma didática voltada para a formação moral da criança, mas apontar elementos que identificam este âmbito da formação na prática pedagógica e qual o caminho possível para uma educação que contribua para a apropriação da ética – no sentido abordado no capítulo dois desta pesquisa – e para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo na educação escolar, tendo em vista as possibilidades de formação existentes nas circunstâncias atuais da sociedade capitalista, guiando-se sempre pela finalidade primeira de emancipação do ser humano a partir da superação do sistema produtivo baseado na alienação viabilizando historicamente a construção de uma sociedade comunista.

Vimos nesta pesquisa que o ser humano é antes de tudo um ser localizado espaço-temporalmente, um ser natural que possui necessidades biológicas próprias da sua espécie animal: alimentação, reprodução, abrigo e sobrevivência; mas distintamente dos outros animais e de todo o restante da natureza, o ser humano é um ser ontologicamente social, ele supre suas necessidades apropriando-se da natureza e transformando-a a seu favor. Este domínio da natureza – tanto externa quanto à sua própria natureza interior: seus instintos e desejos – ocorre de forma coletiva e com o desenvolvimento de determinado grau de

consciência adequado ao suprimento destas necessidades e do convívio social. Vimos também que com o desenvolvimento histórico das forças produtivas eles passam a suprir estas necessidades de forma elaborada, aumentando a sua autonomia em relação a estas necessidades naturais e desenvolvendo progressivamente necessidades sociais. Estas necessidades especificamente sociais na sociedade capitalista alcançam um grau elevado e ganham um caráter universal.

A sociedade capitalista por sua vez apresenta uma forma e uma dinâmica específica de reprodução. Para que esta reprodução seja possível, a burguesia transforma as esferas de atividade, as instituições e estruturas existentes nas formações sociais que a antecederam e cria outras novas que atendam às suas necessidades.

Neste ínterim, uma instituição que é transformada para servir à manutenção da sociedade capitalista é a escola. No limiar do capitalismo a escola assume o papel de adaptar o ser humano às exigências da atividade industrial, mercantil e colonialista. A escola reproduz em seu interior a divisão social do trabalho existente nesta sociedade, formando por níveis de ensino o indivíduo que ocupará determinado papel na linha de produção e na sociedade como um todo.

No capitalismo contemporâneo, com a mundialização deste modo de produção e – como já tratamos nesta pesquisa – contraditoriamente, com a sua degeneração acelerada, este sistema molda a instituição escolar com finalidades específicas. A escola é adaptada ao capitalismo em sua fase financeira mundial, apresentando-se como meio de reprodução ideológica conformando o indivíduo à degenerescência desta sociedade e à barbárie da vida humana eminente nos nossos dias.

Por outro lado, vimos também que a ideologia impingida pela burguesia não consegue encobrir de forma integral as relações de exploração e a desigualdade própria deste meio de reprodução social. Em toda a forma de atividade não pode ser integralmente negado ao ser humano o contato do indivíduo com o ser genérico – com a realidade sócio-histórica que vive – porque ele é um ser localizado em circunstâncias sociais específicas e um ser não-indiferente a estas circunstâncias porque possui uma consciência em-si desenvolvida na sua atividade, na sua relação com os elementos sociais que se lhe apresentam em sua vida.

Assim, a instituição escolar, por mais pressionada que seja para servir como instrumento de reprodução da ideologia burguesa e de formação para o trabalho alienado, ela também apresenta em seu interior contraditoriamente a possibilidade de formação para a emancipação, tendo em vista seu caráter histórico de instituição onde se realiza a educação de forma intencional e sistemática por meio da socialização da cultura elaborada historicamente.

Ora, se conforme abordamos aqui, o indivíduo proveniente da classe trabalhadora necessita desenvolver uma consciência para-si sobre as suas condições de vida e se em nossa sociedade a instituição que historicamente se apresenta como responsável pela formação do indivíduo é a escola, a elaboração de estratégias de viabilizar tal formação no interior desta instituição torna-se de fundamental importância no empenho pela transformação da sociedade.

A formação da consciência humana se dá pela atividade, ou seja, pela apropriação dos elementos existentes no meio externo por meio da relação com outros seres humanos mediada pela linguagem e pela representação, formando uma síntese interna destes elementos – uma estrutura própria de pensamento – a partir das mediações de experiências variadas e pela sua capacidade de acumular estas experiências (memorização) e de relacioná-las (pensamento abstrato).

Para objetivar-se o ser humano elabora mentalmente sua ação delineando meios adequados para atingir o fim estabelecido. Esta habilidade não é inata, mas desenvolvida por meio da apropriação dos elementos culturais. Toda a força humana como vimos, emerge desta relação entre o indivíduo e os elementos do ser genérico – sua apropriação por meio de uma síntese única que forma sua individualidade. A partir daí é determinada a sua autonomia, a sua capacidade de visualizar as possibilidades existentes na realidade, bem como a sua responsabilidade diante de suas escolhas.

A elaboração mental só é possível devido essencialmente à concreticidade da interação entre o indivíduo e a sociedade. A subjetividade não é um ente desvinculado da realidade objetiva, mas emerge justamente desta objetividade, da relação concreta entre ser singular e a realidade externa. A partir desta relação desenvolve-se a representação mental do existente.

[...] para reproduzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2003, p. 12).

Portanto, a formação da individualidade para-si no interior da instituição escolar nas circunstâncias sociais existentes abrange o desenvolvimento da consciência humana nos seus aspectos científico, ético e estético. É necessário lembrar de que não se trata da pretensão de uma formação humana integral no interior da sociedade alienada, mas da formação *possível*, tendo em vista que a transformação social não se dá por uma massa de pessoas manipuladas, mas pelo conjunto *organizado* dos indivíduos, o que exige o mínimo de discernimento, coerência e responsabilidade de cada um.

A educação escolar, por mais atravancada que seja pela burguesia por meio de reformas educacionais que só fazem diminuir o potencial educativo da escola, contém historicamente extrema relevância na socialização do saber aos indivíduos provenientes da classe trabalhadora. Como vimos, a formação valorativa do indivíduo ocorre nas circunstâncias valorativas específicas em que vive, em relação com os valores constituídos no momento histórico em que este indivíduo está inserido, o que significa que a pretensão de uma moralização na escola apresenta-se como uma forma idealista de se compreender o papel da educação escolar nas relações humanas. Porém, como tratamos neste estudo, a valoração e o conhecimento encontram-se relacionados na formação da consciência humana, ignorar este aspecto seria, desta forma, ignorar o imperativo da pedagogia aqui defendida: encarar o conhecimento não como fim em si mesmo, mas como meio de constituição de uma individualidade para-si a partir das limitações e das possibilidades objetivas existentes no intuito de superar as relações de produção alienadas.

Por outro lado, apregoar na prática pedagógica em forma de “conscientização”, utopia, moralização, ou qualquer tipo de doutrina, a aversão a um sistema sócio-econômico e a exigência da construção de uma nova sociedade, não somente pode acarretar num ativismo “cego”, mas muitas vezes em preconceito em relação a determinado posicionamento político-filosófico. É importante lembrar que formação e doutrinação não podem jamais serem consideradas como sinônimos, haja vista que a formação significa o desenvolvimento da autonomia por meio da síntese dos elementos culturais aos quais o indivíduo tem acesso, ao passo que a doutrinação diz respeito à catequização, ao aliciamento do indivíduo apresentando de forma absoluta determinados preceitos e valores, construindo dogmas e preconceitos – e estas formas de organização política baseadas na doutrinação, que se dizem voltadas para o socialismo, como já conferimos historicamente, culminaram em regimes ditatoriais causadores de genocídios e deturpação das propostas marxistas para a reprodução de determinada sociedade; o regime stalinista na União Soviética é o maior exemplo disso.

A formação para-si, ou seja, a formação para a emancipação, não necessita de moralismo ou discursos políticos, mas do imperativo da *verdade*, do esforço contínuo na prática pedagógica de não se conformar com as contradições existentes na sociedade capitalista, conformismo este que acarreta na reprodução de forma automatizada e indiferente da *situação* em detrimento da história, do *ser* desvinculado do *dever-ser*, do *fenômeno* desligado da *essência*. O imperativo da verdade pelo contrário, remete ao valor de jamais encarar o *absurdo* das circunstâncias com que se depara como *normal*, naturalizando-o para suportar as contradições existentes – tanto no que se refere à instituição escolar como

qualquer outro meio social –, mas ver estas circunstâncias como parte de um momento histórico determinado de toda a trajetória do ser humano até aqui; ou em outras palavras: por meio da relação entre teoria e prática não perder jamais de vista a concreticidade, e de forma alguma se entregar ao fetichismo da mercadoria e à ideologia burguesa impingida na vida cotidiana. Encontramo-nos inseridos nestas circunstâncias históricas e fugir totalmente desta forma de reprodução social sem superá-la universalmente é parte de uma utopia – que inclusive é usada como instrumento ideológico burguês. Porém, a disciplina em torno do objetivo de organização para a superação do capitalismo envolve não somente uma luta política no âmbito coletivo nas organizações sociais, mas em todos os aspectos da vida do indivíduo, a luta de forças hegemônicas opostas – lembremos da abstração realizada entre *cidadão* como alegoria moral e indivíduo *burguês* competidor criticada por Marx na “Questão Judaica”, abstração esta que possui como função social a manutenção da sociedade por meio da hipocrisia nas relações, da fragmentação entre vida privada e vida pública.

Ainda que a escola apresente a mesma imposição ideológica existente nas demais estruturas sociais, o que torna o trabalho do professor impingido para a reprodução desta ideologia, a sua prática pedagógica possui – por mínima que seja – uma *autonomia relativa*. Tal autonomia é constituída na formação teórico-prática do professor, ou seja, desenvolve-se pela incorporação do conjunto de elementos sócio-históricos em sua atividade, tanto no que concerne à formação anterior à sua carreira profissional, como à experiência adquirida em sua prática pedagógica.

Se será a hipocrisia ou a perseverança que se tornará o valor predominante na sua atividade profissional no interior desta sua “autonomia relativa” – tendo em vista a individualidade constituída de cada um – é uma questão impossível de se responder, já que se trata da posição teleológica de cada indivíduo singular. Porém, considerando a terceira tese sobre Feuerbach na qual Marx nos alerta de que as “contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 1978, p. 51), devemos localizar esta posição teleológica na relação entre a necessidade e a liberdade na dinâmica da objetivação humana. O ser humano não faz escolhas a partir do nada, sua atividade teleológica – que envolve a escolha de valores, fins e meios a serem seguidos – emerge de sua necessidade *concreta* – o que significa que não se trata apenas de uma necessidade subjetiva, mas da necessidade do ser humano genérico: da objetividade tal como é, apresentando possibilidades e necessidades para uma realidade tal como deve ser a partir dos valores constituídos historicamente. A atividade pedagógica possui concretamente um dever-ser: a formação para a emancipação humana. Portanto, apresenta-se como necessidade objetiva o direcionamento

teleológico do professor a favor da efetivação concreta de sua atividade educativa: formar o indivíduo no intuito de lhe proporcionar autonomia, com o desígnio de torná-lo *humano*.

O trabalho educativo concebe-se, pois, como um trabalho que conduz a “algo” no contraste com as concepções retrospectivas, segundo as quais o homem se forma por tradição e não por participação no que ele cria e anseia. E finalmente o trabalho educativo concebe-se também historicamente, ou seja, a serviço do processo evolutivo histórico da humanidade, em oposição a todas as concepções reacionárias, bem como ao universalismo religioso e ilusório que considera definitivas as etapas de desenvolvimento histórico particulares e, num sentido metafísico, realização da “essência humana” (SUCHODOLSKI, 1976, v. 1, p. 28).

A formação para a autonomia envolve o desenvolvimento da compreensão do indivíduo de seu caráter teleológico, da sua atividade como parte integrante da socialidade, tanto no que se refere ao fundamento de suas ações como às consequências destas ações na realidade.

Perceber a si mesmo como um ser inserido na historicidade, e também entender que esta história, por sua vez, é construída pelos homens, leva a outro aspecto do desenvolvimento da autonomia aqui tratada: o *dever-ser*. É necessário esclarecer no entanto que não se trata de um dever-ser de um sujeito abstraindo-se da sua socialidade, mas um dever-ser que se apresenta como imperativo que emerge 1) da compreensão de si como *ser social*; 2) assumindo como inadmissível a reprodução de qualquer sociedade que se baseia na negação desta socialidade; e 3) do direcionamento de sua atividade para a superação desta forma de reprodução da existência.

A formação escolar do indivíduo que abrange a compreensão de si como parte integrante da socialidade, como ser inserido na história humana, não repercute no entanto em um conteúdo ou momento didático específico que deve ser inserido no currículo escolar, como por exemplo em forma de disciplina, ou componente curricular; ou como dito acima, não se trata de uma politização ou moralização da prática educativa. Na realidade, é no interior dos próprios conteúdos abordados nas diversas áreas de conhecimento humano que deve ocorrer esta formação. É aqui que se encontra o cerne da relação entre valor e conhecimento: a socialização do saber humano construído na história deve possuir uma relação direta com a apropriação dos valores máximos alcançados pelo ser humano (OLIVEIRA, 1996). Vimos que o valor é a explicitação da essência humana – dada esta como constituição histórica do ser genérico –, e vimos também que a valorização individual emerge do valor posto objetivamente. Assim, a apropriação dos elementos do gênero humano envolve uma *não-indiferença* em relação a este saber. À medida que lhe é oportunizada a apropriação

do conhecimento historicamente acumulado, o indivíduo desenvolve não somente uma autonomia relativa em relação à realidade sobre a qual intervém, mas também uma responsabilidade relativa sobre as conseqüências de suas ações. Há então uma tomada de partido em relação às possibilidades existentes e um caminho adotado a partir das escolhas realizadas.

Na objetividade encontramos uma diversidade de valores que possuem uma relação específica com o saber, conduzindo-o para o progresso ou à degenerescência humana. Esta relação repercute na subjetividade humana, mesmo que de forma peculiar: considerando as especificidades sociais em que esta subjetividade se constitui e a síntese individual realizada a partir desta particularidade social.

Esta relação entre o conhecimento constituído historicamente e os valores máximos alcançados não pode ser desconsiderada na prática educativa. Não podemos ignorar o valor contido no acervo cultural socializado na instituição escolar. A seleção do conteúdo e a forma com que ele é abordado é parte do trabalho pedagógico, e este trabalho de forma alguma possui uma suposta neutralidade – constantemente pregada pelo discurso dominante. Devemos defender intransigentemente a socialização do conhecimento na escola, abrangendo neste acervo cultural as áreas básicas do conhecimento: a língua materna, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, as quais vão implicar a definição de direitos e deveres. O último componente, as ciências sociais, corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia (SAVIANI, 2005, p. 234).¹⁷

Nota-se assim, que todo este acervo possui uma função social, ou seja, um papel ideológico ao qual ele serve, independentemente se o professor sabe ou não deste papel. Neste

¹⁷ Pode parecer óbvia ao leitor leigo sobre a atualidade da instituição escolar a socialização destes conhecimentos em sala de aula, que conseqüentemente, o leva a pensar que a defesa realizada pela Pedagogia histórico-crítica por este papel da escola seria em vão. Porém, ao nos atentarmos às políticas públicas contemporâneas voltadas para a educação escolar e às conseqüências destas políticas no interior da escola, constatamos que estas possuem por objetivo o abandono do conhecimento historicamente acumulado em função da doutrinação ideológica do indivíduo por meio da adoção de teorias educacionais e procedimentos pedagógicos voltados justamente para o moralismo e o conformismo diante da sociedade atual. Para melhor compreender os projetos educacionais dominantes na atualidade bem como os seus resultados, ver o item anterior deste mesmo capítulo e as obras: “Da nova LDB” de Dermeval Saviani e “Vigotsky e o ‘aprender a aprender’ de Newton Duarte.

sentido, a filosofia da educação possui uma função fundamental: sistematizar a articulação entre o conhecimento e o seu papel ideológico:

A filosofia constitui-se, assim, numa mediação entre a ação assistemática (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela “filosofia de vida”) e a ação sistematizada (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela “ideologia”) (SAVIANI, 1978, p. 71).

Não se pretende aqui atribuir ao professor o papel de filósofo, mas salientar a necessidade de jamais remeter ao seu trabalho a função de mero reprodutor da concepção de mundo dominante – impingida neste caso pela via institucional: aparelho estatal, secretaria da educação e diretorias de ensino.

A *crítica* como parte de sua atividade profissional, tanto no âmbito imediato, em sua prática educativa, como no âmbito mais geral, na viabilização ou no impedimento por parte do Estado no sentido da concretização do seu trabalho, deve não somente estar presente como tornar-se sistemática e organizativa.

É necessário salientar no entanto que a crítica aqui tratada não se refere ao mero questionamento momentâneo e marginal que se dá em seu cotidiano profissional, mas à análise coerente e radical das circunstâncias em que se efetiva o seu trabalho.

Por isso a crítica necessita estar articulada à reflexão filosófica, pois é justamente a filosofia que traz a coerência e a rigorosidade necessárias à compreensão da realidade: a autonomia na avaliação das circunstâncias que possibilita o delineamento de um dever-ser realista.

Assim, tanto ao planejar a sua prática pedagógica como ao elaborar a crítica necessária às circunstâncias nas quais esta prática ocorre – circunstâncias estas que como vimos apresentam-se cada vez piores à sua realização efetiva – torna-se imprescindível a realização de mediações que vão além da imediatez da chamada “filosofia de vida”, e que possibilitem a elaboração de uma concepção que se aproxime de forma consistente da objetividade e de suas determinações, para que assim efetivamente o professor possa elevar a sua atividade a um grau maior de coerência e de acordo com as necessidades apresentadas pelo gênero humano.

É a partir do desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade articulando o senso comum à ideologia por meio da filosofia – lembrando que não se trata de tornar o professor um filósofo, mas oportunizar o mínimo necessário de mediações em relação à sua prática – que se torna possível em sala de aula uma formação que vá além da mera reprodução ideológica burguesa.

A crítica aqui tratada é viabilizada ao tratar o acervo cultural a ser apropriado no processo educativo a partir da *historicidade*, das relações humanas que construíram esta cultura socializada na relação professor e aluno e sob que circunstâncias objetivas esta cultura foi produzida. Não se trata de demonstrar o caráter histórico de todo o conteúdo tratado, ou de voltar todo o conteúdo ao seu caráter econômico, mas ter o professor claramente este fundamento e *discernimento* para saber em todo o processo educativo a forma de ensinar a partir deste fundamento.

O aluno deve desenvolver no decorrer de sua formação escolar o entendimento de si como ser constituído na história e que permanece em relação com a história, contribuindo para reproduzi-la e/ou transformá-la. Necessita para isso compreender que se faz socialmente, e portanto não é um ser isolado, mas um ser em relação com toda a sua exterioridade. A partir desta compreensão torna-se possível o desenvolvimento de uma teleologia na qual o indivíduo permita-se ser não-indiferente aos demais indivíduos e a toda a realidade sobre a qual intervém. Repercute desta forma num processo de enriquecimento dos valores *morais* por meio da apropriação dos valores *éticos*:

Os valores éticos ou morais se constituem, em suma, num processo de caráter educativo. A educação emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais. (SAVIANI, 2008, p. 29).

A educação possui neste sentido a peculiaridade de levar o indivíduo a entender a concepção da qual partem os valores que norteiam sua atividade, e assim, oportunizar a transformação de sua conduta a partir de novos critérios e novos fins.

Perceber a si mesmo como ser sócio-histórico abre a possibilidade ao indivíduo de estabelecer um posicionamento ético de aprovação ou reprovação da realidade tal como ela é: constituída a partir da negação deste caráter sócio-histórico ao ser singular. Por meio de tal posicionamento pode-se conceber a mudança de sua atividade voltando-a – agora com um nível teleológico mais avançado – contra ou a favor da transformação social.

Nota-se aqui uma formação claramente direcionada para o desenvolvimento da autonomia: a possibilidade de visualizar na realidade as alternativas existentes e realizar escolhas tendo em vista os valores objetivos fornecidos pelo gênero humano e o dever-ser ao qual se remete estes valores. O imperativo que norteia a atividade portanto não emerge da doutrinação ou de qualquer forma dogmática, religiosa ou idealista da realidade. Este

imperativo desenvolve-se a partir da concreticidade: da relação – o mais próxima possível – entre ser singular e gênero humano.

Transformar a atividade teleológica orientando-a por meio da mediação filosófica entre a consciência cotidiana e a consciência ideológica a ponto de formar no indivíduo valores como a disciplina, a perseverança e a solidariedade a favor da superação das relações de exploração não é papel exclusivo da educação escolar, porém a relevância histórica desta em nossa sociedade não pode ser desconsiderada. Portanto, é fundamental uma sistematização em nossos estudos em torno dos limites e possibilidades apresentados para a formação do indivíduo para-si na escola hoje para instrumentalizarmos o professor na luta política a favor do socialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o desenvolvimento das primeiras aproximações sobre a formação moral escolar realizadas na graduação por meio do TCC. Já no âmbito da graduação apontava-se a relação entre valor e conhecimento como mediação necessária ao desenvolvimento moral. E ainda, já se fazia presente a preocupação por uma educação moral que não se sujeite a qualquer tipo de doutrinação a partir de propagandismos, politicismos, ou dogmatismos dos valores historicamente constituídos. O estudo aqui realizado veio enriquecer estas impressões iniciais dando a elas maior grau de cientificidade e, vale dizer, de certa forma, permitiu-me dar os primeiros passos na investigação de caráter filosófico.

Nesta dissertação abordei, pelo aporte metodológico da dialética materialista, do valor como forma de explicitação do gênero humano e da sua relação com o conhecimento objetivo.

O valor desenvolvido na história carrega consigo o ser genérico, as contradições das objetivações humanas constituídas pelo enriquecimento do gênero humano e pela degenerescência do gênero provocada pela alienação. A valorização realizada por cada indivíduo baseia-se nos elementos existentes na concreticidade do valor constituído historicamente.

O conhecimento objetivo não é conhecimento neutro, mas os elementos existentes nesta concreticidade, tal como ela se constitui, aos quais o indivíduo apropria-se por meio da atividade.

A partir da necessidade concreta e das escolhas alternativas tomadas em seu conjunto – as quais, como vimos no capítulo II, fundamentam-se na totalidade histórica – o *ser social* desenvolve determinada valorização que, por sua vez, acarreta em novas necessidades e torna-se base para as novas escolhas alternativas realizadas.

A apropriação dos elementos que constituem o gênero humano ocorre devido à necessidade objetiva do *ser social* – apresentando-se este como a relação entre ser singular e a totalidade histórica. A totalidade aponta tanto os elementos que aniquilam a riqueza humana constituída na história, como elementos que contribuem para a explicitação desta riqueza, são as alternativas existentes na concreticidade por meio das quais o ser humano realiza suas escolhas.

Assim, a formação da individualidade para-si – da autonomia que permite a ação teleológica – não se apresenta como mera reprodução de conteúdos, mas da oportunidade de

compreensão (radical, rigorosa e de conjunto) do *ser social* – do caráter sócio-histórico do ser humano, da forma com que ele se cria: por meio da relação entre apropriação e objetivação.

Se as possibilidades de apropriação por parte dos indivíduos do gênero humano se vêm barradas pela alienação, repercutindo no atravancamento desta relação genuína entre ser singular e a riqueza humana, é papel do próprio ser humano superar as relações de produção que se reproduzem por meio da alienação.

Conceber de forma realista as objetivações humanas e as possibilidades criadas por estas objetivações abarca não somente o conhecimento sobre esta verdade, mas também o posicionamento diante dela e a direção dada à sua atividade a partir deste posicionamento. Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica possui um posicionamento político claro: a organização da classe trabalhadora para a superação destas circunstâncias que atravancam o progresso humano. E ainda, é concebida esta organização não sob a direção de uma vanguarda “detentora da verdade”, ou uma disposição criada pelo espontaneísmo, mas pelo conjunto dos indivíduos cientes de sua condição. Não se pretende a humanização plena nas condições de alienação, mas as condições possíveis de desenvolvimento da autonomia para que se torne viável esta organização.

Sendo assim, este estudo veio justamente confirmar a necessidade e a urgência da defesa pela socialização do “conhecimento historicamente acumulado” na educação escolar, salientando o papel da escola na humanização do indivíduo com o intuito de desenvolver efetivamente a sua autonomia – tendo em vista os limites e possibilidades existentes. A escola possui claramente uma importância histórica na socialização do conhecimento, e negar este papel é, sem dúvida, ocultar sua objetividade em função de interesses políticos específicos.

Encarar o papel da escola na humanização dos indivíduos como fato histórico leva ainda, como vimos no capítulo III desta dissertação, à necessidade da realização de uma pesquisa séria sobre a educação escolar atual a partir da análise das políticas estatais contemporâneas e as repercussões destas políticas na educação escolar. Não podemos ignorar as consequências da crise estrutural do capitalismo na escola, as novas estratégias da classe dominante em todos os complexos sociais para conter a derrocada do capital. Uma análise do papel incutido pela burguesia à escola, de reprodução ideológica por meio do desenvolvimento de teorias da educação que barram a socialização do conhecimento objetivo, torna-se indispensável para não somente termos uma visão mais realista sobre as consequências destas políticas como também desenvolvermos estratégias de luta contra tais mazelas sofridas pela escola.

Neste sentido, é fundamental delimitarmos o papel histórico-social da escola no desenvolvimento da luta de classes evidenciando também sua relação com as demais instituições, suas transformações históricas e as repercussões de tal processo. Fundamentalmente, não podemos perder de vista o horizonte ético da luta dentro e fora da escola: a emancipação humana.

Se as condições de reprodução da vida humana podem encaminhar-se para a barbárie – sendo que esta aponta nos últimos anos seus primeiros sinais – a ética, mais do que nunca, manifesta-se objetivamente como elemento fundamental não somente para a emancipação humana, como também para a *permanência da própria existência humana*.

A história constitui-se como a única forma de realização do homem – ele não se realiza em outro plano senão na concreticidade – sendo esta o conjunto das manifestações humanas. É portanto a partir da manifestação do gênero humano, precisamente assim como ele é, que serão delineadas as possibilidades humanas.

O que o homem realiza na história? O progresso da liberdade? O plano providencial? A marcha da necessidade? Na história o homem realiza a si mesmo. Não apenas o homem *não sabe* quem é, antes da história e independentemente da história; mas só na história o homem *existe*. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história. A escala em que se opera tal realização é tão ampla que o homem pode caracterizar o seu próprio agir como *inumano*, embora saiba que só um homem pode agir de modo inumano. Assim que o renascimento descobriu que o homem é criador de si mesmo e que pode ser aquilo que ele mesmo se faz, anjo ou besta, leão humano e urso humano, ou *qualquer outra coisa*, tornou-se logo evidente que a história humana constitui o desdobramento destas “possibilidades” no tempo. O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o único sentido da história (KOSIK, 2002, p. 237-238).

REFERÊNCIAS

BUENO, J. **Ética e educação**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp, Bauru, 2005.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

_____. A ontologia do ser social e a educação. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. São Paulo: Unesp, 2006. p. 543-558.

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

GARAUDY, Roger. Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In: Volpe, G. D. et al. **Moral e sociedade**: atas do convênio promovido pelo Instituto Gramsci. 2. ed. Tradução: Nice Rissone. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Cadernos do cárcere, v.1.).

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

LESSA FILHO, S. A. **Lukács - ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. O trabalho. Tradução: Ivo Tonet. Disponível em: <[http://www.esnips.com/doc/23e388af-c6cf-4532-b05d-98ecf38eaeae/György-Lukács---Trabalho-\(Para-uma-Ontologia-do-Ser-social\)](http://www.esnips.com/doc/23e388af-c6cf-4532-b05d-98ecf38eaeae/György-Lukács---Trabalho-(Para-uma-Ontologia-do-Ser-social))>. Acesso em: 10 dez. 2008.

_____. _____. O ideal e a ideologia. Tradução: Maria Angélica Borges . Disponível em: < [http://www.esnips.com/doc/2595aa4c-3b61-4aa6-a2bc-a36f56c190e6/György-Lukács--Ideologia-\(Para-uma-Ontologia-do-Ser-social\)](http://www.esnips.com/doc/2595aa4c-3b61-4aa6-a2bc-a36f56c190e6/György-Lukács--Ideologia-(Para-uma-Ontologia-do-Ser-social))>. Acesso em: 20 de mai. 2009.

_____. _____. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. Para uma crítica marxista da sociologia. In: NETTO, J. P. (org.). **Lukács: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1992.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **A questão judaica**. Tradução: Wladimir Gomide. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. Tradução: José Carlos Bruni (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. _____. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Marin Claret, 2002.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. V. 1. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. (1845-1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A sagrada família**: ou A crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução e notas: Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação.** Por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. **Escola e democracia.** Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

_____. Ética, educação e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 15, 2008, Florianópolis. Anais. Florianópolis: PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** Tradução: Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação.** Tradução: Maria Carlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976. Vol. 1.

TONET, I. **Ética e capitalismo.** Disponível em: <<http://www.sintsefce.org.br/blog/files/ETICA>>

_E_CAPITALISMO.pdf.> Acesso em: 20 mai. 2009.

VALE, J. M. F. do. **Valor e educação:** delineamentos para uma teoria materialista do valor. 1983. Tese de doutorado em educação – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1983.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** 10. ed. Tradução: João Dell' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.