

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

CAROLINA GÓIS FERREIRA

**OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E A NATUREZA
HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**



ARARAQUARA – S.P.
2025

CAROLINA GÓIS FERREIRA

**OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E A NATUREZA
HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

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

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

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA – S.P.
2025

F383c	Ferreira, Carolina Góis Os conhecimentos escolares e a natureza humana na perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Carolina Góis Ferreira. -- Araraquara, 2025 161 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Newton Duarte 1. Marxismo. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação Escolar. 4. Natureza humana. 5. Trabalho educativo. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto esperado desta pesquisa na sociedade se situa, centralmente, em contribuições que possa trazer para aprofundar a discussão sobre a necessária explicitação dos fundamentos filosóficos das teorias pedagógicas, especificamente no que diz respeito ao conceito de ser humano subjacente a elas – finalidade do ato de ensinar, mas não raramente concebido de forma reducionista ou problemática. Portanto, buscamos contribuir de alguma forma para o aprofundamento do debate.

POTENTIAL IMPACT OS THIS RESEARCH

The expected impact of this research on society lies primarily in its potential contributions to deepening the discussion about the need to explicitly state the philosophical foundations of pedagogical theories, specifically with regard to the concept of the human being underlying them – the purpose of the act of teaching, but not infrequently conceived in a reductionist or problematic way. Therefore, we seek to contribute in some way to deepening this debate.

CAROLINA GÓIS FERREIRA

OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E A NATUREZA HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

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

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

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Data da defesa: 15/09/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara

Membro Titular: Profa. Da. Michele Silva Sacardo

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Membro Titular: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Membro Titular: Profa. Dra. Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Foz do Iguaçu

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

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

ARARAQUARA – S.P.
2025

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. *Newton Duarte*, por todo apoio, desde a Iniciação Científica, passando pelo Mestrado e, agora, pelo Doutorado, indispensável à minha formação e desenvolvimento.

Ao Prof. Dr. *Cláudio Eduardo Félix dos Santos* e à Profa Dra. *Michele Silva Sacardo* pelas valiosas indicações e comentários realizados no âmbito da banca de Qualificação – e, agora, Defesa – deste trabalho.

À Profa Dra. *Julia Malanchen* e ao Prof. Dr. *Ricardo Eleutério dos Anjos*, por gentilmente terem aceitado participar da banca de Defesa e pelas ricas indicações e comentários realizados.

À *Cecília* e ao *Rafael*, pelo imprescindível apoio, muitas vezes as coisas mais simples que, nem por isso, deixam de ser fundamentais.

A todos e todas que, de alguma forma, compuseram minha trajetória, fornecendo possibilidades de amadurecimento.

“A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do **devenir**: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais...”

Antonio Gramsci

RESUMO

Esta tese investigou os fundamentos histórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, com foco na relação entre os conhecimentos escolares e a concepção de natureza humana. Partindo do referencial marxista – especialmente as contribuições de Karl Marx, György Lukács, Ágnes Heller, Dermeval Saviani, Newton Duarte, dentre outros –, analisamos como a natureza humana é social e historicamente constituída, o que nos permitiu superar visões essencialistas, naturalizantes ou relativistas. Para isso, analisamos a concepção de natureza humana como tem se desenvolvido ao longo da história, com ênfase na compreensão de que as diferentes teorias pedagógicas pressupõe alguma concepção de ser humano. No âmbito da contemporaneidade, uma vez detalhados os pressupostos da concepção de ser humano inerente à teoria marxista, destacamos como a pedagogia histórico-crítica, alicerçada no trabalho educativo como mediação intencional para a transmissão sistemática de saberes elaborados (objetivações "para si"), possibilita o desenvolvimento de uma natureza humana efetivamente livre e universal, em contraposição às pedagogias hegemônicas neoliberais, que reduzem a educação à adaptação instrumental às demandas do capital.

Palavras-chave: Marxismo; Pedagogia histórico-crítica; Educação Escolar; Natureza humana; Trabalho educativo.

ABSTRACT

This thesis investigated the historical-philosophical foundations of the historical-critical pedagogy, focusing on the relationship between school knowledge and the conception of human nature. Grounded in the Marxist framework—particularly the contributions of Karl Marx, György Lukács, Ágnes Heller, Dermeval Saviani, Newton Duarte, among others—we analyzed how human nature is socially and historically constituted, which enabled us to overcome essentialist, naturalizing, or relativistic perspectives. To achieve this, we examined how conceptions of human nature have evolved throughout history, emphasizing that different pedagogical theories presuppose some conception of the human being. Within contemporary contexts, after detailing the premises of the Marxist theory of the human being, we highlight how historical-critical pedagogy—anchored in educational labor as intentional mediation for the systematic transmission of elaborated knowledge ('in itself' objectifications)—enables the development of a truly free and universal human nature. This stands in contrast to neoliberal hegemonic pedagogies, which reduce education to instrumental adaptation to the demands of capital.

Keywords: Marxism; Historical-critical pedagogy; School education; Human nature; Educational work.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÃO DE SER HUMANO	16
2.1 O ser humano na Antiguidade Clássica	19
2.2 O ser humano no Medievo	23
2.3 O ser humano no Renascimento	25
2.4 O ser humano na Modernidade	28
2.5 O ser humano na Contemporaneidade	40
3. O SER HUMANO EM MARX	52
3.1 Trabalho	55
3.2 Necessidade e capacidade	62
3.3 Teleologia e causalidade	70
3.4 Consciência	75
3.5 Genericidade e sociabilidade	84
3.6 Individualidade	97
3.7 Essência e natureza humana	107
4. TRABALHO EDUCATIVO E NATUREZA HUMANA	124
4.1 Trabalho educativo	125
4.2 Teleologia e causalidade no trabalho educativo	131
4.3 Armas da crítica	136
4.4 Ser e dever-ser na atividade educativa	141
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156

1. APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa de doutorado se desenvolveu como uma continuidade e desdobramento dos estudos realizados em nível de graduação e mestrado, que contaram com apoio, respectivamente, do CNPq e da CAPES.

Ainda como discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, *campus* Araraquara, desenvolvi pesquisa de Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, com o título “*O clássico como objetivação do desenvolvimento cultural: um estudo a partir de Vigotski e Lukács*”. Por meio desta, realizamos um estudo sobre os critérios que György Lukács (1885-1971), filósofo marxista húngaro, teria utilizado para a caracterização de obras artísticas e literárias como clássicas. Este defende a superioridade de certas obras – que considera clássicas – em comparação com expressões artísticas de menor importância. Buscando subsídio em sua concepção e, também, na pedagogia histórico-crítica, que defende a tese de que a noção de clássico pode ser uma referência para a definição do currículo escolar, procuramos estabelecer relações entre as contribuições fornecidas por Lukács e pela pedagogia histórico-crítica em relação ao conceito de clássico. Assim, essa pesquisa se desenvolveu em torno de categorias como apropriação e objetivação e sua vinculação com o tema, pois os autores, quais sejam, Lukács e Saviani, explanaram a ideia de que, para o indivíduo se desenvolver é necessário que ele se aproprie do que já foi produzido pela humanidade, concomitantemente ao processo em que ele se objetiva nas atividades que realiza, sendo este processo iniciado novamente, mantendo-se, assim, uma relação dialética entre esses momentos.

Avançando na pesquisa, buscamos alcançar maior compreensão da relação entre a categoria de valor e o clássico. Apoiando-nos em Lukács e Ágnes Heller (1929-2019) analisamos o valor como tendo sua gênese e sua base ontológica fundamental na atividade de trabalho, em que o ser humano transforma a realidade para produzir os meios necessários à satisfação das necessidades humanas. Assim, o valor é sempre um resultado da atividade objetivadora, desde as mais simples produções materiais até as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia. A referência para o que se constitua em valor ou desvalor para o ser humano é, portanto, o processo histórico de desenvolvimento das potencialidades do gênero humano. É na concretude e na contraditoriedade do processo histórico de objetivação humana que são produzidos, disseminados e, também, perdidos, os valores (HELLER, 2008). Assim, a relação do clássico

com a categoria de valor é estreitada na medida em que o clássico é caracterizado como um produto da atividade humana cuja validade supera as contingências socioculturais do contexto de seu surgimento histórico.

Na dissertação de mestrado, intitulada *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica* e realizada entre 2016 e 2019, procuramos contribuir no aprofundamento da compreensão do conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica. Como hipótese de pesquisa, trabalhamos com a ideia, já presente na pedagogia histórico-crítica, de que a compreensão materialista, histórica e dialética do processo de desenvolvimento humano fundamenta um conceito de clássico que permite a superação da escolha entre uma concepção etnocêntrica e uma concepção relativista de cultura. E pudemos concluir que não há contradição na defesa por uma educação escolar que promova o acesso aos conhecimentos mais elaborados a todos os indivíduos enquanto ainda estamos no interior de uma sociedade capitalista. É necessário que tenhamos clareza dos processos contraditórios que permeiam as produções do gênero humano no âmbito dessa sociedade, para que possamos, ainda no interior desta, traçar um caminho em direção a uma superação por incorporação das produções humanas constituídas até o momento.

No que diz respeito a esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do doutorado, estabelecemos como objetivo contribuir para a compreensão e aprofundamento da relação entre os conhecimentos escolares, por meio dos fundamentos do trabalho educativo, e a concepção de natureza humana no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Adotando, para este fim, uma pesquisa de caráter bibliográfico. Considerando-se que se trata de uma pedagogia de fundamentação marxista, buscamos apoio em autores dessa linha de pensamento, com ênfase, para além de obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), em produções de Lukács e de autores a ele vinculados, a outrora denominada “Escola de Budapeste”, como a já mencionada Ágnes Heller, e também de György Márkus (1934-2016) – nos casos desses autores, nos ativemos a suas obras no período em que ainda se situavam no campo do marxismo –, bem como de intérpretes brasileiros desse legado, especificamente aqueles que têm se somado aos esforços de Dermeval Saviani para a constituição de uma pedagogia propriamente marxista, a pedagogia histórico-crítica, como Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, entre outros.

Seguindo a orientação fornecida pela pedagogia histórico-crítica, entendemos que, ao buscarmos compreender a especificidade da educação, ou seja, a assimilação das objetivações não materiais, temos, subjacente a ela, uma compreensão de que a natureza humana é

produzida pela relação do ser humano com a natureza e com os produtos derivados dessa relação. Desse modo, o que não é garantido por meio da herança genética ou natureza, deve ser historicamente produzido e apropriado pelos seres humanos, inclusive os próprios seres humanos. Nas palavras de Saviani (2008b, p. 13):

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

E neste ponto reside a importância do trabalho educativo. No âmbito da educação escolar, é por meio deste que possibilitamos aos indivíduos se apropriarem das produções objetivadas ao longo do desenvolvimento histórico. Para que este processo ocorra de forma satisfatória, é necessário que se tenha clareza dos conhecimentos a serem transmitidos, e das possibilidades de desenvolvimento que eles possibilitam aos indivíduos. Em concordância com a pedagogia histórico-crítica, entendemos que determinados conteúdos possibilitam um desenvolvimento mais rico, propiciando uma formação do indivíduo que supere o imediatismo, e vá em direção a uma formação da natureza humana mais próxima dos maiores patamares inscritos no gênero humano.

Desse modo, ao longo das leituras preliminares realizadas, constatamos que a discussão sobre a relação entre os conhecimentos escolares e a natureza humana não foi explorada suficientemente. A partir daí estabelecemos alguns questionamentos que buscamos responder ao longo da pesquisa.

É possível sustentar, a partir de Marx, a existência de uma natureza humana? E, questão conectada a esta: qual o conceito de indivíduo inerente a essa visão sobre o ser humano? Se respondemos negativamente – Não existe uma natureza humana! – paradoxalmente acabamos por expressar uma concepção de indivíduo – e, por consequência, de humanidade. Estaríamos a trabalhar com a ideia de que o indivíduo nada mais é do que um conjunto de músculos, órgãos etc, operados por um cérebro, programados por nosso DNA, modificados pela experiência e pelas variações aleatórias na atividade cerebral.

Caso a resposta a essa pergunta inicial seja positiva, como é o nosso pressuposto, a explicitação da natureza humana se faz necessária. Uma dificuldade adicional reside no fato

de que Marx utiliza tanto o conceito de natureza humana [*menchliches Natur*] quanto o de essência humana [*menchliches Wesen*]; esses termos seriam sinônimos, como parece defender boa parte das interpretações vigentes, ou correspondem a processos distintos?

Uma interpretação dominante que tem permeado a sociedade desde a gênese e consolidação do capitalismo é aquela que se vincula à doutrina liberal, que afirma ser o ser humano naturalmente egoísta. Um desdobramento inevitável dessa ideia é a de que o capitalismo seria, então, “naturalmente” mais adequado ao fomento do potencial humano, na medida em que nos coloca em disputa permanente uns com os outros, fazendo aflorar esse potencial.

Na medida em que nossa concepção, orientada a partir do marxismo humanista e, no campo educacional, com a pedagogia histórico-crítica, não coincide com a concepção hegemônica de natureza humana, faz-se necessário explicitá-la. A partir de nossa investigação, alicerçada no método dialético, constatamos que o processo de desenvolvimento humano pressupõe um conceito de natureza humana variável, que se articula dialeticamente com o contexto histórico concreto e seus desdobramentos ideológicos.

Entendemos, em linhas gerais, que a natureza humana é socialmente determinada e se altera ao longo do tempo. Ela, portanto, não é fixa, mas varia historicamente, sendo, mesmo assim, possível encontrar certas características essenciais que se mantêm historicamente, apesar dessas variações pontuais e socialmente circunscritas.

O trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro capítulo desenvolve-se a partir da apresentação de um panorama, bastante breve e sintético, de como o conceito de natureza humana se mostrou ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Como consequência desse panorama, acabamos nos deparando com a discussão sobre a compreensão da natureza humana na contemporaneidade, e dessa discussão, buscamos destacar, ainda que de forma sintética, como a concepção burguesa de natureza humana se faz presente nas pedagogias hegemônicas. Essa discussão fornece um quadro que nos mostra que esse conceito está subjacente à discussão educacional, ainda que nem sempre de forma explícita, o que acaba por influenciar a maneira como essas concepções tematizam e refletem sobre o processo educativo.

O segundo capítulo tem por objetivo desenvolver algumas categorias e relações fundamentais para o entendimento da natureza humana. Compreendendo a natureza humana no sentido apontado por nosso referencial teórico, discorreremos sobre algumas categorias fundamentais que podem ser apreendidas deste conceito e que são indispensáveis para a

compreensão adequada da relação entre os conhecimentos escolares e a natureza humana. Para tanto, nesse momento, estabelecemos uma articulação fundamental a partir de alguns dos autores marxistas já mencionados – com especial destaque para Lukács, Heller, Márkus, Saviani e Duarte.

No terceiro e último capítulo discorremos sobre a noção de trabalho educativo como conceito essencial para entendermos como se fundamenta o processo de transmissão e apropriação dos conteúdos necessários para a constituição da natureza humana. Desse modo, compreendendo a natureza e a especificidade da educação, tal como apresentado pela pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo atua, no âmbito da educação escolar, como um processo fundamental para possibilitar a transformação da natureza humana, já que se trata de uma atividade direta e intencional que, ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, acaba por possibilitar uma formação dos indivíduos mais rica, em que a concepção de mundo, de sociedade, e de si mesmos acaba por ultrapassar o que está dado pela sociedade atual. Entendemos que o trabalho educativo é uma atividade especificamente voltada para a mediação entre os conhecimentos e a formação da natureza humana nos indivíduos e que, nesse âmbito, apresenta-se como um conceito fundamental.

2. TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÃO DE SER HUMANO

Neste capítulo fazemos uma análise do conceito de ser humano subjacente às principais concepções educacionais. Nosso pressuposto, nos amparando principalmente em Bogdan Suchodolski¹ (1903-1992) e Bernard Charlot (1944-), é o de que implícitas às ideias educacionais existem concepções filosóficas que as amparam; por sua vez, essas diferentes concepções filosóficas possuem, implícita ou explicitamente, determinadas visões sobre o ser humano, o que se convencionou situar como o debate acerca da natureza humana.

Essa discussão nos é pertinente na medida em que a concepção de ser humano defendida pelas teorias educacionais acaba por influenciar na seleção e na defesa dos conhecimentos disponibilizados no âmbito da educação escolar. Desse modo, teorias educacionais amparadas em concepções filosóficas que entendem a natureza humana como imutável ou a-histórica, mantêm uma relação entre a concepção de desenvolvimento do indivíduo e os conteúdos escolares que não consegue ir além do que é dado no imediato da sociedade.

Nossa intenção não é esgotar o tema e também não pretendemos fazer uma discussão pormenorizada das vertentes de pensamento, mas apenas apresentar uma reflexão breve e sintética dos distanciamentos e aproximações existentes entre essas correntes pedagógicas, com ênfase em suas concepções sobre o ser humano, entendidas a partir do contexto histórico que contribui com o seu aparecimento e desenvolvimento.

Heller² (1982, 1983), nos fornece uma importante reflexão para pensarmos a relação entre o desenvolvimento que ocorre em certos períodos históricos vinculado a possibilidades concretas de desenvolvimento também da perspectiva dos indivíduos. Não coincidentemente, os períodos de maior profusão intelectual são aqueles que coincidem com os identificados pela autora como os que mais possibilitaram a aproximação do desenvolvimento individual ao desenvolvimento geral da humanidade. Esse processo, importante frisar, deu-se, até hoje, de forma profundamente contraditória, excluindo boa parte da humanidade (por exemplo, todo o gênero feminino durante a Antiguidade Clássica), mas, ainda assim, foram nesses momentos

¹ Suchodolski (2002), filósofo marxista polonês, faz uma reflexão importante ao discutir o que o autor denomina de pedagogia da essência e pedagogia da existência. Para isso, assenta sua reflexão na oposição entre duas posições éticas excludentes: a educação como ideal ou real. Segundo o autor, a base de uma concepção essencialista de ser humano pode ser encontrada no idealismo antigo e cristão. Foi nesse período que surgem questionamentos sobre o que é a essência que determina o ser humano. O apoio nessas tradições levou a distinção do eu “empírico” do ser humano e a sua essência “real”.

² Reflexões desenvolvidas, principalmente, em *Aristóteles y el mundo Antiguo* (Heller, 1983) e *O homem do Renascimento* (Heller, 1982).

que a humanidade pôde efetivamente dar saltos qualitativos dos mais importantes. Esses períodos são: a Antiguidade Clássica, o Renascimento e o contexto posterior às revoluções Industrial e Francesa – em suma, a era das Revoluções Burguesas; esse momento, por sua vez, está separado em Modernidade e Contemporaneidade. Não nos propomos, portanto, a seguir rigorosamente a periodização historiográfica.

No âmbito específico das teorias pedagógicas, Saviani (2011), apoiando-se também em Suchodolski, faz uma análise detalhada das ideias pedagógicas no Brasil. O autor afirma que as concepções tradicionais remontam à Antiguidade; ou seja, ancoram-se em formulações que vão desde a filosofia de Platão, a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas, a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller. Saviani ainda destaca que as concepções tradicionais podem ser divididas em dois grupos: as religiosas e a leiga.

Desse modo, em um primeiro momento, abordaremos a Antiguidade Clássica, esta é responsável por condensar boa parte dos debates anteriores, servindo de modelo para muitas das discussões posteriores. Este período produziu ricas reflexões e, no contexto educacional, a obra de Platão se revela paradigmática na medida em que funda o idealismo filosófico e, como consequência, o conceito de ser humano ideal, que fundará aquilo que Suchodolski denomina filosofia da essência.

O período seguinte, do Medievo, é marcado por uma conotação negativa geral, na medida em que se assenta nos dogmas da Igreja católica. Porém, sendo este também um período contraditório do desenvolvimento humano, obviamente produziu resultados importantes, de implicações universais. É importante destacar que os períodos históricos não são fechados em si mesmos – e, nesse quesito, o Medievo fornece um bom exemplo. Que se pense no caso dos teólogos e filósofos cristãos Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274), que alicerçam suas reflexões, respectivamente, no neoplatonismo e no aristotelismo, concepções filosóficas que remontam à Antiguidade.

O Renascimento representa uma ruptura em relação aos valores dominantes no contexto feudal, com a valorização da racionalidade, e, ainda que não exclusivamente, por meio da retomada dos valores e temas da Antiguidade greco-romana clássica³. São fundamentais as contribuições de Erasmo de Roterdã (1466-1536), trazendo a centralidade da razão enquanto atributo da natureza humana, passando pelo “chamado à realidade” de Michel

³ Heller (1982) destaca que o Renascimento se enraiza na redescoberta do mundo greco-romano, mas, em igual medida, está alicerçado na tradição judaico-cristã.

de Montaigne (1533-1592) que propunha dar ênfase à vida, tendo, ainda a obra do bispo protestante e pensador checo, Iohannes Amos Comenius (1592-1670), figurando como uma importante contribuição para o desenvolvimento posterior da pedagogia da essência.

O contexto posterior às revoluções Industrial e Francesa se caracteriza como um desses momentos privilegiados do desenvolvimento histórico-universal, aquilo que se convencionou compreender sob a denominação de Modernidade. Estimuladas pelo movimento ascensional da burguesia, em sua luta contra os últimos vestígios do mundo antigo, uma série de obras memoráveis e descobertas fantásticas se realizaram, tendo como culminância, no plano da teoria social, a obra de Hegel e, sobretudo, a de Marx. E é justamente com Marx que se abre a possibilidade da compreensão da história humana como história alienante e contraditória, que converge para sua eventual superação com o estabelecimento de um novo salto qualitativo, que levaria à superação da exploração do ser humano pelo próprio ser humano e criaria as bases efetivas para a construção e desenvolvimento de uma sociedade efetivamente emancipada.

As revoluções de 1848, como sabemos, terminam derrotadas e se compreende então que a transição do capitalismo em direção a uma nova sociedade não seria um processo tão acelerado quanto o otimismo do momento poderia levar a crer. Este evento, a derrota de 1848, leva ao desenvolvimento daquilo que, a partir de Marx, Lukács denomina a decadência ideológica burguesa, o processo por meio do qual o pensamento burguês – por meio de seus representantes – abandona, conscientemente ou não, o ímpeto e a inclinação de compreender, a partir de suas raízes mais íntimas, seu contexto histórico-social. Esse processo abre uma ruptura importante no âmbito do desenvolvimento do pensamento e fornecerá uma pista inestimável para compreendermos o pensamento burguês no pós-1848, que culmina naquilo que Charlot (2020) denominou o “silêncio antropológico” das pedagogias do século XX, ou seja, o esvaziamento da reflexão sobre o que é o ser humano – voltaremos a essa questão. É, portanto, nesse contexto aproximado entre o fim do século XIX e os tempos atuais, que se situam as discussões realizadas no tópico dedicado à Contemporaneidade. Neste, abordaremos as teorias pedagógicas hegemônicas, que reproduzem acriticamente as demandas do capital, ainda que mediatamente, sob a forma de concepções pedagógicas.

2.1 O ser humano na Antiguidade Clássica

Gordon Childe (1892-1957), notório arqueólogo australiano, afirma que a Antiguidade se inicia em data incerta, que se convencionou identificar com o ano 4000 a.C., coincidindo com o desenvolvimento do primeiro sistema de escrita, entre os sumérios (Childe, 2003), situados na região da Mesopotâmia, que atualmente corresponde à região que vai do Iraque, Kuwait, partes da Síria, até as fronteiras de Turquia e Irã. Contudo, no interior desse momento mais amplo, nos centraremos no período conhecido como Antiguidade Clássica, que compreende os séculos VIII a.C. e V d.C. Mais especificamente, nos interessa o legado greco-romano que servirá de base para a constituição do mundo ocidental.

Hoje já é sabido que a filosofia grega não teve um berço exclusivo, tendo o pensamento egípcio, ao que tudo indica, exercido grande influência no surgimento daquela. Não seria nenhum absurdo supor que outras influências tenham desempenhado papel mais ou menos significativo para seu desenvolvimento, ainda que, infelizmente, nem sempre haja documentação desses meandros.

A própria noção cristalizada de Ocidente/Oriente faz pouco sentido a depender do período em que se olha, pois a própria gênese da filosofia, segundo a narrativa oficial, tem por primeiro proponente Tales de Mileto (624-546 a.C.) que, segundo Heródoto, o pai da historiografia, era descendente de fenícios, cuja cidade de origem se situava na Jônia, local da atual Turquia. O próprio cristianismo, um dos inegáveis grandes pilares do Ocidente, é, em sua origem, oriental, sendo Jesus de Nazaré originário da região que hoje remonta ao território da Palestina histórica.

Cumprir destacar, por fim, que os períodos históricos abordados neste capítulo são muito mais ricos em detalhes e profundidade, mas, pelo foco e escopo adotados, os abordaremos de forma breve e sintética. É nesse sentido que nos ateremos na sequência nas contribuições de somente dois dos grandes autores da Grécia Clássica (ainda que, eventualmente, retomaremos outros autores na medida em que a discussão avance).

Platão (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, é um dos mais lidos e discutidos pensadores de todos os tempos. O filósofo ateniense tem uma vasta obra que chegou até nós e, dentre seus diversos textos, destaca-se um diálogo incluso n'*A República*, conhecido como a “Alegoria da Caverna”, no qual nos deteremos por um momento.

O conhecimento, segundo Platão, parte da *doxa* (opinião), avançando às formas mais elevadas. Passando pela *pistis* (crença, convicção), pela *dianoia* (conhecimento discursivo) e chegando à *noeta* (ao mundo das ideias, das formas perfeitas, eternas e imutáveis) – reflexão metafísica que será superada por Aristóteles (2002) com a identificação da *episteme* (conhecimento racional) como ponto de chegada do processo de conhecimento – tendo como ponto de partida o senso comum (*doxa*), seguido pela sabedoria (*sofia*). É por meio do referido diálogo que essa concepção de conhecimento é transmitida.

Nele, os prisioneiros representam o indivíduo comum, prisioneiro dos hábitos, preconceitos e costumes (as “correntes”). Este indivíduo comum não consegue pensar por si próprio e, portanto, só enxerga as sombras. Os indivíduos vistos pelo reflexo representam os sofistas e políticos atenienses, que manipulam (ilusão) as opiniões dos homens comuns. A libertação é descrita como um processo doloroso e sofrido – representada por meio da dificuldade inicial de contemplar a luz solar. É justamente dessa cena que virá a imagem vinculativa entre a luz (Sol) e o conhecimento, a verdade (e o Bem), que tanto influenciará o desenvolvimento posterior da Filosofia.

Em consonância com a teoria platônica da alma, a libertação não é algo externo, mas resultado de uma luta interna (força do hábito *versus* força do pulso/curiosidade/*eros*). Eventualmente a dor e dificuldade iniciais são superadas e o sujeito se adapta à nova visão. Ao contemplar o Sol o prisioneiro passa a ter a visão do todo, superando a visão parcial das etapas anteriores. O Filósofo, é, assim, aquele que contempla a verdade e o ser.

Na filosofia platônica esse percurso, todavia, não está disponível a todos. Como argumenta Charlot (2020, p. 24), Platão classifica três tipos distintos de indivíduos: os artesãos (cujas alma é dominada pelo desejo), os guardiães (em quem predomina a coragem), para além dos filósofos; os escravos estão excluídos desta classificação, pois são vistos por Platão mais como animais que como humanos. O resultado disso é que o filósofo grego acaba por essencializar e cristalizar as desigualdades sociais e de gênero:

Tal filosofia da educação se baseia em uma concepção pluralista da natureza humana, cujas diversas formas são hierarquizadas em referência à ordem do mundo. Essa ordem é estruturada por um eixo no qual o polo negativo é o sensível, a matéria, o desejo, e o polo positivo a inteligência, a mente, a razão. Essa hierarquia referenciada de direito à ordem do cosmos remete, de fato, às desigualdades sociais e sexuais (Charlot, 2020, p. 24).

Para Platão o ser humano divide-se em corpo e alma. A segunda antecede a criação do corpo, tendo sua origem no mundo das formas, e é eterna. É por meio da alma, aliás, que

conseguimos nos relembrar (reminiscência) do mundo das formas antes de nosso nascimento corpóreo. A alma, por sua vez, possuiria uma estrutura tripartite (Stevenson et al, 2017, p. 87-90), compondo-se, por meio de uma analogia, de um cavalo branco (espírito), de um cavalo negro (desejo) e dirigida por um cocheiro (razão), que luta para manter o controle da carruagem. O homem sábio, portanto, é aquele que consegue manter os desejos sob controle, favorecendo os aspectos positivos da alma e cultivando-a satisfatoriamente. Essa oposição interna ao ser humano encontra, em Platão, uma expressão também externa, traduzida em termos metafísicos, dos atributos próprios do mundo da Ideia e do mundo das sombras:

Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – corpo, o desejo, os sentidos etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das ideias: o espírito na sua forma pensante. Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica (Suchodolski, 2002, p. 13).

Curiosamente, Platão aponta que, no que diz respeito à alma, homens e mulheres são iguais, sendo a principal diferença a biológica, o que, em sua visão, garantiria a já mencionada superioridade dos homens.

Essa essencialização das diferenças sociais e biológicas pode ser identificada também no pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), quando este diz que os escravos, as mulheres e as crianças devem obediência ao homem livre, que é o único que dispõe de plena razão (Charlot, 2020, p. 24). Charlot complementa ainda que Platão, em seu sistema pedagógico colocou a educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. Também destaca que o cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica, como veremos na sequência.

Como mencionado anteriormente, Aristóteles critica e supera a concepção metafísica de Platão, buscando alicerçar sua teoria do conhecimento na própria realidade e nas formas de se chegar a compreensão da mesma. Para isso, em sua *Metafísica*, Aristóteles (2002, p. 353) toma como ponto de partida o concreto (*synolon*), que é composto por matéria (*hyle*) e forma (*eidōs*), que compõe uma unidade, superando o dualismo platônico.

Aristóteles (2002) formulará, ainda, a teoria das quatro causas: formal (o que faz com que a coisa seja o que é), material (o elemento constituinte da coisa), eficiente (fonte primária da mudança, o agente da transformação da coisa) e final (o propósito, finalidade, da coisa). O

que denota o caráter multifacetado do processo de conhecimento segundo Aristóteles e da teoria sobre a realidade que o fundamenta.

Em relação ao ser humano, Aristóteles afirma ser o homem um *zoon politikon*, ou seja, um animal político – o que Marx (2011a, p. 55) viria a repetir na Introdução, que escreveu e acabou por deixar inacabada (e que só seria publicada no início do século XX), da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, quando afirma: “O ser humano é, no sentido mais literal, um ζῷον πολιτικόν [*zoon politikon* – animal político], não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade.” A alma⁴, para Aristóteles (2006a), está presente em todos seres vivos, mas se apresenta de forma distinta. Os vegetais possuem a alma vegetativa, os animais a alma sensitiva e nos humanos a alma intelectiva. O intelecto, portanto, é visto como uma qualidade especificamente humana.

Em Aristóteles (2006b) a política se articula com a ética na medida em que examine o contexto em que o homem virtuoso deve exercer sua virtude, que é a *polis*, e como este agir virtuoso se caracteriza não só por aquilo que torna o homem feliz, mas pela relação com os outros, ou seja, pela vida social. O emprego de “homem” aqui não é acidental, pois para Aristóteles seriam somente os homens inatamente capazes de pensamentos e ações tão elevadas – excluindo-se os escravos e também os povos não-gregos, vistos como “bárbaros”.

Portanto, o desenvolvimento da filosofia grega encontra em Platão e Aristóteles um momento decisivo. Esses autores desenvolvem ideias que se mostrariam extremamente impactantes no desenvolvimento posterior do pensamento, sobretudo nos campos da epistemologia, da ética e da política. Porém, não podemos desconsiderar as profundas contradições que permeiam seus pensamentos, que se fundamentam na essencialização das hierarquias sociais da época.

Apesar de seus problemas e limitações, o enorme potencial da Filosofia grega clássica vê-se provisoriamente inibido em função dos complexos movimentos da história, que acaba por levar à ascensão do feudalismo e, como consequência, do dogma. A razão, com poucas e raras exceções, enfrentará um longo período, de aproximadamente um milênio, até ver seu desenvolvimento retomado com o Renascimento.

⁴ Que deve ser entendida não a partir do conceito religioso-metafísico usual, mas antes no sentido de psiquê, constituindo-se enquanto a forma – no sentido aristotélico, e não platônico, da relação forma/matéria, da primeira das quatro causas, a formal (Stevenson et al, 2017, p. 103).

2.2 O ser humano no Medievo

Suchodolski e Charlot concordam quando defendem haver um desenvolvimento natural que parte de Platão e culmina no cristianismo, no que diz respeito à forma de se pensar e estruturar o processo educativo.

O cristianismo tem seu surgimento ainda no período da Antiguidade, com seu culto sendo inicialmente proibido no Império Romano, com seus praticantes sendo perseguidos e, em seus últimos momentos, à beira do que viria a se constituir como seu declínio e colapso efetivos, chegou mesmo a ser adotada como religião oficial do Império. Porém, é no contexto posterior, a Idade Média, que encontrará condições propícias para seu fortalecimento, tornando-se, por meio da instituição que proclama sua responsabilidade, a Igreja Católica, uma das grandes forças do ponto de vista cultural, econômico e político do mundo de então (Anderson, 2016).

Se no período anterior, por meio de uma orientação racional em relação ao mundo e seus fenômenos, busca-se suas causas e explicações, no contexto de hegemonia do cristianismo essa busca é negada em favor da afirmação dos dogmas da Igreja, tidos como universais e imutáveis, assim como da primazia do mundo espiritual sobre o material. Como resultado, essas inversões fazem mudar radicalmente o foco daquela busca. Em momentos mais críticos aqueles que ousaram buscar compreender o mundo a partir de si mesmo chegaram a ser perseguidos, e mesmo condenados à morte, quando suas ideias se chocavam com aqueles dogmas. Foram os casos, por exemplo, de Nicolau Copérnico (1473-1543) e Galileu Galilei (1564-1642) e de Giordano Bruno (1548-1600), respectivamente – autores comumente situados no âmbito do Renascimento, período que será explorado mais detalhadamente no próximo tópico.

Como já observamos, o desenvolvimento da humanidade até o presente tem sido marcado pela contradição. É verdade, porém, que em alguns momentos ela se mostra mais acentuada que em outros. De todo modo, em paralelo a esses desenvolvimentos que buscavam retomar o projeto racional da Antiguidade, a Igreja buscou desenvolver as próprias bases filosóficas de seus preceitos. No contexto de dissolução da Antiguidade o próprio desenvolvimento posterior da filosofia tratou de produzir certas aproximações entre algumas de suas vertentes com as ideias do cristianismo, que então iniciava sua escalada de influência. E não é aleatório o fato do neoplatonismo ter atuado como interlocutor privilegiado dos primeiros filósofos cristãos, como é o caso de Agostinho de Hipona, na medida que ambas

escolas de pensamento se situam no âmbito do idealismo. E essa foi a orientação geral da filosofia cristã, até a emergência de uma ruptura ocorrida no século XIII.

Segundo Suchodolski (2002, p. 17) o cristianismo, em relação ao platonismo, realçou ainda mais a oposição das duas esferas da realidade (a verdadeira e eterna da aparente e temporal), acentuando ainda mais “[...] o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual”. O fundamento desse processo é a teoria do pecado original, a ideia segunda a qual “A natureza humana foi corrompida pelo pecado original e a criança, que nasce do ato sexual, assimilada ao pecado, é a mais corrupta de todos os seres” (Charlot, 2020, p. 25). O antídoto a essa condição problemática é lutar satisfatoriamente contra os fatores temporais, buscando aqueles que transcendem a existência terrena, dado que a redenção é uma possibilidade, como veremos na sequência.

Suchodolski pondera que essa concepção estritamente ascética, de rejeitar o mundo terreno em favor do mundo espiritual, não diz respeito à totalidade da tradição cristã, mas que certamente é o seu fundamento geral. E situa Tomás de Aquino como seu representante paradigmático. O tomismo, como ficou conhecido, foi efetivamente elevado à condição de filosofia cristã oficial em 1879, por meio da bula *Aeterni patris*, do Papa Leão XIII, para além de sua própria canonização, oficializada no século XIV. Mas, é importante destacar, esse foi um movimento posterior, tendo ele em vida sofrido forte resistência a suas ideias.

Sua principal referência é Aristóteles, a quem ele se refere respeitosamente como, “o Filósofo”. Rechaçando o idealismo platônico, que até esse momento era hegemônico no âmbito do pensamento cristão, o teólogo italiano toma de seu mestre grego a separação entre matéria e forma: a primeira sendo passiva, variável e neutra e a segunda sendo ativa e duradoura. Segundo Suchodolski (2002, p. 17):

A forma do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta forma molda a matéria e cria o homem. Há, portanto, uma forma para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos.

Como contraponto ao pecado original há a vinda de Cristo, que simboliza a possibilidade de redenção – e, evidentemente, é o que permite o surgimento do cristianismo. Nesse sentido, segundo Charlot (2020, p. 26), retoma-se com grande interesse a discussão sobre a infância, sendo ela “[...] a época da luta entre as duas naturezas contraditórias do homem: o resultado dessa luta depende da educação”, que deve ensinar a resistir ao desejo e imitar os grandes modelos (santos).

Rejeitando a existência de ideias inatas, Tomás de Aquino considera o ensino como uma atividade que tem a capacidade de tornar os dons potenciais em reais, processo que implica atividade tanto do educador quanto do aluno. Ainda segundo Suchodolski (2002, p. 18), coloca-se, assim, “[...] em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem.” Ainda que remeta à autoria verdadeira da atividade não ao homem, mas, em consonância com sua visão religiosa de mundo, ao transcendente, que é o que permite a superação da natureza corrompida do homem.

O período medieval não corresponde exatamente à narrativa Iluminista de “Era das Trevas”, sendo esta uma caracterização ideológica com objetivo de valorizar aquela vertente que emergia no contexto da Modernidade. Porém, é inegável que, no âmbito do desenvolvimento da Filosofia, período Medieval o dogma sobrepôs-se à racionalidade – cujo período posterior, o Renascimento, se dedicaria a resgatar –, consequência inevitável da ampla influência exercida pela Igreja no âmbito do pensamento e da sociedade como um todo durante o período Medieval.

2.3 O ser humano no Renascimento

O Renascimento se caracteriza por um conjunto de elementos observáveis ao longo dos séculos XIV e XVI na Europa, que passariam a desempenhar um papel significativo no contexto posterior. Esse período marca a retomada e revalorização de aspectos centrais da Antiguidade Clássica, notadamente, a valorização da racionalidade como forma de compreender o mundo.

Se situa, do ponto de vista da periodização historiográfica, entre o final da Idade Média e meados da Idade Moderna e marca o contexto de desenvolvimento da visão de mundo antropocêntrica, que permitiria à burguesia, ao incorporá-la, questionar a hegemonia da aristocracia feudal, ancorada no teocentrismo e, por consequência, no dogma e na hierarquia. Ao colocar o ser humano no centro da reflexão, coloca em evidência a perspectiva humanista, que exerce influência decisiva em perspectivas posteriores, como é o caso do movimento iluminista – que abordaremos no tópico seguinte.

A retomada da centralidade da razão observa-se não somente no avanço da ciência, resultando em muitas invenções práticas, mas também em discussões mais abstratas, sobre valores e, com grande efeito, no campo das artes. Nesse período foram produzidas as obras seminais, estendendo-se da pintura à arquitetura, passando ainda pela escultura, de Leonardo

da Vinci, Michelangelo, Rafael Santi, Sandro Botticelli, assim como obras-primas da literatura, de autoria de Shakespeare, Dante Alighieri, Miguel de Cervantes, Luís de Camões, entre outros.

No plano científico, para além dessas contribuições, que de forma alguma se resumem a um único campo da criatividade humana, cujo exemplo maior é Leonardo da Vinci, destacam-se nomes como Erasmo de Roterdã, Francis Bacon, Michel de Montaigne, Giordano Bruno, Tommaso Campanella, Thomas More, Nicolau Maquiavel, Galileu Galilei, Johannes Kepler, René Descartes, Isaac Newton etc.

Da perspectiva da discussão educacional, no Renascimento a pedagogia da essência, segundo Suchodolski, desenvolve-se agora com uma versão laica e racionalista, porém, ainda mantém suas implicações gerais. Concomitantemente foi possível observar o surgimento de uma corrente contrária a essa concepção, ou seja, foi possível observar uma revolta surgida de outras correntes ideológicas do Renascimento. Nas palavras do pensador polonês:

Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Esse desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem “ser pensante”. Erasmo de Roterdão, na obra *De Pueris Instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio. [...] Todavia, a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi também a época que viu nascer concepções de educação absolutamente opostas (Suchodolski, 2002, p. 17).

O embate entre a pedagogia da essência e da existência iniciou-se no Renascimento, porém prosseguiu por um tempo. A pedagogia da essência mantém-se como primordial e realiza uma ofensiva. Esta é feita tanto pelos jesuítas, com a obra *Ratio Studiorum*, quanto por uma vertente mais moderna que utilizou a noção de natureza, numa concepção laica e científica. Para Saviani (2011) a vertente religiosa (1549-1759) considerava a essência humana/natureza humana (aqui podemos usar como sinônimos) como criação divina. Segundo o autor, podemos considerar a concepção do *Ratio Studiorum*, maior exemplo da educação religiosa no Brasil. Ele continua explicando que a expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, já exposto anteriormente, trabalho de sistematização pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, que consiste numa

articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã. Como nos resume Saviani (2011, p. 58):

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Também nesse período surgem uma série de reflexões críticas à pedagogia tradicional, muito bem representada pela obra de Montaigne, no sentido de se afirmarem não naquilo que o homem deve ser, mas naquilo que ele é. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 20):

Montaigne criticou o caráter superficial e verbal da educação quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito além que os seus predecessores. Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem. As ideias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestaram na obra de Montaigne tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência; essa revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos.

Podemos pensar uma síntese do período renascentista, seguindo as indicações de Suchodolski, como um período em que a pedagogia da essência buscava uma identidade própria, recorrendo ora às pedagogias antigas, ora às cristãs. Mas, devido às transformações sociais aceleradas vivenciadas no período, abriu-se um amplo debate, que tinha como eixo central definir a extensão da renovação educacional que se estava a gestar.

Antes, porém, de finalizarmos esse tópico, cabe uma breve exposição sobre o significado da obra de Comenius. Esta se situa no final do Renascimento, em um período de transição. Suas ideias vão no sentido de enraizar a compreensão da realidade na Natureza, incluindo nela também a dimensão humana. Essa visão fundamentaria, por exemplo, o jusnaturalismo, que serviria de base importante para a emergência da sociedade moderna.

Comenius continuou a tradição do Renascimento de tornar mais fácil e agradável o ensino escolar; em conexão com a filosofia empírica da época,

empreendeu um trabalho imenso de transformação fundamental dos programas e dos métodos de ensino. Aproxima-se da criança de modo incomparavelmente mais marcado do que qualquer dos seus predecessores ou contemporâneos. Aconselha, com toda a lógica, e mais do que qualquer outro, que o mestre siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades (Suchodolski, 2002, p. 24-25).

Mas isso, adverte Suchodolski, não significa que seja Comenius o criador do naturalismo pedagógico, pois defende energicamente a ideia de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade ou modelo previamente estabelecidos: “Por Natureza não entendemos a corrupção que, a partir da Queda, atingiu todos os homens... mas o nosso sistema espiritual original e essencial, ao qual devemos ser conduzidos como a um estado preliminar.” (Comenius *apud* Suchodolski, 2002, p. 25)

A Natureza de que fala Comenius, portanto, caracteriza-se pela noção de verdadeira essência do homem, incapaz de desenvolver-se plenamente na vida concreta, no que converge às reflexões da pedagogia da essência. Ou seja, “a educação faz do homem um homem” (Suchodolski, 2002, p. 26).

Outros autores do período formularam reflexões parecidas, como é o caso do pensador inglês John Locke (1632-1704). Mas, nesses casos, na medida em que se situavam em sociedades marcadas pela divisão classista, acabaram por tender a uma visão elitista do processo educacional, valorizando sua classe em detrimento das subalternas, justificando e naturalizando a desigualdade.

É no contexto do Renascimento que, segundo Lukács, surge, pela primeira vez, o impulso para a correta compreensão da dinâmica dos mundos natural e social, assim como sua articulação por meio de uma abordagem unitária – nos termos de Lukács (2012, p. 185), uma ontologia terrena unitária. Esse impulso, porém, dura pouco, e é retomado com mais força no âmbito do Iluminismo, um fenômeno e vertente do pensamento que seria produzido na Modernidade.

2.4 O ser humano na Modernidade

É no contexto da Modernidade que surge efetivamente a pedagogia da existência. Pois, paralelamente às reflexões sobre a natureza humana como um conjunto de elementos metafísicos, ganham força as “considerações sobre características empíricas acessíveis aos homens.” (Suchodolski, 2002, p. 27) As conclusões acerca dessas observações pendiam para

os dois extremos: o ser humano como bondoso e amoroso e o ser humano como egoísta e feroz.

Os autores que melhor representaram esses extremos são o franco-suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e o inglês Thomas Hobbes (1588-1679). A partir do primeiro podemos nos questionar: se o homem é naturalmente bom, seria realmente necessário ir contra sua natureza para formá-lo? Já a partir de Hobbes, que postula ser o homem seu próprio lobo, na medida em que sua reflexão não invalida a necessidade de emendá-lo, mas dá ênfase à necessidade de adaptar a organização social a essa concepção naturalmente egoísta da natureza humana.

O pano de fundo desse período é a ascensão do paradigma Iluminista, que coloca em ênfase na razão/ciência como ferramenta a serviço do progresso e do desenvolvimento social. Francis Bacon (1561-1626), citando uma frase comumente atribuída a Galileu Galilei, mas em verdade formulada pelo jurista romano Aulo Gélcio (123-165), destaca que “A verdade é filha do tempo, não da autoridade.” (Bacon, 1973, p. 58). Em uma interpretação moderna: a ciência se constitui enquanto acúmulo progressivo do conhecimento sobre a realidade, não sendo derivada de autoridade teológica ou mundana.

Suchodolski (2002, p. 32) destaca que foi com Rousseau que ocorreu “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência”. Partindo das contribuições de Comenius, Rousseau explora mais a fundo suas implicações, indo além de qualquer nuance essencialista, olhando somente a vida concreta e cotidiana, não objetivando impor nada ao homem. Ao defender a liberdade e seu caráter espontâneo, o peso desse argumento à crítica dos valores do regime antigo não deve ser menosprezado, pois teve implicações e consequências revolucionárias: “O programa pedagógico desta revolta encontra-se no *Emílio*, que a aristocracia francesa quis destruir e queimar; tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até aos nossos dias” (Suchodolski, 2002, p. 31).

Como pontua Saviani (2011, p. 2), a pedagogia da existência, ou renovadoras, têm como notável precursores Rousseau, para além de Pestalozzi e Froebel e, ainda, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson. Essas reflexões desembocam no movimento da Escola Nova, nas pedagogias não diretivas, na pedagogia institucional e no construtivismo. Apesar das diferenças existentes entre essas teorias, o que possuem em comum é o foco no aprender, no processo de aprendizagem. É também nessa direção que Charlot (2020) identifica o

surgimento de uma concepção pedagógica chamada “nova”, “ativa”, que se opõe a uma pedagogia “tradicional” baseada em uma ideia negativa da natureza humana.

Rousseau, como vimos, partindo do pressuposto de que a Criação divina é boa e que quem a degenera é o ser humano, questiona confiar aos homens a educação, defendendo um processo educativo espontâneo e natural, centrado na criança. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 31-32):

A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação.

Deriva da reflexão rousseauiana a formulação da primeira pedagogia da existência plenamente madura. A influência de suas reflexões foi extremamente significativa e duradoura, mesmo nos dias atuais. Dentre os principais continuadores dessa perspectiva, da valorização da própria atividade da criança, destacam-se o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e o alemão Friedrich Fröbel (1782-1852).

Suchodolski (2002, p. 32) destaca que, apesar de serem bem diferentes, possuem em comum a “[...] busca por meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria.” Pestalozzi colocou grande empenho para pensar a situação das crianças pobres, com o objetivo de dar a elas condição de subsistência após o período da infância, desenvolvendo-as segundo seus dons.

Fröbel, por sua vez, assinalou a unidade entre interior (subjetividade – o indivíduo) e exterior (objetivo – a sociedade). Essa busca por uma “unidade na diversidade”, aponta Suchodolski, encontrará apoio na dialética hegeliana, algo que não pode ser encontrado em nenhuma outra concepção pedagógica do período. Fröbel, pensando a primeira infância, destacou a grande importância do jogo para essa fase do desenvolvimento, potencializando “[...] a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria; que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior” (Suchodolski, 2002, p. 32).

Se, por um lado, a partir dessa constatação, de que a educação deve partir da própria vida da criança, abre-se caminho para a difusão e solidificação de uma importantíssima

vertente do pensamento pedagógico, por outro lado, isso não significa o desaparecimento da pedagogia da essência.

No século XVIII, surge outra variante da pedagogia da essência, agora apoiada no filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que evidencia a atividade da criança no domínio intelectual e moral. Segundo o autor, as obras de Johann Goettlieb Fichte (1762-1814) e de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), junto com as de Kant, foram consideradas, apesar de suas diferenças, “concepções bastante homogêneas da pedagogia da essência” (Suchodolski, 2002, p. 37). Para Kant:

O homem era, em certo sentido, o seu próprio criador, tal como era o criador do mundo que apreendia. Todavia, esta criação era realizada de acordo com as leis inflexíveis e universais da razão e da razão prática; não era idêntica nem à diversidade empírica dos homens, nem à arbitrariedade da sua atividade. O conhecimento e a conduta eram obra do homem e, segundo Kant, era precisamente por isso que tinham um valor objetivo que se impunha em cada indivíduo sob a forma de necessidade e dever (Suchodolski, 2002, 35-36).

O pensamento kantiano, assim, se vê preso aos limites da lei moral, ao dever. Porém, a reflexão mais aprofundada sobre as consequências da aplicação desse preceito ao campo da educação coube aos seus discípulos, os supracitados Fichte e Hegel.

Fichte argumenta que o ato não pode ser a realização do ideal, pois isso privaria essa relação de liberdade. O ideal proviria dos atos livres do eu e não o contrário. Segundo Suchodolski (2002, p. 36):

Considerar que o ideal nasce da atividade do eu e que não lhe é imposto como um modelo ou uma norma atinge unicamente o eu transcendental e não pode ser aplicado aos homens concretos e empíricos, que só tiram proveito desse fato quando realizam na vida empírica o eu transcendental. A teoria de Fichte é uma versão nova, típica da pedagogia da essência. Todavia, o seu caráter específico consiste em que a objetividade e a universalidade do ideal não se fundamentam nem em dogmas religiosos nem em concepções de direito da natureza verificáveis pelo espírito, mas na atividade absoluta do eu transcendental. Este modo de fundamentar o ideal contém um grave perigo, característico de toda a teoria que distingue o eu transcendental e o eu empírico. A quem pertence o direito de falar em nome do eu transcendental?

István Mészáros (1930-2017), filósofo húngaro que chegou a trabalhar por um período como assistente de Lukács e sempre esteve intelectualmente próximo a ele, destaca algumas importantes concepções de natureza humana situadas no âmbito desse período de transição entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Notadamente a concepção de Giambattista Vico

(1668-1744), em que o pensador italiano propõe a existência “[...] de três fases no desenvolvimento da humanidade (da humanidade que faz sua própria história): (1) a era dos deuses; (2) a era dos heróis; e (3) ‘a era dos homens na qual todos os homens se reconheceram como **iguais na natureza humana**’” (Mészáros, 2006, p. 43-44, grifos no original).

Destaca, ainda, a concepção do pensador alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803), que repensa essas três fases como uma espécie de analogia das fases de desenvolvimento do indivíduo humano (como também faria Comte). Mas, sobretudo, dá ênfase à caracterização realizada pelo pensador francês Denis Diderot (1713-1784), que, segundo o filósofo húngaro, foi a mais avançada no âmbito do universo ideológico liberal-burguês. O pensador italiano - de forma análoga ao que Marx faria em sua crítica a Hegel - destaca Mészáros (2006, p. 44) que, após a realização da crítica dos céus, o homem não demoraria muito para “[...] lançar-se sobre o outro opressor da humanidade, o ‘soberano terrestre’, pois esses dois resistem ou caem juntos.”. E, por fim, avançando para além da formulação de Vico, Diderot (*apud* Mészáros, 2006, p. 44), em uma reflexão prematura e, por isso, necessariamente utópica, formula que “se o trabalhador cotidiano é miserável, a noção é miserável”.

Já Hegel teria seguido outro caminho, em que relaciona a “[...] objetividade e a universalidade do ideal e das normas educativas com o desenvolvimento histórico e com o desenvolvimento do espírito objetivo” (Suchodolski, 2002, p. 37). Nesse quesito frutifica a aplicação da dialética propriamente hegeliana: a formação da criança pressupõe a contradição, sua superação e síntese (que consiste na perda provisória de si e no reencontro com si mesmo em patamar elevado), graças à capacidade de compreender e assimilar os elementos da realidade. Essa forma de pensar pressupõe, segundo o educador polonês, por parte de Hegel, a distinção entre

[...] a realidade essencial que é o espírito objetivo em desenvolvimento, da realidade dos fatos, empírica e ocasional. Ao mesmo tempo, Hegel separa a personalidade e a vida superficial do indivíduo. O processo educativo desenrola-se entre a personalidade e o espírito objetivo. O verdadeiro desenvolvimento da personalidade só é possível com a participação no desenvolvimento do espírito objetivo, portanto, com a participação na cultura e nas instituições sociais, nomeadamente no Estado (Suchodolski, 2002, p. 37).

Com isso se inaugura outra vertente da pedagogia da essência, rigorosa e severa, amparada na compreensão do desenvolvimento e das contradições inerentes à própria atividade. Como argumento em favor desse caráter rigoroso da pedagogia que deriva da

filosofia hegeliana, Suchodolski destaca a aversão do pensador alemão ao uso de abordagens lúdicas no âmbito educacional.

É a partir de uma síntese particular entre filosofia (alemã) hegeliana, socialismo francês e economia política inglesa (Lenin, 2006) que Marx articulará sua obra. Com Marx dá-se, finalmente, a elaboração de uma ontologia terrena unitária, na terminologia adotada por Lukács, ainda que o próprio não tenha se dedicado a essa reflexão – assim tantas outras obras e projetos inacabados –, cujo delineamento ficou a encargo do filósofo húngaro. Retomaremos mais detidamente a reflexão sobre a teoria de Marx, desde já identificada como o ponto mais elevado do desenvolvimento teórico, assim como suas implicações para a compreensão mais adequada da natureza humana, no capítulo seguinte.

Fica evidente, portanto, que as propostas de Kant, Fichte e Hegel representam uma tentativa moderna de releitura da pedagogia da essência a partir de novas bases e pressupostos, configurando-se como formulações originais. A réplica a essas propostas, segundo Suchodolski (2002, p. 39), seria dada por Søren Kierkegaard (1813-1855), Max Stirner (1806-1856) e Friedrich Nietzsche (1844-1900) – apesar das diferenças existentes entre os pensamentos desses autores, eles possuem em comum uma oposição aos preceitos da tradição Moderna. Esse período marcará um florescimento da pedagogia da existência e um processo de diferenciação progressiva das tendências dentro dessa vertente mais ampla. Apesar das tentativas de defesa da pedagogia da essência, foi a pedagogia da existência que adquiriu maior importância na pedagogia burguesa desde o final do século XIX.

Kierkegaard toma como ponto de partida de seu pensamento uma posição religiosa e teológica. Por isso, segundo Suchodolski (2002, p. 39), poderia ser erroneamente confundido como um adepto da pedagogia da essência. Porém, o fundamento de sua filosofia é a questão existencial. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 40):

Na sua análise da vida do homem, Kierkegaard distinguiu também a camada superficial e a camada profunda da vida individual, a que deu designações de plano estético e plano ético. Todavia, esta distinção não estava relacionada com a separação do eu transcendental e do eu empírico. Pelo contrário, visava precisamente este princípio fundamental do idealismo alemão. Para Kierkegaard, é nesta camada mais profunda da sua vida que o indivíduo fica pessoalmente mais comprometido nas decisões de escolha e responsabilidade, de risco e de esforço; enquanto para Hegel o indivíduo não era de fato mais do que expoente do desenvolvimento objetivo do espírito e podia sempre ser substituído nesta função por outro indivíduo, pelo contrário, para Kierkegaard, o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela. Deixando de lado a vida superficial do indivíduo,

Kierkegaard - tal como Hegel - formulou uma teoria da personalidade constituída não por categorias de obediência às instituições sociais objetivas e principalmente ao Estado, ao qual cumpre porventura formar a personalidade historicamente real, mas por categorias de risco pessoal e de comprometimento, em que a possibilidade de buscar referência numa instituição objetiva - mesmo que seja a Igreja ou o dogma - seria a aniquilação desta trágica liberdade e deste pavor dilacerante em que vive a verdadeira personalidade humana.

Ainda que pensando a partir do viés metafísico, Kierkegaard soube, a seu modo, dar centralidade ao processo de desenvolvimento do indivíduo, por meio do qual o ser humano vem a ser. Surge, então, com Kierkegaard, juntando-se a Rousseau, uma importante variação da pedagogia da existência.

Já Stirner tem um ponto de partida muito distinto. Seu pressuposto, segundo Suchodolski (2002, p. 41) é a defesa radical dos direitos ilimitados do indivíduo. Por isso, faz pesadas críticas à Igreja e ao Estado, em suas pretensões de educar o ser humano, condenando também todas formas de autoridade e todos os ideais, particularmente os ideais morais.

Na opinião de Stirner, a pior servidão é a provocada pela sujeição a imagens e conceitos morais que aconselham o altruísmo, a dedicação, o respeito pela opinião pública, os interesses comuns etc. Para Stirner, nem a Humanidade nem a prática têm o direito de moldar e dirigir a vida do indivíduo, muito embora seja precisamente destas instâncias que o indivíduo tem mais dificuldade de se libertar (Suchodolski, 2002, p. 41).

Defensor do “egoísmo sagrado”, encoraja o indivíduo a se opor às pressões interiores e exteriores, e a só buscar apoio em si mesmo, em uma espécie de subjetivismo radical. Divide, então, a humanidade em dois grupos: aqueles que conseguem seguir suas indicações, vivendo de acordo com sua própria vontade, de onde extraem os critérios de bem, de mal, de verdade e de erro, que seriam homens fortes; e os homens fracos, que cedem a essas diversas formas de ideal.

Foi, porém, por meio da filosofia de Nietzsche que as ideias elaboradas por Stirner ganharam maior força. O filósofo alemão, segundo Suchodolski (2002, p. 41-42) foi crítico à pedagogia de sua época, baseadas em tendências democráticas, defendendo um ideal de escolas-santuário destinadas aos escolhidos, “almas nobres”, às quais seria ministrada uma “[...] ciência livre de qualquer laço em relação à verdade objetiva e à moral humanista [...] capazes de viverem à sua maneira e de se entusiasmarem pelas sublimes conquistas da alma grega”. Abordando mais especificamente sua influência no campo pedagógico, Suchodolski (2002, p. 42) faz as seguintes ponderações:

No plano pedagógico, os pensamentos deste filósofo foram utilizados com muita moderação: não se fizeram referências aos super-homens, aos fortes e aos fracos, às ‘almas nobres’, nem à ‘vontade de poder’. Não obstante, foi justamente por essa senda que enveredou uma das correntes da revolta contra a pedagogia da essência. A teoria radical da pedagogia colocada a serviço da individualidade, que foi defendida na Alemanha por Gaudig, tem a sua origem em Nietzsche. Deriva deste filósofo também um dos argumentos fundamentais que defende a tese de que aos alunos mais dotados devem ser dedicados cuidados especiais, em detrimento de todos os outros, o princípio que impõe que a escola se desligue das necessidades sociais e que se empenhe em cultivar as personalidades excepcionais inspira-se igualmente em Nietzsche, o membro da *élite*, ou melhor, o homem aristocrático, que desde há séculos se ligava na pedagogia a um ideal definido, adquiriu na pedagogia da existência de Nietzsche um caráter novo baseado na liberdade de impor de modo egoísta os objetivos próprios e de realizar a sua vontade pessoal.

A partir de 1759 inicia-se um período de significativa influência do humanismo racionalista, inspirada no Iluminismo, sobretudo na França. Essa vertente de pensamento teve como principais representantes Voltaire (1694-1778) e Helvetius (1715-1771), para além do próprio Kant. No âmbito educacional apregoava a ideia do homem como formado pelas disciplinas da razão, funcionando “como uma máquina” (ideia desenvolvida um século antes por Descartes). Suas ideias foram impulsionadas pela onda republicana que se seguiria. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 46):

A tendência principal desta orientação era uma concepção da pedagogia tradicional da essência que procurava negar conceitos perfilhados pelo idealismo antigo e pelo tomismo medieval, rejeitar o culto conservador da tradição defendida pelo simples fato de representar o passado, repudiar as especulações filosóficas subjetivas e dificilmente verificáveis. Impunha-se a conveniência de estabelecer um conjunto de ideais e normas que deviam ser inculcados à juventude com o rigor apropriado, mas que teria um caráter racional, claro, convincente e bem fundamentado. Esta variante da pedagogia da essência, muito diferente das antigas concepções, constitui - apesar de grandes disparidades - uma concepção muito importante e particularmente atacada, graças a este racionalismo que estabelecia os fundamentos da universalidade e da perenidade do conteúdo fundamental da educação.

Para além da influência da filosofia irracionalista nietzscheana e do humanismo racionalista, a teoria da evolução, uma teoria propriamente científica, representou desdobramentos importantes para o campo educacional, tendo sido um dos maiores fatores de desenvolvimento da pedagogia da existência. Charles Darwin (1809-1882) no campo da natureza e Herbert Spencer (1820-1903) na área do desenvolvimento social, colheram

benefícios das aquisições precedentes, mas se opuseram à pedagogia da essência por seu caráter de inutilidade prática, de conservadorismo. O que não deixa de ser curioso, na medida em que, como apontado Suchodolski (2002, p. 47), as ideias evolucionistas antigas (pré-darwinianas) haviam marcado a pedagogia da essência, como é o caso da obra do Marquês de Condorcet (1743-1794), passando ainda por Alexander von Humboldt (1769-1859).

Os evolucionistas advogaram as necessidades do presente, defendendo uma educação utilitária e instrumental, que estivesse de acordo com as leis da vida social, ou seja, as leis da luta pela vida. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 49):

De acordo com toda sua filosofia, Spencer não concebe o “ideal” como uma força que deve comandar a vida. Considerava-o uma invenção dos fracos e dos acomodaticios – neste aspecto não há diferença entre este autor e Nietzsche – que conduz à desorganização da vida: esta é dirigida do melhor modo pelas suas próprias leis, as leis severas da luta pela existência e pela seleção dos mais fortes. Assim concebida, a pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida.

O conceito de evolução, utilizado originalmente para se referir ao mundo natural, sempre que aplicado à sociedade gera problemas potenciais. Foi a partir dessa reflexão que a utilização desse conceito, quando aplicado à educação, foi alvo de intensas críticas. O resultado desse movimento foi um ressurgimento da pedagogia da existência, por meio de um resgate dos ensinamentos de Rousseau. O que configurou, segundo Suchodolski (2002, p. 52), em uma oposição ativa contra a pedagogia da essência. O marco desse movimento foi a publicação da obra *Adolescente*, pelo educador estadunidense Stanley Hall (1844-1924), que defendia um paralelismo psicofísico segundo o qual filogênese repetiria a ontogênese e, nesse sentido, postulava o psiquismo e desenvolvimento da criança o aspectos norteadores da ação educativa. Esse movimento ainda seria engrossado pelos intelectuais vinculados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, situado em Genebra, cuja fundação se deu em 1912 por Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965). Esses dois autores, segundo Suchodolski (2002, p. 52-53):

[...] elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma “pedagogia funcional”, uma pedagogia a que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança; que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança.

Também nesse período, o pragmatismo desenvolveu uma concepção semelhante, com ênfase na dimensão psicológica, ainda que com diferenciações. Foi o caso de John Dewey (1859-1952) que, preocupado com os objetivos da educação, propôs a organização das experiências da criança, formando simultaneamente seu espírito e moral. Com seu imanentismo evolucionista, Dewey valorizava o presente, fonte de toda a atenção, e abolia o direito de atribuir ao futuro o papel de dirigente da vida presente.

O caráter especial deste ponto de vista, adotado por numerosos pedagogos que aderiram a esta filosofia, manifestou-se em todos os domínios da educação. No plano do programa de formação isso tornou-se mais evidente. Todos os princípios que presidiam à escolha e composição das matérias de ensino até ali em vigor foram reexaminados; exigiu-se uma adaptação precisa destas matérias às necessidades em vias de desenvolvimento da criança no plano intelectual; o programa de ensino deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais da criança. Analisando estes postulados podemos apreender claramente o que divorciava este ponto de vista de certas teorias da pedagogia da essência, aparentemente muito próximas de alguns destes postulados. Estamos a pensar na teoria da instrução formal e na teoria da recapitulação (Suchodolski, 2002 p. 53-54).

A primeira, proposta pelo orador e professor de retórica romano Marco Fábio Quintiliano (35-95), que defendia a importância do treinamento por meio da realização de exercícios, aspecto retomado por Locke, pelos alemães Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e seu comentador Tuiskon Ziller (1817-1883). Em linhas gerais, a teoria da instrução formal propunha a “[...] formação do espírito da criança segundo esquemas estabelecidos previamente e – apesar do seu formalismo – concordava perfeitamente com os princípios gerais da pedagogia da essência” (Suchodolski, 2002, p. 54).

Por coerência, Dewey, rejeita esse princípio, defendendo que a verdadeira formação do espírito se dá “[...] sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas” (Suchodolski, 2002, p. 54). O mesmo se dá com Froebel e sua teoria da recapitulação, que defende que o ser humano deve atravessar, ainda que sumariamente, as fases de desenvolvimento atravessadas pela humanidade ao longo de sua história. Concepção essa desenvolvida posteriormente por Ziller, que, por sua vez, buscou apoio na teoria darwiniana. Em suma:

É por esta razão que a pedagogia da existência, embora também utilizasse as teses evolucionistas e desse relevo a certos parentescos entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento pré-histórico da Humanidade, elaborou uma teoria totalmente diferente. Isso é evidente na

concepção de Decroly, que dá à teoria da recapitulação um sentido psicológico: relaciona-a com as necessidades e o interesse presente das crianças, com a sua atividade e a sua expressão. Aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade torna-se na perspectiva da pedagogia da existência a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação (Suchodolski, 2002, p. 55).

São essas, portanto, as principais diferenças na utilização dos desdobramentos intelectuais promovidos por meio da teoria da evolução tanto na pedagogia da essência quanto na da existência. São, porém, as reflexões do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) aquelas que acentuarão com mais clareza as diferenças dos usos da teoria da evolução nas concepções educacionais, mais especificamente no âmbito da pedagogia da existência. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 57):

Segundo este filósofo, é necessário conceber a evolução de modo a suprimir as falsas concepções mecanicistas e finalistas. A evolução não é um processo de adaptação, não é uma simples consequência de causas definidas, nem é uma caminhada em direção a qualquer objetivo, assim como não é o processo de realização de determinadas finalidades. A evolução é o *élan* da criação e é apenas *ex post* do ângulo da razão a analisar o seu fluir passado, que pode dar ilusão de ser dirigida por causas ou finalidades.

Essa concepção exercerá grande influência em diversas teorias vinculadas à pedagogia da existência. Essa ideia de que o desenvolvimento da criança e a prática educativa não se dirigem a uma finalidade específica, mas são um tipo de criação especial cujos desdobramentos derivam de si mesma, um “impulso vital”, aspectos interiores enraizados na própria vida.

Essa dicotomia que se desenvolve entre pedagogia da essência e da existência ao longo do tempo é, segundo Suchodolski, uma divisão falsa, problemática. A sociedade burguesa acaba por aprofundar o distanciamento entre ideal e real, na medida em que se aprofunda a contradição fundamental entre capital e trabalho. Pois, segundo o autor, o pensamento pedagógico

[...] perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual,

nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida (Suchodolski, 2002, p. 98).

E prossegue, afirmando que “[...] a concepção da ‘essência’ humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta ‘essência’ do homem”. E finaliza, destacando importar “[...] facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da ‘essência’ humana” (Suchodolski, 2002, p. 99).

A partir de outras referências, notadamente aqueles impulsos que levariam ao desenvolvimento do liberalismo clássico, desenvolve-se a concepção de utilitarismo, cujos principais representantes são Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873). Nas palavras de Suchodolski (1976, p. 145-146):

O utilitarismo filosófico era um equivalente da prática burguesa no campo da atividade socioeconômica. Diversas formulações deste utilitarismo corresponderam a diversas fases do desenvolvimento da economia capitalista e a diversas posições da classe burguesa na sociedade. Em Hobbes e em Locke começa este utilitarismo cujo percurso passa pelos economistas e fisiocratas, por Helvétius e Holbach até Bentham e Mill. O desenvolvimento deste utilitarismo exprime, na opinião de Marx – a transformação da burguesia de uma classe “combativa, mas não desenvolvida” numa classe “dominante e desenvolvida”.

Isso significa elevar ao nível teórico as determinações da sociedade burguesa. Nos termos de Suchodolski (1976, p. 146): “A ordem burguesa recebe deste modo a mais elevada sanção metafísica dos filósofos.” O ser humano, a partir dessa lente peculiar, transforma-se no *Homo economicus*, e sua natureza passa a ser vista como naturalmente competitiva, egoísta etc.

Apresenta como essência da natureza humana as características dos homens apenas sob as relações de produção capitalistas. [...] Apresenta como únicas normas educativas verdadeiras e humanamente gerais aquilo que é simplesmente a adaptação do homem a estas condições de existência **desumanas**. A educação espiritual e principalmente a moral são submetidas sem consideração alguma, dissimuladamente, aos interesses da classe dominante (Suchodolski, 1976, p. 148, grifo no original).

Sean Sayers (1998, p. 134, tradução nossa), formulando uma crítica a essa concepção burguesa de natureza humana, defendendo que as necessidades humanas não são fixas, mas históricas e sujeitas a transformações, aponta que

[...] o *homo economicus* do utilitarismo e da economia clássica não é a natureza humana universal. Ao contrário, a teoria de que as pessoas são criaturas de necessidades e desejos ilimitados retrata uma forma da natureza humana e um conjunto de atitudes em relação à riqueza material que são distintivamente modernas e que são produzidas e peculiares à sociedade capitalista.

Essa particular expressão do pensamento burguês acabaria por deixar profundas marcas também no pensamento educacional, promovendo uma síntese particular entre a pedagogia da essência e da existência. Na medida em que se postula o ser humano como naturalmente egoísta, competitivo etc, sendo estas características históricas do capitalismo, e não do ser humano, realiza-se uma efetiva essencialização do momento histórico, pois calcada na realidade, ainda que somente em sua dimensão superficial, fenomênica, transitória.

2.5 O ser humano na Contemporaneidade

Esses problemas não se encerram na entrada do século XX. Pelo contrário, aprofundam-se, na medida em que o capitalismo avança em direção ao seu estágio monopolista ou imperialista. O capitalismo monopolista, como ficaria conhecido, emerge nas últimas décadas do século XIX e encontra-se em vigência até os dias atuais. O que não significa que permaneça estático, ao contrário, tendo passado por modificações. O destaque a ser dado é para o segundo momento do capitalismo monopolista, conhecido como os Anos Dourados, que vai de 1940 até 1970, período em que o centro do capitalismo se transfere da Europa para os Estados Unidos. Receosa do poder político dos movimentos de trabalhadores, a burguesia faz concessões em várias dimensões. É o período do estado de bem-estar social. As ideias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) desfrutariam de grande prestígio. (Netto; Braz, 2012)

O capitalismo, eventualmente, acaba por se universalizar, fazendo com que sua influência direta ou, em raríssimos casos, indireta, chegasse a todo o planeta. Mas é evidente que, apesar disso, em cada local esse processo se deu de forma distinta. Ainda mais se considerarmos algo ainda mais específico como a influência do capitalismo no plano das ideias e, mais especificamente ainda, nas ideias pedagógicas. Tomemos, a partir da exposição realizada por Saviani (2011), o caso brasileiro como exemplo.

Como observa Duarte (1998, p. 2), Saviani, incorporando a contribuição de Suchodolski, “[...] analisou o conflito entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova como

um conflito entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, interpretando esse conflito à luz da passagem, da burguesia, de classe revolucionária à classe consolidada no poder e defensora da ordem estabelecida.”

A pedagogia renovadora torna-se hegemônica no século XX, com esse cenário se mantendo até sua metade (Saviani, 2011, p. 10). Momento em que sofre diversas críticas e é forçada a se reinventar. Desse movimento emerge a pedagogia tecnicista, que, por sua vez, possuindo base produtivista, busca responder à necessidade de formação de mão de obra especializada diante da retomada do processo de industrialização no país no contexto da Ditadura Militar. A concepção tecnicista, portanto, ganha forte impulso neste período, permanecendo como uma importante abordagem pedagógica no período subsequente, amparada na teoria do capital humano.

Esta teoria, desenvolvida a partir da formulação de Theodore Schultz (1902-1998), professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, dará subsídio para o desenvolvimento da pedagogia tecnicista, configurando-se como uma vertente hegemônica dentro deste âmbito.

O movimento Renovador, por sua vez, se reinventa e, sobretudo por meio do construtivismo, retoma a hegemonia no âmbito do debate educacional brasileiro na entrada do século XXI. Seu ponto alto, ainda segundo Saviani (2011), são a Escola Nova, as pedagogias não-diretivas, a pedagogia institucional e o construtivismo.

Portanto, na medida em que permanecemos sob a égide do processo de acumulação capitalista, as contradições que fundamentam essa sociedade tendem a um inevitável aprofundamento e, no plano das ideias, permanecemos presos à formulação de respostas parciais e/ou falsas aos dilemas históricos que se colocam diante de nós. É somente com a elaboração de uma concepção pedagógica alicerçada nas ideias revolucionárias de Marx e seus continuadores que esse cenário se alterará. Ainda que esse novo cenário apresente novas possibilidades, o momento seguinte acabaria por aprofundar ainda mais o cenário social e, por consequência, educacional e aquelas potencialidades permaneceriam em suspenso.

Alguns autores marxistas situam em meados do século XIX o início de uma guinada da cultura produzida pela sociedade burguesa, que passou a se caracterizar, cada vez mais, por profundas formas de intensificação da opacidade das relações sociais e de sua fetichização. Seu ponto de culminância se dá por volta do final do século XIX, para alguns com o marco da derrota da Comuna de Paris (1871), que simboliza de forma definitiva a “vitória” da burguesia e seu regime diante da alternativa que se colocava, centrada no movimento operário.

Se, contraditoriamente, em meados do século XX, no contexto do imediato pós-guerra, a dinâmica econômica passa por um período positivo – sobretudo nos países centrais –, os “Anos Dourados” do capitalismo, o mesmo não pode ser dito em relação às últimas três décadas daquele século.

Nas décadas finais do século XX, um importante desdobramento desse movimento, que coincide com a crise é a famosa crise dos paradigmas e da razão, que pressupõe, de forma bastante sintética, a negação da objetividade, a impotência da razão diante da história, a negação da universalidade etc. Esse movimento coincide com o aprofundamento da financeirização do capitalismo, nos anos 1970 e a crise que se desencadeou como consequência imediata desse processo, cujo direcionamento geral termina por resultar no estágio capitalista neoliberal. (Netto; Braz, 2012)

Segundo o historiador marxista britânico Perry Anderson (1995), a gênese do neoliberalismo pode ser rastreada na obra *O caminho da servidão*, do economista austríaco Friedrich Hayek (1899-1992), publicada em 1944. Inicialmente esse movimento político-econômico teve influência reduzida a um grupo de intelectuais conhecidos como Sociedade de Mont Pèlerin. Apesar da influência reduzida a princípio, esse movimento se generalizaria após a recessão econômica de 1973 que, segundo certo diagnóstico, indicaria o esgotamento da política de bem-estar social e dos Anos Dourados do capitalismo no pós-guerra. Como pontua Xavier (2011, p. 19-20):

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

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

serviram como referência para o fundamento do ideal de liberdade e do conceito de ordem espontânea, defendido por Hayek em *O caminho da servidão*.

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

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

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

Sobre o neoliberalismo, José Paulo Netto e Marcelo Braz (2012, p. 238, grifos no original), afirmam que para além de uma mera doutrina econômica, a ideologia⁵ neoliberal fundamenta uma concepção de sociedade e de indivíduo, baseada em um ideário que é necessário a desigualdade entre os indivíduos e a sociedade:

⁵ Ideologia, no vocabulário marxista, significa mais do que um simples conjunto de ideias. A noção de ideologia remete-se à função prática, na medida em que serve como orientação às ações individuais em meio ao contexto social. Naturalmente, na medida em que se estruturam a partir de um conteúdo de verdade, as ideias podem nos fornecer possibilidades de ação mais eficazes. Nas palavras de Lukács (2010, p. 38): “Se agora e mais tarde falarmos de ideologias em contextos mais amplos, estas não devem ser entendidas no enganoso uso atual da palavra (como consciência antecipadamente falsa da realidade), mas, assim como Marx as determinou no prefácio de *Crítica da economia política*, como formas ‘nas quais os seres humanos se conscientizam desse conflito’ (isto é, daquele que emerge dos fundamentos do ser social) ‘e o combatem’”. Essa determinação abrangente de Marx – e esse é o elemento mais importante de sua ampla aplicabilidade – não dá nenhuma resposta unívoca à questão da correção ou falsidade metodológica e objetiva das ideologias. Ambas são igualmente possíveis na prática. Assim, as ideologias em caso podem propiciar tanto uma aproximação do ser quanto um afastamento dele.”

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

Fica evidente, portanto, que a emergência, consolidação e desenvolvimentos posteriores da sociedade burguesa produz importantes alterações no plano das ideias, o mesmo se dá no campo das concepções pedagógicas gerais e, por conseguinte, das concepções de ser humano subjacentes a elas. Mas não deixa de ser curioso que, no período posterior, a sociedade contemporânea, não produz outro paradigma geral e nem mesmo alterações nos paradigmas anteriores, antes seguindo abordagens mais pragmáticas. Qual a razão disso?

Charlot (2020) sintetiza muito bem a questão, quando afirma que isso se deve ao “silêncio antropológico” decorrente desse contexto. Ora, a burguesia, em sua ascensão, promove uma nova visão sobre a sociedade, sobre o ser humano, em suma, uma nova visão de mundo, que se chocará com a visão de mundo estabelecida no contexto da Idade Média, que cristalizava o conceito de nobreza e neutralizava, no plano do discurso, os conflitos de classe. Com a vitória da burguesia essa nova visão de mundo prevalece em relação à antiga, dando início a um novo momento histórico.

Na medida, porém, em que se converte em classe dominante e não passa a ser mais de seu interesse fazer avançar os ideais civilizatórios que proclamara (muito bem resumidos no insígnia liberdade, igualdade e fraternidade), surge a necessidade de abandonar os debates mais incisivos sobre o ser humano, a sociedade etc. A consequência disso é aquilo que Lukács (2010) denominou, na esteira de Marx, de “decadência ideológica” do pensamento burguês.

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

[...] liquidação de todas as tentativas anteriores dos renomados ideólogos burgueses de compreender com destemor as forças motrizes reais da sociedade, ignorando as contradições descobertas, essa fuga para a pseudo-

história ideologicamente ajustada, superficialmente concebida, subjetivística e misticamente distorcida, constitui a tendência geral da decadência ideológica.

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

[...] um contraste gritante torna-se visível no efeito cultural e ideológico amplo das teorias popularizadas das ciências naturais. No período de ascensão, as grandes descobertas da ciência natural, de Copérnico a Darwin, constituíram momentos importantes da revolução geral de efeitos sociais da consciência das massas. Hoje, nos países capitalistas, os principais avanços da ciência natural moderna quase sempre têm validade apenas depois de passar pelo filtro da filosofia reacionária. Eles são popularizados, penetram na consciência das massas, na medida em que sofrem uma distorção idealista-relativista. Relativismo, combate ao pensamento causal, substituição da causalidade pela probabilidade estática, “desaparecimento” da matéria – tudo isso é causado em larguíssima escala para disseminar um relativismo niilista, uma mística obscurantista.

Nas décadas finais do século XX, uma das expressões desse movimento é a crise dos paradigmas e da razão, que pressupõe, de forma bastante sintética, a negação da objetividade, a impotência da razão diante da história, a negação da universalidade etc. Saviani (1991, p. 23) ao descrever esse período de ascensão e declínio das produções culturais afirma o seguinte:

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

É natural, portanto, que com o esvaziamento do debate, consequência direta desse processo, tenham encontrado um período de franca ascensão de concepções pedagógicas pragmáticas, que meramente buscam se moldar às demandas imediatas de reprodução do capital, abdicando qualquer criticidade ou reflexão mais detida.

Segundo essa hipótese, o “silêncio antropológico”, conforme anunciado por Charlot, não teria consequências somente no campo educacional; trata-se somente do enfoque adotado

pelo autor – e seguido por nós neste trabalho. Não deixa de ser sintomático, porém, que esse vazio acaba por ser preenchido, não por reflexões que realmente teriam a contribuir e auxiliar a apontar caminhos, mas por uma abordagem cientificista rasa, derivada e/ou análoga ao neopositivismo⁶. Esse fenômeno acaba por fortalecer a tendência de “biologização” do indivíduo, ou seja, entender o ser humano a partir das determinações naturais, genéticas etc, desconsiderando, ou relegando a segundo plano, o salto ontológico e, por consequência, a especificidade do ser social – abordaremos esse ponto mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Se o país passa por um processo de industrialização tardia, naturalmente é preciso desenvolver uma abordagem pedagógica que possa formar os eventuais futuros operários, possuidores dos saberes técnicos necessários para tal empreitada. Em sentido oposto, se se trata de uma sociedade neoliberal, “pós-industrial”, isso não é mais necessário; mas sim o desenvolvimento de habilidades genéricas, que possam permitir ao eventual trabalhador precarizado que atue durante um tempo como operário, em outro momento como comerciante e, nos interlúdios (ou ao mesmo tempo, para complementação de renda) como trabalhador de aplicativos focado em logística (de pessoas e/ou mercadorias) - em suma, é preciso que se fomentem os indivíduos como “empreendedores de si mesmos”.

Como pontua Marilena Chauí (2001), o pós-modernismo é a ideologia do capitalismo em seu estágio neoliberal⁷. Concordamos com Duarte (2001), quando este afirma integrarem esse universo ideológico neoliberal o pós-modernismo e o construtivismo. A origem e as características que fundamentam o pensamento pós-moderno, nesse sentido, podem ser encontradas na realidade do capitalismo contemporâneo.

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

⁶ Fenômeno, aliás, observado já por Lukács (2012, p. 45-74) na década de 1970.

⁷ Conclusão que se alinha àquela defendida por Fredric Jameson (2000), que postula o pós-modernismo como sendo a lógica cultural do capitalismo tardio.

trabalho e, por fim, de acordo com essa perspectiva, a história é vista não como um processo mas antes como um caleidoscópio de representações discursivas.

Vejamos como esse processo se manifesta no âmbito das pedagogias hegemônicas. As pedagogias hegemônicas ou pedagogias do “aprender a aprender”⁸ (Duarte 2006), situam-se, como já destacado, em um universo ideológico neoliberal⁹. O lema “aprender a aprender”, tem seu fundamento no movimento da Escola Nova, reaparecendo nas pedagogias hegemônicas da atualidade (como o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências, o multiculturalismo, entre outras). Segundo Saviani (2011, p. 432), o lema “aprender a aprender”, no âmbito da Escola Nova, refere-se, para além da ideia de buscar conhecimentos por si mesmo, à capacidade de adaptar-se à sociedade. A noção de adaptação é central nas concepções pedagógicas hegemônicas, como destacado por Duarte (2006) e Saviani (2011). Portanto, tendo como fundamento a Pedagogia Nova, é esperado que a concepção de ser humano que fundamenta as pedagogias hegemônicas, também tenha como base uma concepção de ser humano que considere a natureza humana como mutável, determinada pela existência, adaptável à sociedade.

Quando abordamos as pedagogias hegemônicas, o maior representante na atualidade é o construtivismo. Este se fundamenta na epistemologia genética do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e, segundo essa perspectiva, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são construídos pelo esforço de adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Nessa concepção, é bastante forte a perspectiva de que o ser humano é um indivíduo, um sujeito a ser construído, isto é, com a natureza é mutável. O conceito de Piaget, como já apontado anteriormente, se apoia numa concepção de desenvolvimento humano biologizante, por uma relação biológica entre organismo e meio:

A concepção piagetiana do funcionamento intelectual inspira-se fortemente no modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente [...]. A observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente e o assimilam de acordo com sua estrutura levou Piaget a conceber o modelo para o desenvolvimento cognitivo (Azenha, 1998, p. 18).

Para Piaget, o funcionamento cognitivo, por exemplo, se dá pela aplicação de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente.

⁸ Dado o “alinhamento” destas propostas pedagógicas com as demandas do capital, são elas, em nossa sociedade, as pedagogias hegemônicas (Duarte, 2010, p. 33). Usaremos, portanto, as duas nomenclaturas, “pedagogias do aprender a aprender” e “pedagogias hegemônicas”, como sinônimas.

⁹ Importante destacar que, mesmo situando-se no interior de uma mesma concepção ideológica, não significa que esse grupo seja homogêneo, mas sim que partilham da mesma concepção de ser humano.

Podemos observar que o autor faz uso de um modelo evolucionista para compreender o conhecimento, como o ser humano chega até esse conhecimento. Para ele, existem as estruturas e estas sofrem alterações constantes, de forma que vão se ampliando para estados qualitativamente superiores. Desse modo, de acordo com Azenha (1998, p. 24): “A cada estágio evolutivo corresponde um tipo de estrutura cognitiva ou modelo de organização da interação do homem com o ambiente.”

Desse modo, podemos observar que o ser humano é concebido como qualquer outro ser vivo, como qualquer outro animal. Por isso, suas relações se dão na forma de interação entre o sujeito e o meio. A autora expõe que dois mecanismos são importantes na interação entre o indivíduo e o meio: a organização e a adaptação. Segundo Azenha (1998, p. 25):

Sem organização, não é possível ao ser vivo ter um comportamento finalista, voltado para a satisfação de suas necessidades biológicas fundamentais. É a organização que dota o ser vivo da capacidade de ter condutas seletivas, isto é, eficientes do ponto de vista do atendimento das demandas fundamentais à adaptação.

Desse modo, de acordo com essa concepção, a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, se dá por meio da adaptação do indivíduo ao meio, à sociedade. Só que essa particularidade de compreender o desenvolvimento por meio da adaptação não é algo somente da teoria de Piaget, estendida ao construtivismo. Concepções pedagógicas tais como a pedagogia dos projetos, do professor reflexivo, das competências ou o multiculturalismo, possuem uma base de compreensão do ser humano que se adéqua ao universo neoliberal. E essa percepção é bastante notória quando analisamos o que essas pedagogias pensam sobre o conhecimento escolar, a relação de aprendizagem ou a concepção de escola.

O que ocorre, de maneira consciente ou não, é uma naturalização das relações sociais, do processo de desenvolvimento histórico-social e dos fenômenos históricos em geral. É importante destacar que esse processo pode se dar tanto pela via religiosa quanto a “laica”; ou seja, certamente é possível interpretar certos desenvolvimentos sociais como inevitáveis entendidos como manifestação da vontade divina, mas também é possível fazê-lo sem necessariamente aludir a forças transcendentais, simplesmente tomando os processos sociais, o ser humano, a natureza humana etc, como a-históricos.

Desse modo, essas teorias não consideram os fenômenos que são frutos do processo histórico, e também não diferenciam processos que são frutos de relações alienadas, não

diferenciando, no limite, o que foi necessário para a constituição e formação do indivíduo, daquilo que corresponde a produtos da alienação¹⁰. A crítica à naturalização do ser social pode ser encontrada em Marx quando este critica os economistas clássicos – que ele também chama, ironicamente, de “robinsonadas”¹¹. Nas palavras de Duarte (2010, p. 138):

Assim, a naturalização, em vez de significar uma tentativa de retorno a um primitivo estágio natural, significa a tentativa de justificação, por meio da eternização e da universalização, de uma determinada realidade, apresentando-a como correspondente à natureza humana. A naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais.

Essa naturalização dos seres humanos e das relações sociais, tem por consequência uma compreensão, no campo educacional, bastante marcante quando abordamos essas concepções hegemônicas, que é a ideia da formação do ser humano deve acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2006 p. 41). Assim, outra ideia bastante difundida pelas pedagogias hegemônicas é a de que o cotidiano do aluno deve ser referência central para as atividades escolares.

Essa concepção naturalizante do ser social, pensando no âmbito da educação escolar, parte do pressuposto de que não é necessário fornecer condições para a formação do indivíduo. E, por consequência, o desenvolvimento da natureza humana, pressuporia uma formação espontânea, em que o indivíduo se formaria de forma biológica (já dada) ou se desenvolveria de forma a se adaptar à sociedade existente. Nas palavras de Duarte (2010, p. 133):

Temos insistido, neste trabalho, na ideia de que o lema “aprender a aprender” apoia-se em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade. Acrescentamos agora a essa afirmação a de que o “aprender a aprender” está inserido no universo ideológico da naturalização do mercado. “Aprender a aprender” é, na verdade, aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os

¹⁰ O conceito de alienação (*Entfremdung* e formas derivadas) em algumas traduções aparece como “estranhamento”. Pelas muitas ambiguidades que essa tradução alternativa têm potencial de gerar, optamos pela utilização de alienação. Quanto ao seu significado, “[...] alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo” (Duarte, 2013, p. 59).

¹¹ Referência à obra *Robinson Crusoe*, do escritor inglês Daniel Defoe, publicada em 1719, que explora as experiências decorrentes de um naufrágio e consequente vida em uma ilha deserta, pelo personagem-título. A ironia do termo deriva do fato de que, para Marx, os economistas clássicos falseiam o passado, fazendo parecer – ou acreditando ingenuamente nisso – que as relações capitalistas de produção são de caráter natural-espontâneo.

saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar. Assim, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as idéias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.

Duarte (2010) explora a questão de que existem ideias que são comuns às pedagogias da atualidade. Uma primeira ideia em comum a essas teorias seria a ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista. O que implica a crença de que os problemas presentes na sociedade capitalista podem ser resolvidos sem a superação radical da forma de organização da sociedade capitalista. Essa solução passa por uma concepção idealista de educação, no sentido de que os problemas sociais são resultados de concepções errôneas ou equivocadas, o que leva a acreditar que a solução está na difusão de novas ideias aos indivíduos.

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

Enquanto na escola pública, sucateada e subprivilegiada, preponderam concepções pedagógicas que se moldam e reproduzem às necessidades de reprodução do capital. Assim, de acordo com essas concepções, a atividade educativa deve ter como centro as necessidades dos alunos, o que coloca outro aspecto: o ponto de partida dessas necessidades e interesses dos alunos é o meio social em que o aluno está inserido. A educação escolar, nessa perspectiva, deve partir das necessidades dos indivíduos e o ponto de partida dessas necessidades é a vida social do aluno, ou seja, o meio em que o indivíduo está inserido. Desse modo, é próprio da sociedade capitalista a defesa de que a luta entre os indivíduos seja característica da natureza humana de cada indivíduo, com seus interesses particulares:

Surge assim a concepção de que o desenvolvimento tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo é fruto dessa constante tensão entre individualismo e convivência social. Aquilo que é uma característica específica à organização social capitalista é universalizado, no plano ideológico, a toda a história humana, transformando a competição própria da sociedade mercantil

em algo natural ao ser humano em toda e qualquer época (Duarte, 2010, p. 137).

Portanto, pelo exposto até aqui, fica claro que nenhuma dessas pedagogias concebe a natureza humana de forma justa, todas elas acabam por limitar o que seja o ser humano e por consequência o papel da educação. Uma pedagogia que considere de forma consistente a questão da natureza humana, exige aspectos que a sociedade capitalista não permite; exige, por exemplo, perspectivas de elevação da vida cotidiana. Para que se conceba de forma correta a natureza humana, precisamos avançar para além de falsos dilemas, em direção a uma síntese que pressuponha a superação das limitações humanas inerentes à sociedade capitalista, que é o que abordaremos na sequência deste trabalho.

Ao longo deste capítulo, analisamos como as teorias pedagógicas são fundamentadas por concepções filosóficas subjacentes sobre o ser humano, conforme destacado por Suchodolski e Charlot. Partindo da Antiguidade Clássica, onde Platão e Aristóteles cristalizaram hierarquias sociais em uma “filosofia da essência”, passamos pelo Medievo, que subordinou a educação aos dogmas religiosos, e pelo Renascimento, que marca a importante retomada da racionalidade. Na Modernidade, a dicotomia entre pedagogia da essência (Kant, Hegel) e da existência (Rousseau, Dewey) refletiu contradições da sociedade burguesa, enquanto a Contemporaneidade, marcada pelo capitalismo neoliberal, aprofundou o “silêncio antropológico” (Charlot) – o esvaziamento da reflexão sobre a natureza humana. As pedagogias hegemônicas atuais (construtivismo, tecnicismo) naturalizam relações sociais alienadas, reduzindo o humano à adaptação ao mercado e biologizando seu desenvolvimento. Enquanto as teorias pedagógicas permanecerem vinculadas a projetos de classe que essencializam desigualdades ou fragmentam a totalidade histórica, seguirão incapazes de superar a limitação central: a ausência de uma concepção dialética de ser humano como ser social em devir, cuja realização plena exige a transformação das condições materiais que o alienam. Esta lacuna será enfrentada no próximo capítulo, mediante a teoria marxista, que oferece as bases para uma pedagogia emancipatória fundada na historicidade radical da natureza humana.

3. O SER HUMANO EM MARX

A compreensão marxiana do ser humano constitui o alicerce teórico para a crítica radical da sociedade capitalista e a projeção de sua superação. Partindo do pressuposto de que a plena expressão humana só se realiza em condições sociais que garantam liberdade e universalidade, Marx e seus continuadores – como Lukács, Márkus e a Escola de Budapeste – identificam no capitalismo um obstáculo ontológico ao genuíno florescimento da humanidade. Este capítulo desdobra essa tese central ao investigar a natureza humana não como essência fixa, mas como processo histórico mediado pelo trabalho, categoria fundante do ser social. Aqui, analisamos como a atividade laboral, ao diferenciar-se qualitativamente da animalidade, inaugura um salto ontológico: pela dialética entre objetivação e apropriação, os seres humanos produzem não apenas suas condições materiais, mas a si mesmos, desenvolvendo necessidades, capacidades e consciência. Ao explorar categorias como teleologia, genericidade e sociabilidade, demonstramos que a formação da individualidade livre exige a transformação das relações alienantes que convertem objetivações humanas em forças estranhas e hostis. Por fim, distinguimos os conceitos de natureza humana (plasticidade histórica moldada pela práxis) e essência humana (potencialidade genérica de universalização), argumentando que sua realização plena pressupõe a superação da sociedade de classes. Esta reflexão, ancorada na ontologia do ser social, prepara o terreno para discutir, no capítulo seguinte, o papel da educação nesse processo de humanização.

A teoria marxista alicerça sua interpretação da sociedade e os rumos práticos a serem tomados, no pressuposto de que o ser humano só se expressa de maneira livre e plena em sociedade, e que essa expressão só pode acontecer se houver condições para isso. Sob a sociedade capitalista, essas condições não se apresentam, de modo que o ser humano, na sociedade atual, não tem condições para se expressar efetivamente.

O argumento de fundo, a subsidiar essas afirmações anteriores, é a de que existe um conjunto de características inerentes a todos os seres humanos o que, historicamente, tem se identificado a partir do conceito de natureza humana –, que teriam a potencialidade de possibilitar a superação dos entraves que se colocam à expressão livre e plena da humanidade.

Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre o conceito de natureza humana, entendemos que alguns conceitos e categorias precisam ser delimitados; ou seja, entendemos a necessidade de que alguns conceitos e suas relações e inter-relações sejam explicitados para que possamos realizar essa discussão de forma mais precisa e embasada. Como entendemos

que a ideia de natureza humana não é algo fixo, dando-se no processo de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, então, o primeiro passo é compreendermos como se dá esse desenvolvimento.

Em um primeiro momento, faz-se necessário entender as diferenças entre a atividade humana e a atividade animal, ou seja, o que é especificamente humano e o que é especificamente animal. Porém, para fazermos essa distinção é necessário retomar a discussão sobre a categoria **trabalho**, já que compreendemos que essa atividade é a base para a formação da natureza humana. Desse modo, o trabalho é a atividade fundante do ser humano: é ele que possibilita o desenvolvimento do ser social. É a partir e por meio do trabalho que o indivíduo, ao se apropriar da natureza e ao se objetivar no produto de sua atividade, desenvolve sua consciência da natureza, da sociedade e de si próprio. Mas, da mesma forma que o trabalho pode se tornar, em determinadas condições histórico-sociais, atividade alienada, também as objetivações resultantes da atividade humana podem se apresentar como forças estranhas ao ser humano e superiores a ele, fenômeno esse que, no plano da consciência, se apresenta como a produção de formas distorcidas e falseadoras de representação da realidade pelo pensamento.

Outro ponto que deriva da discussão sobre o trabalho, sobre a relação entre objetivação e apropriação, diz respeito à formação de **necessidades e capacidades**. Esta discussão nos é importante pois é pelo processo de constituição destas, a partir da atividade de trabalho que a natureza humana se forma, isto é, das características que diferenciam e que possibilitam o desenvolvimento da natureza humana. Da relação entre necessidades e capacidades, destacaremos a dialética entre a **teleologia e a causalidade**, por sua vez, nos permite discutir um aspecto importante que sustenta a concepção de natureza humana: a questão de que, ao longo do processo histórico, os seres humanos se constituem historicamente, em condições históricas dadas, por meio de processos de objetivação¹².

¹² A teoria das esferas de objetivação (*Vergegenständlichung*) do gênero humano foi formulada originalmente por Lukács e Heller, tal como exposto em Duarte (2013, p. 143). A partir do processo primordial de transformação da natureza pelo ser humano, segundo Lukács, constituíram-se historicamente as diferentes esferas de objetivação do gênero humano, quais sejam: a vida cotidiana, a ciência e a arte. O desenvolvimento do gênero humano é visto por Lukács, na esteira da tradição ancorada em Hegel e Marx, como um processo que caminha do “em si” ao “para si”. Heller fornece contribuições a essa teoria, analisando as relações existentes entre a vida cotidiana (objetos, linguagem e costumes – que ela identifica como sendo as objetivações genéricas em si) e outras esferas de objetivação (religião, política, direito, ciência, arte, filosofia – estas três últimas identificadas como as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, ou objetivações genéricas para si). Importante destacar que seguimos a indicação de Duarte (2013, p. 30), de optar pela utilização do conceito de objetivação tanto para a transferência de propriedades do sujeito para o objeto quanto para o produto desse processo, o que nos permite evitar complicações conceituais, ainda que com alguma perda de precisão conceitual – que consideramos, todavia, mínima.

A formação da **consciência** é um processo fundamental para a diferenciação gradativa do ser natural e do ser social. Esta atua como mediadora da atividade humana e, ao longo do processo de desenvolvimento desta, a consciência também vai se complexificando, indo além da mera adaptação ao ambiente, ancorada nos pores teleológicos, nos atos dirigidos. Desde seu surgimento, por meio do trabalho, passando pelo desenvolvimento da linguagem e, ainda, pelo desenvolvimento das objetivações genéricas em si e para si¹³, a consciência tem desempenhado uma função mediadora fundamental para o processo de desenvolvimento humano.

O processo de formação e decorrente desenvolvimento do ser social, na explicitação do ser e o devir humano, é designado a partir da categoria de **genericidade**¹⁴. Também faz-se necessário compreender que a formação do ser humano e da natureza humana não se dá de forma isolada. Isso significa que os indivíduos só se desenvolvem efetivamente como seres humanos por meio das relações sociais nas quais estão inseridos, relações essas que carregam as marcas e as contradições próprias à forma de organização social na qual vivem as pessoas. Estamos, portanto, falando da **sociabilidade**¹⁵, que permite ao ser humano superar alguns dos limites impostos por sua condição de animal pertencente à espécie *Homo sapiens*, torna-se, em muitas circunstâncias, uma força tão hostil ao ser humano quanto as mais perigosas forças da natureza.

O desenvolvimento da **individualidade** livre e universal depende da existência de relações sociais que permitam que a vida das pessoas se apresente como um âmbito amplo de possibilidades perante as quais cada indivíduo faça suas escolhas e se torne sujeito de sua existência. Na dialética entre determinação e liberdade, a sociabilidade é a categoria mediadora que pode permitir a transformação das condições objetivas de vida em impulsos ao livre desenvolvimento. Mas na sociedade capitalista as relações sociais não se mostram dessa maneira para a grande maioria dos indivíduos. Ao contrário, as relações sociais se mostram como forças incompreensíveis, incontroláveis e imprevisíveis.

¹³ As categorias do em si e do para si referem-se, respectivamente, à superação dialética da síntese espontânea à consciente – e, nesse sentido, são relativas e tendenciais. São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre ser humano e natureza, como podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana. São tendenciais porque não expressam estados puros, mas tendências (Duarte, 2013, p. 145-148).

¹⁴ Qualidade pertencimento ao gênero humano. Apoiados em Duarte (2013), optamos pela utilização da tradução genericidade para o termo *Gattungsmäßigkeit*. Outras traduções que têm sido utilizadas passam pelo termo generidade ou mesmo generalidade.

¹⁵ A categoria *Gesellschaftlichkeit* tem sido traduzida tanto por sociabilidade quanto por socialidade. Optamos pela utilização da primeira, pois mais próxima a palavras com estrutura parecida em português, salvo os casos em que a tradução de citação direta tenha optado pela segunda.

Por fim, no último tópico, à luz das reflexões realizadas ao longo do capítulo, abordaremos diretamente os conceitos de **essência humana** e **natureza humana**, objetivando esclarecer esse debate. Pois compreendemos que, para responder o que é a natureza humana, é necessário, antes, fazer uma distinção que talvez possa levar a compreensões equivocadas. É preciso que se faça a distinção entre os conceitos de **essência humana** (*menschliches Wesen*) e **natureza humana** (*menschliches Natur*).

Alguns autores da tradição marxista fazem uso desses conceitos de forma intercambiável, como sinônimos. Porém, há, em Marx, claramente uma diferenciação léxica entre os conceitos (Fazio, 2013, p. 104), mas, para além disso, Márkus (2015, p. 91) postula, a partir das indicações de Marx, uma diferença também de conteúdo.

A natureza humana indicaria uma maior plasticidade¹⁶, algo que se forma na relação do ser humano com a natureza e, conseqüentemente, com os produtos dessa relação, enquanto a essência diria respeito à realização das melhores possibilidades do gênero humano. Ou seja, às realizações das máximas possibilidades imanentes ao gênero humano, os elementos que compõe a essência humana caracterizam o ser humano de forma a elevá-lo acima dos animais; dessa forma, não diz respeito ao que sempre esteve presente na humanidade ou no indivíduo, mas que se têm desenvolvido ao curso da história humana.

Por isso, só faz sentido realizar uma discussão marxista do conceito de natureza humana se o relacionarmos com o conceito de essência humana, pois ambos pressupõem-se dialeticamente. Voltaremos a essa discussão no item final deste capítulo.

Só é possível compreender o que é o ser humano, e por consequência, o que é a natureza humana, se compreendermos o processo de constituição e desenvolvimento do gênero humano. Para isso, faz-se necessário, primeiro, caracterizar o que é específico do ser humano.

3.1 Trabalho

Para compreender o que é especificamente humano é necessário, primeiro, que entendamos que o trabalho é a categoria fundante do ser social. É por meio dela que podemos conceber a formação e o desenvolvimento da natureza humana. No marxismo, o trabalho é caracterizado por ser uma atividade que se realiza pela relação entre objetivação e apropriação, pela satisfação de necessidades que, por sua vez, geram novas necessidades, com

¹⁶ Marx (2017a, p. 246) diz, por exemplo, n' *O Capital*, que a indústria alterou a natureza humana.

a produção da cultura e o desenvolvimento decorrente, tanto a nível genérico, quanto individual. Antes, porém, de avançarmos nessa discussão, é necessário explicitar como a atividade humana diferencia-se da atividade animal.

Em um primeiro momento, o ser humano busca condições de sobrevivência, pois, antes de tudo, é necessário que o indivíduo tenha condições básicas para se manter vivo, isto é, tenha condições de moradia, de alimentação etc. O próprio processo de garantir subsistência faz com que novas necessidades surjam, necessidades estas que ultrapassam o âmbito material. O fato de não satisfazer apenas sobreviver é uma consequência do caráter dialético do processo pelo qual o ser humano produz sua sobrevivência. Abordando esse assunto, Marx e Engels (2007, p. 32-33) afirmam que

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

Sobre esse assunto, Duarte (2013, p. 35) destaca que a objetivação do pensamento por meio da linguagem possui as características do “primeiro ato histórico”. Pois a linguagem é um meio que o ser humano encontra para satisfazer a necessidade de comunicação e, sendo esta uma necessidade coletiva, ao criar meios para se comunicarem, os seres humanos criam novas necessidades.

No âmbito do marxismo, a atividade de trabalho não é somente entendida como um meio de satisfação de necessidades, assim como também não é caracterizada apenas como uma atividade que transforma a realidade externa, pois, se assim fosse, não haveria distinção com relação à atividade animal. Como destaca Marx (2015, p. 312-313), os animais também agem na realidade para satisfazer necessidades, sendo, por exemplo, capazes de realizar construções. Nas palavras do autor

Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, castores, formigas etc. Contudo, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para a sua cria; produz unilateralmente,

enquanto o homem produz universalmente; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio, enquanto o homem reproduz a natureza toda; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livremente o seu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da *species* a que pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de cada *species* e sabe aplicar em toda a parte a medida inerente ao objeto; por isso, o homem dá forma também segundo as leis da beleza.

Na citação acima, Marx enfatiza que, ao contrário dos animais, o ser humano produz universalmente, ou seja, não produz apenas voltado para a satisfação de suas necessidades imediatas. Desse modo, quando é afirmado que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, o que se está querendo dizer é que ele é responsável pela produção e manutenção de atributos com características humanas que não são transmitidos de forma hereditária, de forma biológica. O psicólogo soviético Alexei Leontiev (1903-1979), reforçando essa questão, explica que desde o início da história da humanidade as aquisições e objetivações humanas não deixaram de se modificar, ou seja, se mantiveram em constante transformação e, desse modo, fez-se necessário que essas se fixassem, fossem transmitidas de geração em geração. Porém, como essa transmissão não é realizada por herança biológica, então esses fenômenos se fixam por uma forma que só aparece com o desenvolvimento da sociedade, através da cultura (Leontiev, 2004, p. 283). Logo, se o que constitui o ser humano não é dado por meio da herança genética e, adicionalmente, se os elementos que constituem as características humanas necessitam ser apropriadas, então a natureza humana é algo fixo que está sujeito também ao processo de desenvolvimento da sociedade.

Portanto, ao contrário da atividade humana, a relação que os animais mantêm com a espécie é realizada por meio da herança genética. E, nesse sentido, o animal desenvolverá suas características por meio da adaptação às condições ambientais e as variações de comportamento se darão por meio de mudanças ambientais. Nas palavras do psicólogo soviético:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato do processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que, é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o ápice é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas

propriedades do indivíduo das aquisições rio desenvolvimento da espécie (Leontiev, 2004, p. 180-181).

Ainda sobre o comportamento animal, o psicólogo soviético Alexander Luria (1902-1977), em seu *Curso de Psicologia Geral* (1979), destaca que, para além da herança genética, o comportamento animal teria uma segunda fonte: a experiência individual. Essa experiência individual diz respeito ao fato de que os animais não apresentam somente uma repetição de algo determinado pela herança genética, mas resultam também das experiências individuais que se produzem por meio de uma interação com o meio, mas que ficam presas ao momento imediato, inviabilizando qualquer possibilidade de abstração.

Com relação ao desenvolvimento do psiquismo dos animais, Leontiev (2004) faz uma minuciosa explicação em que destaca que o psiquismo dos animais se desenvolve por meio do processo de evolução biológica, em que cada novo nível de desenvolvimento psicológico coincide com novas condições de existência e uma maior complexidade no seu esquema físico. Segundo Leontiev (2004, p. 64):

[...] o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais de se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação. Convém sublinhar que o reflexo psíquico não é de modo algum um fenômeno “puramente” subjetivo, acessório, sem real significação, na vida dos animais e para a sua luta pela existência. Pelo contrário, o psiquismo animal nasce e desenvolve-se, como vimos, precisamente porque sem ele os animais não poderiam orientar-se no meio.

Desenvolvendo mais sobre o assunto, o pensador soviético, ao abordar sobre as diferenças entre a atividade dos animais e do ser humano, destaca que a atividade dos animais é, à diferença dos humanos, biológica e instintiva. De acordo com o autor

[...] a atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. Razão por que toda modificação da atividade animal exprime a transformação do agente concreto que provoca a atividade considerada e não a da relação vital que ela realiza. [...]. O animal não manifesta necessidades novas [...]. Em geral, se se analisa uma das numerosas atividades animais, pode-se sempre estabelecer a relação biológica determinada que a atividade realiza e encontrar assim qual é a necessidade biológica em que repousa. [...] Assim, a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal (Leontiev, 2004, p. 66-67).

Abordando esse mesmo tema, Luria (1979, p. 71-72) reforça que existem três características que diferenciam a atividade humana da atividade dos animais. O primeiro traço diz respeito ao fato que a atividade humana não se baseia ou está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos. Segundo o autor, a atividade humana é regida por necessidades complexas, como necessidades cognitivas, que incentivam o ser humano a adquirir novos conhecimentos ou a necessidade de comunicação já mencionada anteriormente. É interessante destacar que o indivíduo pode se deparar com situações nas quais a atividade do ser humano, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, acaba por entrar em conflito ou até reprimi-las. Como exemplo, o autor cita casos extremos de patriotismo, como colocar o corpo em chamas.

O segundo traço destaca que a atividade humana não é determinada, necessariamente, por impressões ou percepções da experiência individual imediata (Luria, 1979, p. 72). Isso significa que, ao contrário dos animais, o ser humano possui condições de refletir sobre situações de forma mais profunda, não se orientando somente por impressões imediatas das mesmas. O autor apresenta, como exemplo, um caso em que a água do poço encontra-se envenenada; com essa informação, o indivíduo não irá bebê-la, mesmo que esteja com sede, desse modo, seu comportamento não é orientado pela necessidade imediata da água, mas por um conhecimento mais profundo da situação.

E, por fim, o comportamento humano tem em comum com o comportamento animal as duas já citadas fontes, isto é, herança genética e experiências individuais mas, além disso, tem uma terceira e mais importante fonte que é a experiência acumulada pela humanidade. Conforme explica o autor:

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (Luria, 1979, p. 73, grifos no original).

Desse modo, diferentemente da atividade animal, a maioria dos conhecimentos e comportamentos que o ser humano possui são adquiridos por apropriação das experiências histórico-sociais da humanidade. Assim, a espécie humana, por meio de sua atividade qualitativamente distinta da atividade de qualquer outra espécie animal, inaugura um novo tipo de ser, o ser social. Lukács (2012, p. 402), destaca que “[...] assim como o trabalho, em suas realizações iniciais, fez com que um animal se transformasse em homem, do mesmo modo seu desenvolvimento permanente faz nascer o gênero humano em seu autêntico sentido

social” - ou seja, indivíduo e sociedade tomados não como dois polos excludentes, mas como intrinsecamente ligados. Nas palavras de Marx (2015, p. 377, grifos no original):

O homem, porém, é não apenas ser da natureza, mas ser da natureza **humano**; i. é, ser que é para si próprio, por isso **ser genérico**, como tal ele tem que se confirmar e agir tanto no seu ser quanto no seu saber. Portanto, nem os objetos **humanos** tal como imediatamente se oferecem são objetos da natureza, nem o **sentido humano** tal como imediatamente é, objetivamente é, é sensibilidade **humana**, objetividade humana; nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente está imediatamente dada, de um modo adequado, ao ser **humano**. [...] E como tudo o que é natural tem de **nascer**, também o **homem** tem o seu ato de nascimento, a **história**, que é, contudo, para ele um ato de nascimento sabido e por isso que se suprime com consciência enquanto ato de nascimento. A história é a verdadeira história natural do homem.

Podemos analisar a questão do surgimento do ser social a partir da perspectiva dos saltos. Segundo Lukács, o salto refere-se ao surgimento de um novo ser. Para o autor, o primeiro salto ontológico diz respeito ao surgimento do ser vivo, ou seja, da passagem da matéria inorgânica à orgânica. Esse salto fez surgir na natureza um novo tipo de ser, de maior complexidade, que antes não existia, com características que não são dadas a partir da matéria inorgânica. O segundo salto ontológico foi o da passagem do ser orgânico/biológico ao ser social. O autor destaca que não seremos capazes de captar a especificidade da ontologia do ser social, “[...] se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver com base em um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas com base no ser inorgânico” (Lukács, 2007, p. 227). O autor ainda destaca que

[...] o ser social, por sua própria essência, jamais pode se separar completamente de seus fundamentos naturais – o homem resta irrevogavelmente um ser biológico –, do mesmo modo como a natureza orgânica tem de incorporar, em forma dialeticamente superada, a natureza inorgânica. O ser social, todavia, tem um desenvolvimento no qual essas categorias naturais, mesmo sem jamais desaparecerem, recuam de modo cada vez mais nítido, deixando o lugar de destaque para categorias que não têm na natureza sequer uma analogia (Lukács, 2012, p. 319).

A base desse salto está na atividade das primeiras espécies humanas em extrair da natureza subsídios para se manterem vivos e, por meio dessa atividade, observa-se o surgimento de relações que não existiam na natureza. Netto (1994, p. 35) resume o processo nos seguintes termos:

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

Deve-se ressaltar que, assim como o ser social não elimina o ser orgânico, apenas o supera por incorporação, também o ser orgânico não elimina o inorgânico. Cada nova esfera ontológica do ser é dependente da esfera anterior. A própria existência da vida em nosso planeta depende de um conjunto de circunstâncias que não são eternas, tais como incidência solar, presença de água, fontes de alimento, oxigênio etc. A atividade de trabalho, inexistente no mundo meramente natural, é o que permite o surgimento do ser social:

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

O ser social, porém, não surge “sozinho”, ele desdobra-se e cria, no curso do seu desenvolvimento, uma dimensão da genericidade e, a partir desta, da sociabilidade - discutiremos essas categorias no tópico **3.5: Genericidade e sociabilidade**.

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

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

É importante destacar que o ser humano é, em essência, um ser universal, que tende a uma gradativa universalização, como resultado da dialética de afastamento/aproximação progressivos da natureza, de naturalização do ser humano e humanização da natureza, o que nos torna seres, simultaneamente, biológicos e sociais (Sayers, 1998, p. 154), o que se dá por meio da capacidade teleológica, que se origina a partir do trabalho e constitui a genericidade humana. Por isso que a atividade de trabalho contém, em potência, o movimento em direção à universalização humana, da genericidade em si em direção à genericidade para si. Voltaremos a essa discussão nos tópicos seguintes.

Destacamos, até aqui, como a atividade humana é qualitativamente distinta da atividade animal e que, por meio dos saltos ontológicos, dá-se o surgimento de um novo tipo de ser, o ser social. Esse ponto, como destacado inicialmente, é importante para nos dar subsídio para compreendermos a base da formação da natureza humana. De modo a compreender as especificidades e categorias que permeiam a concepção de natureza humana.

3.2 Necessidade e capacidade

Como apresentado anteriormente, todo comportamento animal tem por base as necessidades biológicas (alimentação, autoconservação etc.) e, segundo Luria (1979), no caso da atividade animal, não podemos considerar nenhuma atividade desvinculada de

necessidades biológicas. Assim, a atividade animal tende a aproveitar os objetos ligados diretamente a sua necessidade, e os componentes da atividade, as “capacidades” dos animais são tendencialmente determinadas pela constituição biológica. Como destaca Márkus (2015, p. 25):

Naturalmente, a atividade animal não pode ser simplesmente reduzida a formas de comportamento instintivas e inatas, uma vez que serão sobrepostos por uma teia de hábitos e respostas adquiridas de forma adaptativa e individual durante a história de vida de certo organismo. Porém, a constituição físico-biológica das espécies sempre mantém essas reações aprendidas entre limites definidos e constantes.

Uma diferença importante entre a atividade humana e a atividade dos animais consiste justamente na produção de novas necessidades, mais especificamente no caráter histórico das necessidades humanas, em que estas decorrem da atividade de trabalho, como algo especificamente humano. Nas palavras de Márkus (2015, p. 38):

[...] os objetos que servem para a satisfação de uma necessidade humana não são objetos imediatamente naturais, mas objetos alterados pela atividade de produção. As necessidades dos indivíduos históricos e concretos são, portanto, dirigidas não para as coisas com propriedades químicas, físicas etc. apropriadas (como no caso das necessidades dos demais animais), mas em produtos de determinado caráter humano-social.

Como destacado anteriormente, por meio da relação entre objetivação e apropriação, o ser humano é capaz de ir além das necessidades biológicas, isto é, é capaz de agir por necessidades que não são imediatamente biológicas. Desse modo, de uma perspectiva filogenética (desenvolvimento do gênero humano), ao criar novos objetos, para além de ampliar sua atividade, o ser humano se apropria de novas capacidades humanas.¹⁷ Isso significa que o próprio processo de criação de novas necessidades permite que o ser humano se modifique, que a natureza humana se forme e se transforme nesse processo, em que capacidades que não estavam dadas anteriormente sejam agora possibilidades concretas. Logo, os novos objetos de consumo significam o aumento das novas possibilidades de satisfação humana, da mesma forma que a produção de novos instrumentos de trabalho também possibilita a formação de novos comportamentos e habilidades.

¹⁷ De uma perspectiva do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), porém, isso não é necessariamente verdadeiro, pois a formação de novas necessidades individuais ocorre principalmente pelo processo de incorporação dos objetos socialmente existentes às atividades realizadas pelo indivíduo (apropriação).

Ao contrário dos animais, que agem de forma imediata, os seres humanos, por meio da relação entre apropriação e objetivação, agem de forma mediada, por meio da criação e uso de instrumentos¹⁸. Duarte (2004, p. 49) destaca um exemplo em que um grupo de nossos ancestrais transforma uma pedra em um objeto perfurante ou cortante, com o intuito de utilizá-lo como objeto para caçar e com o produto da caça satisfazer sua necessidade de se alimentar. O que é necessário enfatizar é que, entre a necessidade inicial do grupo de ancestrais e a satisfação final, há um elemento intermediário, mais especificamente há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos. Portanto, segundo o autor

Um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O ser humano cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o ser humano precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o ser humano se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, por não existirem naquele momento as condições necessárias para que a prática social incorporasse a invenção (Duarte, 2013, p. 28).

Os instrumentos, mesmo em um nível bastante rudimentar da história humana, não existem na natureza e são, portanto, produções humanas. Tratam-se de objetos que são transformados para que o ser humano os utilize para alcançar determinados fins. A produção de instrumentos, por si só, não leva à satisfação de necessidades biológicas imediatas do indivíduo, da mesma forma que a sua produção só tem sentido dentro de um contexto de outras ações nas quais o instrumento será utilizado. Como afirma Duarte (2013, p. 29):

[...] pode-se dizer que foi a produção de instrumentos que fez surgir algo que até então não existia: a relação entre sujeito e objeto. É nesse sentido que Marx afirmou que o animal e sua atividade são uma coisa só. Na atividade animal, não há a relação entre sujeito e objeto. Para produzir instrumentos,

¹⁸ Quanto aos instrumentos, é necessário salientar que as pesquisas recentes têm mostrado que várias espécies animais se utilizam de objetos em sua atividade (Shea, 2017). É evidente que a produção e uso de instrumentos pelos seres humanos é algo qualitativamente distinto do uso de instrumentos pelos animais. Reconhecer que várias espécies de animais utilizam-se de objetos que encontram na natureza é importante, no sentido de destacar que aquelas formas de vida que vieram antes viabilizaram as condições para o surgimento do ser social.

entretanto, o ser humano precisou distinguir o que o objeto é para ele e o que o objeto é independentemente dele, ser humano.

Portanto, o significado dos instrumentos se constitui por meio da atividade social. Isso significa que no instrumento está implícita a necessidade de se conhecer as propriedades do objeto que será utilizado para tanto. Esse conhecimento, no início, se dá em virtude da tentativa de inserção do objeto em uma determinada ação humana, ou seja, da tentativa de apropriação do objeto. Porém, com o desenvolvimento do gênero humano, o conhecimento foi adquirindo uma autonomia em relação à utilidade prática do objeto.

Dessa forma, ao agir sobre o objeto, abre-se a possibilidade de novas ações com novas necessidades. No decorrer desse processo de apropriação e objetivação são desenvolvidas mediações cada vez mais complexas que possibilitam ao pensamento descobrir e, ao mesmo tempo, criar novas mediações que conseqüentemente enriquecerão o ser humano. Como destaca Duarte (2013, p. 30-31): “O objeto, ao ser transformado em instrumento, torna-se uma objetivação, pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana.” E, por intermédio da ação humana, o objeto “[...] passa a ser portador de funções sociais.”

Segundo Márkus (2015, p. 42), somente a partir do surgimento de novas necessidades que estão fora do processo da vida material que se compreende a emergência de novas formas não-materiais de produção. É através da dialética entre objetivação e apropriação que a relação do ser humano com a natureza torna-se mais livre e universal, pois perde gradativamente seu caráter de utilidade determinada pela necessidade biológica. Nas palavras de Marx (2011a, p. 435):

[...] as necessidades são produzidas tanto quanto o são os produtos e as diferentes habilidades de trabalho [...]. Quanto mais as necessidades, elas próprias historicamente postas – necessidades geradas pela própria produção, as necessidades sociais –, necessidades que são elas próprias o resultado da produção e relações sociais, são postas como necessárias, tanto mais elevado é o desenvolvimento da riqueza real. Materialmente considerada, a riqueza consiste unicamente da diversidade das necessidades.

Conforme as produções humanas se complexificam, a relação do ser humano com as produções humanas torna-se cada vez mais mediatizada e o ser humano passa a ter mais controle sobre sua atividade. Segundo Luria (1979), a grande maioria dos atos dos indivíduos é regido por necessidades mais complexas, necessidades que podemos denominar de “superiores”. De acordo com o autor

Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição etc. Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las (Luria, 1979, p. 71-72).

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

Na medida em que a produção se desenvolve, adquire um caráter social, não apenas em sua forma abstrata (na qual todo ato de trabalho é sempre social, uma vez que pressupõe a apropriação de meios e habilidades criados historicamente, através das relações dos indivíduos), mas também em sua forma concreta, na qual os indivíduos começam a produzir uns para os outros, seus produtos se complementam reciprocamente, o seu trabalho torna-se, na realidade, apenas uma parte componente de um trabalho social total, e os produtos se convertem em produto comum do trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal trabalhador composto. A colaboração pessoal, o trabalho diretamente cooperativo em pequenas comunidades locais independentes, nas que se trabalham juntos, comunitariamente, é substituída por formações sociais cada vez mais abrangentes, maiores, cujos membros trabalham, de uma forma ou de outra, uns para os outros, em virtude de uma divisão e combinação do trabalho que, progressivamente, compreende o mundo todo. Os indivíduos, assim, tornam-se membros de um “agrupamento que trabalha”, embora a combinação de seus trabalhos não resulte da sua associação consciente e voluntária sujeita ao seu próprio controle, mas é resultado objetivo da existência de uma rede de laços sociais reificados¹⁹ que

¹⁹ O conceito de reificação (*Verdinglichung*; que também pode ser referida por “coisificação”, pois *res*, em latim, significa coisa) tem uma história curiosa, que merece ser explanada. As características gerais do fenômeno estão descritas por Marx na discussão que este realiza sobre o fetichismo da mercadoria, no Capítulo 4 do Livro 1 d’*O Capital*. Mas o termo aparece textualmente na seguinte passagem do Livro III: “Em capital-lucro, ou, melhor ainda, capital-juros, terra-renda fundiária, trabalho-salário – essa trindade econômica que conecta os componentes do valor e da riqueza em geral com suas fontes –, está consumada a mistificação do modo de produção capitalista, a reificação das relações sociais, o amálgama imediato das relações materiais de produção com sua determinação histórico-social: o mundo encantado, distorcido e de

se estabelece de forma velada. Desta forma, a vida de todo e qualquer indivíduo passa a depender da atividade de um círculo cada vez maior de outros indivíduos com os quais ele não está mais em contato pessoal e em comunicação, mas ao mesmo tempo, cada ser humano adquire assim – pelo menos *in principio* – a possibilidade de fazer uso não só de experiências humanas e de riquezas objetivas e subjetivas acumuladas em sua comunidade particular, mas também daquelas acumuladas pela humanidade toda. A **história mundial** origina-se, gradualmente, a partir do histórico de clãs, tribos, etnias e nações e, neste processo, os homens tornam-se histórico-mundiais, indivíduos socialmente universais [...].

Na sociedade capitalista, em que a produção do trabalho é trocada por mercadorias, a troca de mercadorias torna-se a relação social universal e o valor de troca a mediação universal entre os indivíduos. Logo, com a mediação do valor de troca, as relações sob o capitalismo se tornam reificadas, desumanizadas. Dessa forma, cada indivíduo torna-se dependente do conjunto da produção econômica. Marx, nos *Grundrisse*, ao discorrer sobre a relação entre produção e consumo, explicita as formas pelas quais a produção produz o consumo. Segundo o autor:

A isso corresponde, do lado da produção: 1) que ela fornece ao consumo material, objeto. Um consumo sem objeto não é um consumo; portanto, sob esse aspecto, a produção cria, produz o consumo. 2) Mas não é somente o objeto que a produção cria para o consumo. Ela também dá ao consumo sua determinabilidade, seu caráter, seu fim. Assim como o consumo deu ao produto seu fim como produto, a produção dá o fim do consumo. **Primeiro**, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que deve ser consumido de um modo determinado, por sua vez mediado pela própria produção. Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com a mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores. 3) A produção não apenas fornece à necessidade um material, mas também uma necessidade ao material. O próprio consumo, quando sai de sua rudeza e imediatez originais – e a permanência nessa fase seria ela própria o resultado de uma produção aprisionada na rudeza natural –, é mediado, enquanto impulso, pelo objeto. A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto da arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir

ponta-cabeça, em que *monsieur* Le Capital e *madame* La Terre vagueiam suas fantasmagorias como caracteres sociais e, ao mesmo tempo, como meras coisas” (Marx, 2017b, p. 893). Trata-se, portanto, do processo por meio do qual as relações entre os seres humanos tornam-se relações entre coisas (na medida em que os valores de uso convertem-se, sob o capitalismo, em valores de troca, esvaziando, com isso, as relações sociais de produção). Será, porém, só a partir da ênfase dada por Lukács (2003) à importância desse conceito no seu *História e consciência de classe*, publicado em 1923, que ganhará mais destaque, tendo seu escopo ampliado para a reflexão dos impactos subjetivos desse processo na consciência humana. Cumpre destacar que, nesta obra, Lukács (2003, p. 27) utiliza reificação e alienação como sinônimos, mas, como o próprio autor destaca no Posfácio – escrito em 1967, em que reflete sobre alguns equívocos desta obra –, ainda que relacionados, os conceitos de reificação e alienação são distintos.

prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Logo, a produção produz o consumo, na medida em que 1) cria o material para o consumo; 2) determina o modo do consumo; 3) gera como necessidade no consumidor os produtos por ela própria postos primeiramente como objetos. Produz, assim, o objeto do consumo, o modo do consumo e o impulso do consumo. Da mesma forma, o consumo produz a **disposição** do produtor, na medida em que o solicita como necessidade que determina a finalidade (Marx, 2011a, p. 47, grifos no original).

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

Portanto, o processo de historicização, ou socialização das necessidades, faz com que as necessidades naturais acabem assumindo um conteúdo histórico-social. E, para além disso, Marx demonstra como consumo e produção pressupõe-se dialeticamente, na medida em que o consumo põe idealmente o objeto da produção – ou seja, como necessidade, impulso, ou finalidade – e, inversamente, o consumo reproduz a necessidade.

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

Nessa direção, entendemos a educação escolar como um processo que pressupõe a construção de necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras. A educação pode enriquecer o indivíduo se ela fizer com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e se ela também produzir no indivíduo necessidades que ultrapassam o pragmatismo da vida cotidiana. A produção dessas necessidades não se realiza

sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretende transmitir. Abordaremos essa discussão sobre a especificidade da educação escolar como processo de mediação entre os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e sua transmissão para as novas gerações, no **Capítulo 3**. Como afirma Luria (1979, p. 71-72):

[...] a grande maioria dos nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição etc. Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las.

Segundo Sayers (1998, p. 66), Marx e Hegel consideram o crescimento das necessidades humanas como um aspecto essencial do desenvolvimento da natureza humana. Em geral, é benéfico e positivo – o caminho para a liberdade humana. Pois a natureza humana é de caráter social e histórico. A natureza humana – necessidades humanas e liberdade humana – cresce e se desenvolve historicamente. Nas palavras de Sayers (1998, p. 31, tradução nossa): “Atividade produtiva, material, é, para Marx, o fato primário da natureza humana”.

No que diz respeito às necessidades, o que são luxos para uma geração tornam-se necessidades para a seguinte. E agora tomamos como garantidas muitas coisas que estariam além do poder das gerações anteriores até mesmo de conceber. Isto não significa negar que “falsas necessidades” sejam engendradas na sociedade moderna. (Sayers, 1998, p. 66)

Assim, o desenvolvimento da natureza humana não pode ficar restrito à esfera das capacidades e necessidades materiais. O desenvolvimento destas conduz ao surgimento e desenvolvimento das mais elevadas necessidades e capacidades, tanto em nível mental quanto cultural. No processo de apropriação e objetivação, são produzidas diferentes formas de reprodução do ser social, que acaba por propiciar seu desenvolvimento. Essa relação se realiza por meio da alternativa posta em cada por teleológico. Porém, para podermos avançar nessa discussão, faz-se necessário compreender a estrutura e significado geral da ação humana – a

práxis²⁰. Lukács (2010, p. 274) destaca que o processo de adaptação ativa ao ambiente produz diferentes formas de reprodução do ser social, o que acaba por propiciar o desenvolvimento do ser social. Essa adaptação ativa se realiza por meio da alternativa posta em cada pôr teleológico. Este é o assunto do próximo tópico.

3.3 Teleologia e causalidade

No tópico anterior, abordamos o processo de surgimento de necessidades e capacidades. Neste tópico, abordaremos a discussão, amplamente enfatizada pelo último Lukács, sobre a relação entre teleologia a causalidade, liberdade e necessidade; ou seja, o processo por meio do qual o ser humano age de acordo com certas finalidades que, por sua vez, relacionam-se com a teia de causalidades que constitui o real.

O conceito de teleologia é antigo, com seus primeiros usos remontando à Filosofia grega clássica. A teleologia pressupõe o estudo da finalidade de algo, o que em Aristóteles (2002), mais precisamente na sua *Metafísica*, como já mencionamos anteriormente, como um dos quatro tipo de causas. O conceito passa por diferentes eras e autores, reaparecendo com particular força em Hegel. Porém, como nos adverte Lukács (2013, p. 47-48), nesses autores:

O verdadeiro problema ontológico [...] é que o tipo de pôr teleológico não foi entendido – nem por Aristóteles nem por Hegel – como algo limitado ao trabalho (ou mesmo, num sentido ampliado, mas ainda legítimo, à práxis humana em geral). Em vez disso, ele foi elevado à categoria cosmológica universal.

Em Hegel, porém, essa ideia alcança uma dimensão mais profunda, pois passa a constituir um aspecto essencial de sua filosofia. Nas palavras de Lukács (2012, p. 182):

A posição particular de Hegel entre esses dois extremos consiste em que ele pretende demonstrar filosoficamente que o próprio presente é um reino da razão, o que forçosamente eleva a contradição à condição de categoria ontológica e lógico-gnosiológica central. Hegel não é de modo algum o primeiro dialético consciente entre os grandes filósofos. Mas é o primeiro – após Heráclito – para quem a contradição forma o princípio ontológico último, e não algo a ser de algum modo filosoficamente superado, como ainda era o caso na “intuição intelectual” de Schelling. A contraditoriedade como fundamento da filosofia e, em combinação com isso, o presente real como realização da razão constituem, por conseguinte, os fundamentos

²⁰ Como destacam Netto e Braz (2012, p. 55), a práxis possui como modelo o trabalho; porém, envolve mais que isso. Ela inclui todas as objetivações humanas. A práxis diz respeito à totalidade das objetivações humanas, para além das objetivações primárias advindas da atividade de trabalho propriamente dita.

ontológicos do pensamento hegeliano. Essa combinação faz com que lógica e ontologia concreçam em Hegel num grau de intimidade e de intensidade até então desconhecido.

Lukács (2012, p. 185) argumenta que o Iluminismo, a partir da herança renascentista, avança no sentido de formular, como já destacamos, uma ontologia terrena unitária, apta a superar a “ontologia transcendente-teleológica-teológica” dominante. O Iluminismo, porém, fracassa nesse intento, na medida em que, ao buscar estabelecer a necessária unidade, acaba por desconsiderar as especificidades da dimensão natural e humana.

No pensamento de Hegel aparecem avanços significativos nessa direção, ainda que, como aponta Lukács, caracterizados a partir da ideia da coexistência contraditória de uma ontologia falsa e uma verdadeira. A ontologia verdadeira diz respeito à captação do movimento da realidade em si mesmo, enquanto um processo genuinamente dialético. A ontologia falsa, por sua vez, diz respeito à tentativa de Hegel de estabelecer a identidade sujeito-objeto. A compreensão da realidade enquanto unidade ontológica, todavia, só se completará a partir do pensamento de Marx.

Em um breve trecho d’*O Capital*, Marx elabora sobre o fetichismo da mercadoria, destacando que, no âmbito das relações de produção capitalistas, os seres humanos relacionam-se indiretamente, por meio de coisas, as mercadorias, que servem como suportes materiais do valor. E destaca, em conhecido trecho: “Eles não sabem disso, mas o fazem” (Marx, 2017a, p. 149). O pensador alemão observa, ainda, que a reflexão e efetiva compreensão científica sobre as formas sociais percorre um caminho contrário ao desenvolvimento real; ela começa “*post festum* [após a festa; a posteriori]”. É a partir dessa indicação que Lukács desdobrará a discussão mais ampla sobre a relação entre teleologia e causalidade.

O trabalho, como vimos, é postulado como a atividade que produziu o salto ontológico do ser puramente natural ao ser social. O trabalho, porém, possui, como característica fundamental, o ato teleológico; isto é, a ação de trabalho pressupõe uma consciência de finalidade e, por isso, o objeto do processo de trabalho existe idealmente na mente do indivíduo antes de sua explicitação: “O trabalho não pode se produzir senão como um ato teleológico [...]” (Lukács, 1982, p. 39, tradução nossa). Desse modo, só podemos compreender realmente o ser social quando compreendemos sua gênese, seu diferenciar-se do ser natural e da natureza, em uma contínua realização de pores teleológicos. (Lukács, 2013, p. 52).

Apesar da atividade de trabalho atuar a partir da perseguição de certa finalidade, quando ela é colocada em movimento, se deparará com os nexos causais do mundo objetivo e os resultados podem – e muito provavelmente irão – se distanciar da intencionalidade original do indivíduo. Quanto melhor a compreensão dos nexos causais da realidade, maior a possibilidade da cadeia causal transformar-se em causalidade posta (Lukács, 2013, p. 72). Nas palavras do filósofo húngaro:

[...] a vinculação da causalidade com a teleologia aparece como característica ontológica primordial do ser social. Por um lado, a representação subjetiva ou a intenção de um pôr teleológico permanece algo meramente ideal ou uma intenção sem eficácia do homem se através dela não forem postas em movimento – imediatamente ou por mais mediadamente que seja – cadeias causais na natureza inorgânica ou orgânica; na ontologia do ser social, não há nenhuma teleologia enquanto categoria do ser que seja desprovida de uma causalidade que a realize. Por outro lado, todos os fatos e eventos que caracterizam o ser social como tal são resultados de cadeias causais postas teleologicamente em movimento. Naturalmente, eventos causais não postos teleologicamente (terremoto, vendaval, clima etc.) podem muitas vezes ter consequências de grande alcance para o respectivo ser social concreto, até mesmo no sentido positivo, não só no sentido destrutivo (boa colheita, vento favorável etc.). Diante de certos fenômenos naturais dessa espécie, até mesmo a mais evoluída das sociedades ainda está indefesa (Lukács, 2013, p. 366).

Se afirmamos que o impulso para o pôr teleológico é a vontade de satisfação de uma necessidade, isso não nos diz muito, pois isso também ocorre na atividade animal. Porém, começa a diferenciar-se quando entre a necessidade e a satisfação se insere o trabalho. Na atividade de trabalho, cada vez que o indivíduo intervém sobre o objeto, criam-se condições para uma reprodução que se afasta cada vez mais do que foi representado mentalmente; desse modo, afirmar que o trabalho tem como característica o ato teleológico não significa dizer que o produto final dessa atividade seja idêntico ao que foi representado mentalmente. Essa reflexão se encontra presente de forma bastante emblemática n’*O Capital*:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa

subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2017a, p. 255-256).

Portanto, a atividade de trabalho caracteriza-se por ser uma atividade conscientemente dirigida por uma previsão mental do produto a ser gerado. Este é constituído por pores teleológicos que põe em movimento séries causais. De acordo com Lukács (2007, p. 230), a causalidade representa uma lei espontânea em que todos os movimentos se expressam de modo geral, a teleologia, ao contrário, é algo que se realiza sempre por uma consciência; logo, não existe ato teleológico fora da atividade humana. Desse modo, uma característica da teleologia é que ela só pode adquirir materialidade enquanto se expressa como pôr de um determinado fim. Isso significa que, a partir do ato do pôr, a consciência dá início ao processo teleológico. Lukács (2013, p. 48), ao descrever esse processo, realiza as seguintes considerações:

Vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente.

Ao pensarmos o ato teleológico, é possível compreender que o indivíduo estabelece uma finalidade a partir de uma necessidade. Além disso, os produtos dos pores teleológicos apresentam-se como alternativas, e estas sempre se apresentam enquanto possibilidade para agir sobre o sujeito e transformá-lo. Nas palavras do filósofo húngaro:

Embora todos os produtos do pôr teleológico surjam e operem de modo causal, com o que sua gênese teleológica parece desaparecer no ato de sua efetivação, eles têm a peculiaridade puramente social de se apresentarem com o caráter de alternativa; e não só isso, pois seus efeitos, quando se referem aos seres humanos, têm, por essência, a característica de provocar

alternativas. Essa alternativa, por mais cotidiana e superficial que seja, por mais irrelevante que sejam de imediato suas consequências, constitui, no entanto, uma alternativa autêntica, porque abriga em si, sempre, a possibilidade de retroagir sobre seu sujeito para transformá-lo (Lukács, 2012, p. 343).

Desse modo, em um primeiro momento, o indivíduo é guiado pelas suas necessidades e pelos conhecimentos que possui dos objetos. Assim, o conhecimento adequado é necessário para que o processo tenha êxito. No entanto, de uma perspectiva ontológica, a realidade se moverá independentemente da consciência que o sujeito tenha das cadeias causais sobre as quais está agindo. Os resultados das ações humanas transformam não apenas as causalidades objetivas, mas possuem efeitos sobre a vida de outros seres humanos que reagem a esses efeitos com graus menores ou maiores de consciência. Direta ou indiretamente as ações que visam colocar as causalidades materiais a serviço dos seres humanos acabam por colocar em movimento as relações entre os seres humanos. O ser social se constrói a partir dessas decisões alternativas que se apresentam de muitas maneiras, assim também a vida dos indivíduos se constrói. Nas palavras de Lukács (2012, p. 287):

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico de seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios.

Nas formas de sociabilidade mais complexas, as formas de teleologia tornam-se mais desvinculadas da relação direta com a prática social, assumindo um papel importante na dinâmica do processo social. Nas ações que o ser humano exerce sobre a natureza, que Lukács observará se tratar de pores teleológicos primários, também podemos falar de uma relação dialética entre teleologia e causalidade. Neste ponto, Lukács (2013, p. 83-84) introduz o conceito do pôr teleológico secundário; segundo o autor, esses pores são mais próximos da práxis²¹ social nos estágios mais evoluídos, pois são aqueles que têm como objeto não a

²¹ Importante destacar que, ao utilizarmos a categoria práxis, não estamos fazendo uma distinção rígida entre esta categoria e a categoria trabalho, como se o produto do trabalho fosse exclusivamente algo material.

natureza, mas a consciência de outros seres humanos. Ainda que isso não signifique que seu aparecimento tenha sido tardio, dado o caráter necessariamente cooperativo do trabalho desde sua gênese.

Portanto, a questão do pôr teleológico e sua relação com a causalidade insere o problema da necessidade de que sejam dadas respostas às demandas e dilemas que são colocados, em função do desenvolvimento da sociabilidade. Na medida em que o trabalho funda a práxis humana, que “[...] é consciente em seu ato de pôr fins e modos de realização reais e concretos [...]” (Lukács, 2010, p. 299), nos deparamos com o importante papel exercido pela consciência como mediação essencial com a realidade.

3.4 Consciência

Ao contrário de outras vertentes que abordam a questão da consciência, para Marx e seus continuadores, a consciência é sempre “consciência **de** algo”, sendo “por um lado, ‘reprodução mental’ da realidade, ou seja, **o conhecimento** do mundo circundante” e, por outro lado “‘produção mental’ dos objetivos ideais e valores que se realizam por meio da atividade prática.”. Em função desse seu caráter, a consciência está aberta “à comunicação, sendo dotada de capacidade de expressão linguística”. Sendo alheia a Marx qualquer concepção de “experiência interior” ou subjetividade pura (Márkus, 2015, p. 70, grifos no original). Nas palavras do autor:

[...] a consciência é apenas um **momento parcial**, determinado pelo todo, da vida e da atividade social do homem; a consciência nasce dessa atividade e por isso sua determinação pode ser inferida da função que cumpre nesta atividade vital (Márkus, 2015, p. 71).

O processo de conhecimento resulta da mediação entre consciência e realidade. Como aponta Lukács (2010, p. 341): “O ser tanto na natureza quanto na sociedade é cognoscível na medida em que os processos causais nele operantes são corretamente apreendidos pela consciência cognoscente. A história da práxis humana é uma prova prática e irrefutável disso.” Na medida em que o conhecimento é sempre constituído a partir da interação com a causalidade do real, ele só se torna plenamente possível, correspondendo exatamente às “verdadeiras leis de movimento do ser”, em caráter *post festum*, com o desdobramento efetivo das tendências implícitas no movimento do real em dado momento. E, precisamente por esse

motivo, em função da mediação social que se opera na tentativa de captar os nexos causais do real, os “elementos ideológicos desempenham também um papel” (Lukács, 2010, p. 346).

Realizando uma reflexão sobre a dimensão teórico-metodológica da ontologia marxiana, o filósofo húngaro destaca como essa abordagem supera a dicotomia usual entre categorias “ideais” e “reais”, postulando serem as categorias do pensamento, quando corretamente apreendidas em seu movimento efetivo, da relação dialética entre a causalidade do real e os pores teleológicos da práxis humana – cujos desdobramentos também se manifestam por meio de caráter causal – “formas de ser”, “determinações da existência” (Lukács, 2010, p. 70), como um imanentismo radical. O que acaba por eliminar qualquer intencionalidade de compreensão da realidade com recursos ao transcendente, como forças que vem “de fora” - pois não há nada que exista “fora” do real, nem mesmo a consciência, que é produzida no âmbito desse processo mais amplo. A realidade, portanto, é a síntese da interação dialética entre a atividade humana, aquilo que torna humanos os sujeitos, e os produtos dessa atividade, o que se produz pela mediação da consciência. Nas palavras do filósofo húngaro:

Temos aqui à nossa frente ambos os lados da *conditio humana* que Marx concebe. De um lado, o referente ao ser, a atividade, a práxis como aquilo que torna humanos os seres humanos, aquilo que faz surgir, da dialética interna de sua práxis associada, o mundo dos seres humanos; do outro lado, as objetividades dadas, socialmente mediadas, dos objetos de uma tal práxis nas objetividades dos fatos naturais, já elaboradas pela práxis social ou ainda intactas. Na interação entre os dois “mundos” realiza-se a práxis, a atividade humana. Dela emerge a consciência sempre relativa, como condição indispensável da nova adaptação ativa ao ambiente. A consciência é, em sua gênese no plano ontológico, nada mais do que o momento fundante indispensável desse novo processo de ser. Portanto, não nos deve surpreender que essa consciência por longo tempo não tenha tido nenhuma consciência de si mesma; que ela tenha conseguido surgir e operar em um estágio relativamente desenvolvido. Mais precisamente: com o desenvolvimento do trabalho, com o surgimento da divisão do trabalho, dos modos da práxis, deste ponto de vista mais mediado, que possibilitaram na prática o desenvolvimento do trabalho em um grupo social, amplia-se naturalmente cada vez mais o âmbito dessa consciência, liberta-se da ligação exclusiva com o trabalho no sentido estrito, porém sem querer nem poder sequer atenuar, nos pores teleológicos assim surgidos da práxis, a ligação com ela (Lukács, 2010, p. 295).

Essa reflexão de Lukács alude à conhecida formulação marxiana, que aparece no prefácio do livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*, publicado em 1859, de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). O pensador húngaro destaca que a

capacidade de apreender a realidade por meio do pensamento, e de guiar-se por ele para realizar os pores teleológicos, demonstra, pela correlação que se observa entre realidade e pensamento, a partir dos inúmeros exemplos no âmbito da história, o caráter efetivo desse procedimento. Em suas palavras:

O pensamento é na origem o órgão de preparação daqueles pores teleológicos em que esse modo de adaptação pode se concretizar, e adquire no curso do processo de socialização da convivência humana funções cada vez mais universais para todas as atividades dos seres humanos. Para expressar essa situação no plano do ser em sua faticidade aqui necessariamente trivial: o fato de que essa adaptação ativa ao ambiente tenha produzido não o fim da espécie humana, mas uma enorme ampliação, extensiva e intensiva, de capacidade de operar (por mais que isso ainda nos possa parecer diversamente problemático), mostra comprovadamente que a linha geral de domínio da realidade pelos seres humanos repousou sobre sua reprodução intelectual pelo menos bastante correta (relativamente correta), e o conhecimento *post festum* dos conhecimentos científicos que miravam tal correção confirma, apesar de toda a relatividade de seus resultados, a realidade desses nexos. Portanto, a questão de se o pensamento humano pode reproduzir corretamente o ser é uma questão inútil. Toda objetividade contém um número infinito de determinações, e o tipo de suas interações nos processos de ser exprime também evidentemente as consequências dessa situação. Por isso, conforme constata Marx, todo conhecimento é apenas uma aproximação mais ou menos ampla do objeto. E os meios espirituais e materiais dessa aproximação são, por sua vez, determinados pelas possibilidades objetivas da respectiva sociabilidade (Lukács, 2010, 359-360).

Como já apresentado anteriormente, a atividade humana diferencia-se da atividade animal. A atividade animal é uma atividade em que o objeto e a necessidade desta sempre coincidem, o que tem por consequência que, quando bem-sucedida, seu resultado conduz à satisfação da necessidade em questão. Sobre essa questão, Lukács (2013, p. 71) destaca que a consciência do animal está determinada num sentido unívoco, e não como alternativa. Como explana Márkus (2015, p. 68, grifo no original):

[...] a atividade vital do animal tem um caráter **direto**, ou seja, é uma atividade na qual o motivo (que estimula a atividade) e o objeto (ao qual o ato é dirigido) como regra coincidem, nunca o objeto aparece de forma independente da necessidade atual, mas tão somente e sempre fundida com esta.

Diferente da atividade do animal, na atividade humana deixa de existir uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade, surgindo uma mais complexa estrutura psicológica. Para compreender é necessário ter em mente que a atividade humana, desde seus primórdios, era uma atividade coletiva, que foi gradualmente se dividindo no que Leontiev

denomina de ações e operações. Segundo Duarte (2004), o que dá sentido à atividade do indivíduo, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação é o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto que a atividade do indivíduo adquire sentido.

No processo de constituição do ser humano e da decorrente relação entre teleologia e causalidade, como consequência do trabalho, que insere a dimensão da alternativa, das escolhas, portanto, produz-se também um processo de transformação da consciência para além de sua dimensão meramente biológica. Nas palavras de Lukács (2013, p. 73):

A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente. Deve-se sublinhar ainda, aqui, que esse ente, no trabalho, é sempre algo natural e que essa sua constituição natural jamais pode ser inteiramente suprimida. Por mais relevantes que sejam os efeitos transformadores do pôr teleológico das causalidades no processo de trabalho, a barreira natural só pode retroceder, jamais desaparecer inteiramente; e isso é válido tanto para o machado de pedra quanto para o reator atômico. Com efeito, para mencionar apenas uma das possibilidades, sem dúvida as causalidades naturais são submetidas às causalidades postas de acordo com o trabalho, mas, uma vez que cada objeto natural tem em si uma infinidade intensiva de propriedades como possibilidades, estas jamais deixam inteiramente de operar. E, dado que o seu modo de operar é completamente heterogêneo em relação ao pôr teleológico, em muitos casos há consequências que se contrapõem a este e que às vezes o destroem (corrosão do ferro etc.). A consequência disso é que a alternativa continua a funcionar como supervisão, controle, reparo etc., mesmo depois que terminou o processo de trabalho em questão e tais pores preventivos multiplicam ininterruptamente as alternativas no pôr do fim e na sua realização. Por isso, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas. A superação da animalidade através do salto para a humanização no trabalho e a superação do caráter epifenomênico da determinação meramente biológica da consciência alcançam assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante. Aqui também fica demonstrado que as novas formas do ser só podem resultar em determinações universais realmente dominantes de sua própria esfera, desdobrando-se gradualmente. No salto de transição e ainda por muito tempo depois dele, elas estão em constante competição com as formas inferiores do ser das quais surgiram e que – inevitavelmente – constituem sua base material, mesmo quando o processo de transformação já chegou a um nível bastante elevado.

Como já vimos, pelo fato da atividade humana se decompor em ações, deixa de existir uma relação imediata entre o objetivo da ação e o motivo pelo qual o indivíduo está agindo. Essa decomposição da atividade torna-se mais complexa com a produção de instrumentos, já que uma atividade pode tornar-se parte de uma atividade mais complexa ou, ainda, uma ação

pode já satisfazer necessidades humanas, tornando-se um fim em si mesma. Além disso, diferentemente da atividade animal, a atividade humana tanto emprega os instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos. Nas palavras de Luria (1979, p. 76, grifos no original):

A preparação dos instrumentos (que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento do animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, **primeira forma de atividade consciente**.

O autor complementa que a preparação dos instrumentos requer procedimentos, como por exemplo, friccionar dois pedaços de madeira para obter fogo, que exige a separação entre várias operações auxiliares. É essa separação em operações que constitui a complexificação da atividade.

Deste modo, a separação entre a atividade biológica geral e as “ações” especiais não é determinada imediatamente por motivo biológico, mas é dirigida **pelo objetivo consciente**, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado final. O surgimento de várias “operações” auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a mudança radical do comportamento, que é o que representa uma) nova estrutura de **atividade consciente do homem**. A complexa organização de “ações” conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao **surgimento de formas** de comportamento, que não são **diretamente dirigidas por motivos biológicos**, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles (Luria, 1979, p. 77, grifos no original).

Segundo Duarte (2013, p. 89), a decomposição da atividade em ações é provocada pelo desenvolvimento das relações entre os indivíduos. Para que a ação seja executada, é necessário que haja a captação na consciência de quem executa essa ação, da relação entre o objeto da ação e o motivo da consciência. Nas palavras do autor:

Essa relação entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação é definido por Leontiev (idem) como o sentido da ação. Toda ação é captada e dirigida pela consciência, por meio da relação entre o sentido e o significado. O significado de uma ação é formado por seu conteúdo concreto, pelas

operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação (Duarte, 2013, p. 90).

Como explicitado anteriormente, o trabalho é uma atividade mediada, o que significa que, para além de ser uma atividade que não se caracteriza pela satisfação imediata de necessidades, também não é uma atividade que se caracteriza pela relação direta entre o motivo e o objeto da ação. A consciência humana, segundo Leontiev, trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. Para o autor, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do indivíduo, o objetivo da sua ação, ou seja, o conteúdo da ação ao motivo dessa ação. Desse modo, a consciência passa a desempenhar uma função mediadora na atividade, desenvolvendo-se em uma estrutura mais complexa. Esse desenvolvimento da consciência realizou-se por meio da linguagem. Nas palavras de Lukács (2012, p. 400):

Assim como a consciência específica humana só pode nascer em ligação com a atividade social dos homens (trabalho e linguagem) e como consequência dela, também o pertencimento consciente ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da cooperação concreta entre eles. Disso resulta, porém, que a princípio não se manifesta como gênero a própria humanidade, mas apenas a comunidade humana concreta na qual vivem, trabalham e entram em contato os homens em questão. Por esses motivos, o surgimento da consciência genérica humana apresenta ordens de grandeza e graus muito variados: desde as tribos, com vínculos ainda quase naturais, até as grandes nações.

Luria (1979, p. 80) e Lukács parecem concordar, na medida em que o primeiro afirma ser a linguagem uma condição para a formação da atividade consciente do ser humano, desempenhado um papel fundamental na “[...] posterior reorganização da atividade consciente do homem.”. O psicólogo soviético coloca a linguagem como próxima ao trabalho em grau de importância para o processo de formação de consciência.

Leontiev destaca que a formação da consciência não está ligada somente à transformação da estrutura da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo, mas diz respeito à modificação no desenvolvimento do psiquismo. No que diz respeito ao ser humano, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. Em suas palavras:

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo

de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como eleito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (Leontiev, 2004, p. 95).

Segundo Márkus, podemos considerar que o trabalho engendra a formação da consciência e da autoconsciência. Por se tratar de uma atividade com um ato dirigido, com um pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente, ao contrário da atividade dos animais. Assim, a consciência pode ser considerada um princípio que impulsiona a transformação da natureza. Desse modo, segundo o autor, “[...] o trabalho, portanto, por necessidade, desenvolve e pressupõe **a separação** da necessidade e de seu objeto, **do sujeito e objeto**, ou seja, engendra o surgimento da **consciência** e da **auto-consciência**” (Márkus, 2015, p. 69, grifos no original). Essa questão está ancorada no próprio fundamento do trabalho, que é justamente a capacidade de antecipar mentalmente a realidade por meio da realização do pôr teleológico, conforme discutimos anteriormente. Nas palavras de Lukács (2013, p. 65):

Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e ao mesmo tempo 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 no seu ser-em-si este último, jamais aquele pôr do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se.

Um aspecto mencionado acima, que precisa ser destacado, é a questão da intencionalidade da consciência, que pressupõe a existência de uma tendência para objetivar intenções subjetivas. Quando, amparados em Márkus (2015, p. 70), dissemos, anteriormente, que em Marx a consciência é sempre relacional, o pensador húngaro também destaca a importância da intencionalidade.

Na medida em que os indivíduos, por meio da práxis, antecipam mentalmente determinados fins, colocam-se de acordo com as relações sócio-históricas dadas; porém, esses fins são modificados por essas relações e, por consequência, acabam por modificar seus esforços e o que representaram idealmente, produzindo um fim que é distinto do que inicialmente idealizado.

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

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

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

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

Como destaca Lukács (2013, p. 374-375), nas decisões alternativas da atividade humana está pressuposto o “fenômeno originário” da liberdade humana; dessa forma, a liberdade encontra-se nas decisões alternativas apresentadas pela atividade de trabalho. O

desenvolvimento da liberdade requer que os seres humanos se relacionem de forma cada vez mais consciente com a natureza, com a sociedade e com sua própria individualidade.

Ampliando a discussão sobre a consciência, podemos também analisar o conceito de signos. Ligia Marcia Martins (2013), demonstra que o psicólogo soviético Lev Vigotski (1896-1934), tomando de empréstimo o conceito marxiano de instrumentos, afirma que estes se colocam entre a atividade humana e o objeto externo, já os signos se orientam em direção ao psiquismo, transformando o próprio indivíduo – um processo dialético, com ambos adquirindo uma função mediadora no âmbito da atividade do indivíduo. Como destaca a autora:

Foi ao introduzir o conceito de **signo** que Vigotski aplicou o **xeque-mate** na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguirem, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. [...] Para Vigotski (1997), o **ato instrumental** introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um **estímulo de segunda ordem** que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (Martins, 2013, p. 44, grifos no original).

Márkus (2015) destaca, ainda, que o desenvolvimento da consciência significa o surgimento de sistemas independentes de objetivação, que se tornam separados do pensamento cotidiano. Entra aqui a distinção entre as objetivações genéricas em si (cotidianas), que são apropriadas pelo indivíduo de forma espontânea, como a linguagem e as objetivações genéricas para si (não-cotidianas), como a ciência, a arte e a filosofia. Desse modo, é no decorrer do desenvolvimento histórico do gênero humano que as formas artísticas, religiosa e teórico-científica de apropriação da realidade evoluíram, “[...] a partir da apropriação ‘prático-mental’ cotidiana do mundo” (Márkus, 2015, p. 80).

Com a progressiva diferenciação dos diferentes tipos de atividade, tanto em forma quanto em conteúdo, realiza-se o processo de “universalização da consciência humana” (Márkus, 2015, p. 81). Do ser humano primitivo, que se apropria da realidade somente visando seus aspectos utilitários mais explícitos, ao processo de desenvolvimento humano

mais amplo, ocorre, portanto, uma ampliação significativa de como os objetos são incorporados à atividade humana, que leva a um formidável desenvolvimento genérico e, potencialmente, também dos indivíduos. No curso do desenvolvimento da sociabilidade a consciência vai progressivamente ganhando um papel cada vez mais determinante. Adicionalmente, a consciência é fundamental não só para o trabalho e a práxis em geral, mas também como mediação entre os processos de desenvolvimento da genericidade, sociabilidade e da individualidade.

Da dialética entre determinação e liberdade, a sociabilidade emerge como categoria mediadora que pode permitir a transformação das condições objetivas de vida em impulsos ao livre desenvolvimento. Mas na sociedade capitalista as relações sociais não se mostram dessa maneira para a grande maioria dos indivíduos. Ao contrário, as relações sociais se mostram como forças incompreensíveis, incontroláveis e imprevisíveis.

Se compreendemos que a natureza humana tem por base a atividade de trabalho, e que, por meio deste, ocorra o processo de surgimento de novas necessidades e capacidades, é necessário também compreender que a natureza humana não se desenvolve de forma isolada. E, nesse sentido, precisamos abordar mais detalhadamente as categorias genericidade e sociabilidade.

3.5 Genericidade e sociabilidade

Lukács (2013) pontua como o surgimento do ser social dá-se por meio de um salto para além do ser orgânico. Como consequência, o salto do ser orgânico para o ser social complexifica bastante a relação entre indivíduo e gênero.

Segundo Lukács (2010, p. 77), a genericidade expressa-se como categoria ontológica fundante do ser social. Essa categoria pode ser entendida como algo não conscientizado, mas que se apresenta objetivamente nos processos reais. Essa reflexão pode ser rastreada até a crítica de Marx com relação a Feuerbach, mais especificamente no item 6 de suas “Teses contra Feuerbach”, publicadas postumamente por Engels, em que Marx diz, pontuando como Feuerbach toma a essência humana como uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado, e que, “[...] por isso, nele, a essência humana pode ser compreendida apenas como ‘**gênero**’, como generalidade interna, muda, que une muitos indivíduos **de** modo meramente **natural**” (Marx; Engels, 2007, p. 538, grifos no original). Como resume Oldrini (2017, p. 341-342, grifo no original):

O Feuerbach materialista dá um passo além do materialismo do Iluminismo, elevando o problema do homem singular ao do homem como gênero (*Gattungswesen*). Uma vez que, apesar disso, não apreende a ligação da essência humana com a totalidade real das relações sociais, a sua gênese a partir do desenvolvimento destas últimas, ele é forçado à dupla inconsistência que Marx revela e lhe imputa: a saber, em primeiro lugar, que ele abstrai do curso da história, pressupondo o homem como indivíduo igualmente abstrato, isolado; e, em segundo lugar, que com isso ele termina por empobrecer o conceito de essência humana, pois a entende “apenas como ‘gênero’, ou seja, como universalidade interna, muda, que une muitos indivíduos, **naturalmente**”.

Como destaca Duarte (2013, p. 111), a genericidade e a sociabilidade estão implicadas: “[...] embora a forma concreta de existência da genericidade seja a sociabilidade, a apropriação de uma sociabilidade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita sua plena objetivação como ser genérico.” Pois o ser humano existe e se objetiva no interior da história, que tem sido, até então, a história da luta de classes, o que faz “[...] com que a vida da maior parte da humanidade se efetive dentro de limites muito aquém do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano.” Ou seja, o processo de desenvolvimento do indivíduo é necessariamente contraditório, pois as condições históricas de seu desenvolvimento, em termos contemporâneos, são aquelas do processo de universalização das relações capitalistas, o mercado mundial, sob o comando do processo de reprodução do capital, promovendo a integração do gênero humano somente de forma alienada – porém, ao mesmo tempo, criando o fundamento efetivo da possibilidade de sua unificação consciente, a genericidade para si. Lukács (*apud* Oldrini, 2017, p. 342-343), comentando a supracitada tese 6, realiza os seguintes comentários:

Ele [Marx] quer dizer, na verdade, que o homem é precisamente uma semelhante unidade indivisível de indivíduo e de espécie humana, assim como é o leão entre os animais, ou, se quiser, a grama entre as plantas. Todavia, o homem, até em níveis mais primitivos, é membro consciente de uma tribo. O fato de que ele seja membro, seja também da mais primitiva tribo já o eleva daquela impotência na qual se encontra a espécie puramente biológica e aparece uma dialética particular: as exigências da espécie em relação ao indivíduo, a manifestação das obrigações do indivíduo em relação à espécie e a sua influência recíproca, tanto sobre o desenvolvimento do indivíduo quanto sobre o da espécie [...]. Diria que o projeto marxista no comunismo consiste precisamente no fato de que o homem tanto se distingue com a sua espécie não muda do animal, quanto cada

indivíduo encontra a realização de sua vida pessoal no cumprimento das obrigações que procede do lugar que ocupa na sua espécie.

Nesse sentido, a superação da genericidade em si significa um salto qualitativo imediato, mas um longo processo contraditório de humanização do indivíduo. E ele vai destacar duas tendências desse processo: 1) a dimensão histórica da atividade humana; 2) tendência para a unicidade (linguagem como principal exemplo). Lukács (2010, p. 233) destaca que

[...] Marx determinou o momento mais ontologicamente decisivo da forma de ser surgida com a sociedade quando ele, ao definir o trabalho como sua base prática real, disse que a genericidade só nessa prática cessa de ser meramente muda (isto é, puramente natural). O cessar desse mutismo, porém, não é (como não é tão pouco o surgimento do trabalho, dos pores teleológicos com suas decisões alternativas) um resultado acabado do ser social que surge como salto qualitativo; é, muito antes, apenas o ponto de partida de um lento e contraditório processo de desenvolvimento que em nosso presente se tornou mais visível do que outrora, mas que ainda está muito longe de ter realizado aquelas suas possibilidades imanentes, cuja existência como fatores de desenvolvimento já expressou e realizou claramente no percurso até aqui. Se encararmos esse processo de humanização no surgimento de uma genericidade não mais muda na totalidade de seu percurso até aqui realizado, vemos que o “período genérico” que substitui o do mutismo se manifesta como uma dupla determinação contraditória.

Lukács (2010, p. 79) observa ainda que a base ontológica do salto “[...] foi a transformação da adaptação passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa, com o que a sociabilidade surge como nova maneira de genericidade e aos poucos supera, processualmente, seu caráter imediato puramente biológico.” Ao contrário do que ocorre nos animais, o desenvolvimento do processo de adaptação do organismo ao ambiente não opera a partir de determinações genéticas, mas a partir de determinações sociais – que se tornam cada vez mais sociais, o que Lukács identifica com a categoria de sociabilidade.

O gênero humano é constituído pelo acúmulo do trabalho e, por consequência, de toda cultura produzida e acumulada ao longo da história. Ela sintetiza os resultados do processo de construção da humanidade e, assim, expressa toda riqueza cultural humana em sua totalidade. Duarte (2013, p. 102) propõe a distinção entre esse processo, de humanização, e o processo biológico de surgimento da espécie humana, que denomina de hominização, assim como a relação dialética existente entre ambos, com a determinação progressiva do primeiro sobre o segundo.

Como pontua Duarte (2010, p. 2): “O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade”. Nesse sentido, a sociabilidade surge como desdobramento do trabalho, que funda a vida social. Os diferentes complexos gerados pelo trabalho, como a fala, a divisão do trabalho, entre outros, estão dialeticamente relacionados no âmbito da sociabilidade, que encarna essa dimensão especificamente social.

A sociabilidade, como vimos, surge a partir do trabalho, como consequência deste. Com o acúmulo do desenvolvimento histórico que se vai produzindo em nível genérico, o ser humano vai progressivamente se afastando da condição de ser puramente natural – que Lukács, retomando Marx, caracteriza como um “recuo das barreiras naturais” –, tornando o ser humano cada vez mais social. Isso significa que os indivíduos só se desenvolvem efetivamente como seres humanos por meio das relações sociais nas quais estão inseridos, relações estas que carregam as marcas e as contradições próprias à forma de organização social na qual se situam.

O processo histórico de desenvolvimento sociocultural do gênero humano pressupõe que, por meio de atividades de produção das condições necessárias à vida humana, são produzidos novos recursos, assim como são reproduzidos recursos anteriormente criados, ampliando-se capacidades e necessidades humanas. Esse processo possibilita tanto um desenvolvimento objetivo, por meio dos instrumentos e da linguagem, como um desenvolvimento subjetivo, por meio da internalização das mediações culturais geradas e empregadas nas atividades humanas. Márkus (2015, p. 33) apoiando-se em Marx (2017a, p. 255), afirma que a atividade de trabalho modifica não somente o objeto da ação, mas também o próprio indivíduo – modifica a natureza externa e a natureza humana. Ou seja, o próprio processo de reprodução, além de alterar as condições objetivas, modifica os próprios produtores, fazendo com que adquiram novas qualidades, desenvolvam novas forças, novas concepções, novas necessidades, novos meios de comunicação. Nas palavras de Lukács (2012, p. 286):

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho, ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as “potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meio de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc.

Como exposto anteriormente, o ser humano, para se realizar como pertencente ao gênero humano, precisa se relacionar ativamente com o passado do seu próprio gênero na medida em que possui, para além da capacidade de se objetivar, a capacidade e de se apropriar do conjunto de objetivações humanas legadas pelas gerações do passado. Assim, os indivíduos nascem pertencentes a sua espécie; mas, para que de fato nos tornemos seres humanos, é necessário que nos apropriemos do resultado coletivo da dialética entre objetivação e apropriação. Por meio desse processo se torna possível tornar um ser puramente biológico em um ser social. Como pontua Leontiev (2004, p. 284):

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

Os indivíduos têm em comum atividades que são necessárias a sua reprodução, para conservarem-se como seres humanos, pertencentes ao gênero humano. Concomitantemente, o indivíduo objetiva aquilo que foi apropriado. Assim, os aspectos que caracterizam os seres humanos são desenvolvidos e adquiridos no decorrer do processo histórico por meio da relação entre apropriação e objetivação. O próprio ser humano, inclusive, é resultado dinâmico desse processo. Essa reflexão se apoia não somente nas indicações de Marx, mas também na tradição intelectual precedente. Nas palavras do filósofo húngaro:

A posição ontológica segundo a qual o ser humano, na medida em que é ser humano, é um ser [*Wesen*] social; segundo a qual, em todo ato de sua vida, como quer que este se espelhe em sua consciência, o ser humano sempre e sem exceções realiza de modo contraditório a si mesmo e simultaneamente ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano – essa tese não foi inventada por Marx. De Aristóteles a Goethe e Hegel, essa verdade fundamental foi repetidas vezes ressaltada concreta e resolutamente; bastará talvez recordar uma das últimas conversações de Goethe, na qual ele, com grande veemência, partindo da experiência de sua própria vida, sublinha em

face de Soret a absoluta inevitabilidade da inter-relação entre indivíduo e sociedade em toda exteriorização da vida (Lukács, 2012, p. 397).

Desse modo, nessa relação, o ser humano é também por ela transformado, criando novas condições de sociabilidade. E é nesse contexto que a categoria sociabilidade é destacada e possui bastante importância quando discutimos a questão da natureza humana. De acordo com Lukács (2013, p. 206-207), a categoria sociabilidade pode ser extraída da atividade de reprodução do ser humano, ou seja, da atividade de trabalho. Segundo o autor, a sociabilidade significa que os indivíduos só se desenvolvem efetivamente como seres humanos por meio das relações sociais nas quais estão inseridos, relações essas que carregam as marcas e as contradições próprias à forma de organização social na qual vivem as pessoas.

Heller (2002, p. 61) destaca que, em um primeiro momento, a genericidade parece ser idêntica a sociabilidade, porém o que acontece é que a estrutura social de uma determinada sociedade, em uma determinada época, não necessariamente encarna o desenvolvimento genérico, a genericidade.

Ora, o desenvolvimento da individualidade livre e universal depende da existência de relações sociais que permitam que a vida das pessoas se apresente como uma ampla gama de possibilidades, perante as quais cada indivíduo faça suas escolhas e se torne sujeito de sua existência. A sociabilidade, que permite ao ser humano superar alguns dos limites impostos por sua condição de animal pertencente à espécie *Homo sapiens*, torna-se, em muitas circunstâncias, quando determinada por processos sociais alienantes, uma força tão hostil ao ser humano quanto as mais perigosas forças da natureza. Segundo Lukács:

[...] o desenvolvimento da socia[bi]lidade produz, no que se refere à ação conjunta dos homens, uma centralização cada vez maior dos impulsos e contraimpulsos sociais referentes a determinados tipos de práxis, a pores teleológicos com as alternativas que os embasam, na consciência do eu dos homens singulares que devem agir. Pode-se dizer o seguinte: quanto mais desenvolvida, quanto mais social for uma sociedade, quanto mais intensamente se fizer presente, em termos práticos, o afastamento da barreira natural, tanto mais nítida, multifacetada e resolutamente se externará essa centralização da decisão no eu que deve levar a cabo a respectiva ação (Lukács, 2013, p. 299).

Porém, como destaca Lukács (2012, p. 346-347), com uma sociabilidade da vida humana crescente, contraditoriamente, abre-se a compreensão ilusória em alguns indivíduos de que são independentes da sociedade, que podem existir de forma isolada. Logo, o desenvolvimento da sociabilidade não garante, de forma automática, um resultado positivo

para o indivíduo, na medida em que processos de alienação possam se sobrepor a essa tendência mais ampla.

A concepção de desenvolvimento histórico da sociabilidade é a de que o ser humano evolui de uma sociabilidade em si a uma sociabilidade para si. Duarte (2013, p. 180), explica que na sociabilidade em si, os indivíduos relacionam-se de forma que as objetivações humanas não são entendidas como produções humanas e, desse modo, não mantêm uma relação consciente com as objetivações, levando a uma identificação espontânea entre os indivíduos e as condições de existência. O autor argumenta que, segundo Marx, para a existência de uma sociabilidade plenamente desenvolvida, não basta viver em sociedade, é necessário que os seres humanos dominem as forças que os subjugam. Nesse sentido, segundo Lukács (2013, p. 204-205):

[...] a socia[bi]lidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pores do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável. É óbvio que o próprio homem também se modifica ao modificar sua relação com a natureza que o cerca [...]. Com efeito, nesse caso, tudo se dá de modo não imediato, mas socialmente regulado; surgem novas formas de trabalho e, destas, novas formas da divisão do trabalho, que, por sua vez, têm como consequência novas formas nas relações práticas entre os homens, que então, como vimos na análise do trabalho, retroagem sobre a constituição dos próprios homens. Porém, é preciso ver claramente que as modificações que assim se efetuam nos próprios homens possuem um caráter precipuamente social; na medida em que essas modificações têm um efeito biológico (e, em correspondência, psicológico), ela comportam adaptações da existência física do homem à sua condição social recém-alcançada. Portanto, mesmo que uma mudança da natureza inorgânica tenha dado o impulso original para tais mudanças (fim da era do gelo), não se trata de interferências diretas, como é o caso no ser vivo não humano, mas de interferências socialmente mediadas.

A genericidade dos indivíduos não é algo exterior à sua sociabilidade. A objetivação do ser humano se realiza ao longo da história da luta de classes e, portanto, dentro de limites históricos impostos em cada momento, permanecendo a sociabilidade, em uma sociedade pautada pela divisão em classes e pela alienação do trabalho, pensando-se a partir do processo de apropriação do indivíduo, aquém às máximas potencialidades do gênero humano.

O indivíduo se apropria da genericidade e se objetiva como ser genérico. Nunca em uma relação direta com o gênero humano, sempre através de mediações realizadas em situações concretas, sócio-históricas determinadas. Dizer que a genericidade do indivíduo é

sempre mediada pela sua sociabilidade concreta, não necessariamente significa uma formação de um indivíduo genérico para si. Lukács (2012, p. 603-604), destaca que muitas vezes, a genericidade para si se manifesta na vida cotidiana como forma de insatisfação individual naquele momento.

Na relação entre objetivação e apropriação, o ser humano vai se construindo como ser genérico, mas um ser genérico em si. São elementos do ser social que possibilitam que se transformem em para si. As objetivações genéricas em si formam a base da vida social. As objetivações genéricas em si representam objetivamente o desenvolvimento do ser humano como ser genérico, mas não traduzem a relação dos seres humanos para com a genericidade.

Segundo o filósofo húngaro, a categoria genericidade explica a concepção sobre o ser e o dever do ser humano instaurada por Marx, com seu surgimento no trabalho. Em suas palavras:

Mas não esqueçamos que os grandes processos que estão na base da especificidade do ser social são, de um lado, as tendências, espontaneamente originadas da dialética interna do trabalho (ao contrário da reprodução meramente biológica), de difusão e aperfeiçoamento extensivos e intensivos de momentos – em última análise, do mesmo processo – que vigem na superação da genericidade muda. Esta última, como fator de desenvolvimento da reprodução meramente biológica, faz surgir os mais diferentes gêneros; a existência deles, porém, completa-se com seu ser-em-si fático. Porém, o que vigora desde o começo objetivamente no ser social é o início da superação desse mutismo, que só pode realizar-se no ser-para-si da genericidade: todavia, tal genericidade existente-para-si consegue realmente superar e despojar-se do mutismo da antiga fase meramente orgânica apenas quando todos os exemplares do gênero se tornem capazes de, também como seres genéricos individuais, realizar a vida de uma tal genericidade em seu próprio modo real de viver (Lukács, 2010, p. 321).

O desenvolvimento da sociabilidade, por sua vez, passa a demandar formas de expressão das necessidades genéricas que vão se desenvolvendo com o ser humano. Aqui efetivamente aparece a questão dos valores, que servirão como meios de difusão dessas necessidades genéricas, buscando resolver os conflitos postos entre os indivíduos e a coletividade, por meio, por exemplo, de reflexões e posicionamentos éticos, reduzindo tendencialmente a diferenciação e afastamento entre indivíduo e gênero. O que coloca em ênfase a importância do processo de desenvolvimento da individualidade para si.

Márkus (2015) argumenta existirem duas tendências mais gerais que se desdobram a partir da atividade de trabalho e que perpassam a práxis humana em geral: as tendências de

explicitação da universalidade e da liberdade; ou seja, um processo por meio do qual o ser humano se torna, potencialmente, cada vez mais universal e livre.

A liberdade, como vimos, reside no âmbito das escolhas. Sobre a questão da universalização, Márkus (2015) apresenta uma interessante análise. Para o autor, a universalização humana possui um duplo caráter. Por um lado, temos o processo de naturalização do ser humano. Neste processo, a base natural que compõe o ser humano tende a se universalizar, ou seja, o ser humano passa a ser um ser natural cada vez mais universal. Por outro lado, ocorre um processo denominado humanização da natureza. É um processo em que há a transformação da natureza pela atividade do indivíduo, ou seja, o ambiente natural passa a ser ampliado cada vez mais por meio de produtos da atividade humana. Desse modo, o ser humano, gradativamente, vai se afastando das condições da natureza e deixa de se submeter inteiramente a ela e este ato consiste, como já vimos, naquilo que Marx chamou de “recuo das barreiras naturais”. Dessa forma, o indivíduo passa a utilizar o conhecimento adquirido na interação com outros objetos com um grau de consciência e complexidade cada vez maior. O indivíduo aprimora e aperfeiçoa sua capacidade de manipulação da natureza²² concomitantemente ao processo em que também desenvolve sua capacidade teleológica, a capacidade de representar mentalmente os meios para alcançar determinados fins. Porém, também devemos considerar que o ser humano vai se tornando cada vez mais um ser natural universal. Ou seja, nesse sentido, não se trata somente do afastamento da natureza, mas de aproximação cada vez maior a ela. O que não significa que essa aproximação não seja – e, muitas vezes, acaba sendo – de caráter destrutivo. Nas palavras de Márkus (2015, p. 47, grifos no original):

O processo histórico de universalização humana tem um duplo caráter. Ele parece, por um lado, como a **naturalização do homem**, como o crescimento de seu “corpo inorgânico”, a ampliação da esfera dos fenômenos naturais e interconexões na qual sua atividade de adaptou: a metamorfose do homem, sua transformação de um ser natural de base limitada para um ser natural de base cada vez mais universal. Por outro lado, esse processo aparece como

²² Cumpre destacar que quando abordamos, via Lukács, as relações entre ser humano e natureza, pressupõe-se o ato laboral entendido em sua relação original. Com o desenvolvimento da sociedade, especialmente a partir do contexto da modernidade, as atividades realizadas pelas pessoas só raramente se dirigem diretamente à natureza, na maioria das vezes valendo-se de inúmeras mediações sociais. Por exemplo, quando alguém prepara uma refeição, está lidando com elementos da natureza, mas essa pessoa não necessariamente realizou a prática de cultivo ou extração daqueles ingredientes; ela os emprega numa atividade que pressupõe outras atividades produtivas que lhe precederam. Outro exemplo: a professora que alfabetiza se dirige ao desenvolvimento de outros seres humanos e, nesse sentido, só podemos falar que sua atividade age sobre a natureza se estivermos nos referindo à natureza humana, mas mesmo nesse caso já se trata de uma natureza socializada.

humanização da natureza, como o “recuo das barreiras naturais” (*Naturschranke*): a transformação da natureza pela atividade humana resulta cada vez mais em elementos do ambiente material progressivamente ampliado do homem, que se tornam produtos do trabalho anterior, objetivações das capacidades humanas essenciais.

A dialética entre apropriação e objetivação possibilita a produção e a reprodução da cultura humana. Tal como os órgãos físicos e a cultura são um produto da atividade humana, também os órgãos do sentido são produtos dessa atividade. Somente com o desenvolvimento das objetivações humanas e a consequente apropriação, pelos seres humanos, dessas objetivações, é que foi possível o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Porém, não basta a existência das objetivações mais elevadas, é necessário que os órgãos dos sentidos sejam desenvolvidos para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações. Segundo Marx (2015, p. 352, grifos no original):

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

Os sentidos humanos também são humanizados. É claro que isso implica que o indivíduo, no mínimo, tenha condições de sobreviver, não esteja em situações precárias de alimentação, moradia etc. Em situações de precariedade no que se refere às necessidades básicas de sobrevivência, é pouco provável que alguém tenha condições de se relacionar com essas objetivações, primeiro porque, apesar de sermos seres sociais, antes de tudo somos seres biológicos; logo, é necessário que não estejamos em condições extremas, em que nossas necessidades biológicas imporiam sua primazia em relação às necessidades sociais:

A **formação** dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje. O **sentido** preso na necessidade rude tem também somente um sentido **tacanho**. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, apenas a sua existência abstrata como comida; ela também podia estar aí na forma mais rude – e não se pode dizer em que é que essa atividade

de nutrição se distingue de nutrição **animal**. O homem necessitado, cheio de preocupações, não tem nenhum **sentido** para o espetáculo mais belo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, não a beleza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer **humanos** os **sentidos** do homem como para criar **sentido humano** correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (Marx, 2015, p. 352-353, grifos no original).

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

O processo de formação da “segunda natureza”, segundo Duarte (2013, p. 51), possui uma explicação neurológica, que se concentra na constituição dos chamados “órgãos funcionais”. O autor, apoiando-se em Leontiev, afirma que “[...] o sistema nervoso tem a capacidade de constituir, ao longo da ontogênese, sistemas funcionais, denominados também de ‘órgãos funcionais’”. Os órgãos funcionais caracterizam-se por funcionarem como um órgão único, dando a aparência que se trata de aptidões inatas. A importância da existência desse processo reside no fato de que podem responder a compensações no domínio do desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Portanto, as capacidades humanas não estão potencialmente contidas no cérebro, pois o que cérebro contém não são capacidades especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas capacidades.

Márkus, destacando a citação de Marx mais acima, quando afirma que a objetivação da essência humana é necessária para fazer humanos os sentidos e para criar sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural, observa que esse processo de objetivação da essência humana possui repercussões mais amplas e que: “Por isso, os **sentidos** tornaram-se **teóricos** (*Theoretiker*) imediatamente na sua prática. Comportam-se para com a coisa por causa da coisa, mas a própria coisa é um comportamento **humano objetivo** para consigo própria e para com o homem – e inversamente” (Marx, 2015, p. 350, grifos no original). E, segundo o pensador húngaro:

Essa ‘teorização’ dos sentidos e da consciência em geral significa, portanto, uma mudança no objetivo terminal da atividade cognitiva do ponto de vista da utilidade fixada ao ponto de vista do ‘objeto em si’ e uma transformação das atitudes cognitivas e um correspondente desenvolvimento do que é

abstrato e subjetivo para o que é **concreto** e **objetivo**. [...] Assim, a universalização da consciência humana significa não só a tendência histórica para o crescimento extensivo do conhecimento, mas também uma tendência de **desantropomorfização** (na terminologia de Lukács) para a apreensão da realidade tal como ela existe, independentemente das necessidades específicas, das particularidades do aparato humano receptivo, etc., ou seja, uma tendência à **objetividade** (Márkus, 2015, p. 83, grifos no original).

Portanto, a genericidade própria aos seres orgânicos encontra as condições para sua superação dialética com o salto ontológico, por meio do ser social, com a genericidade ativa. Esse processo, cuja base onto-genética é o trabalho, supera a evolução em termos biológicos genético-evolutivos – derivados da interação com o ambiente –, pois cria um arcabouço de conhecimentos, a cultura, que passa a ser potencialmente apropriada pelo indivíduo, fundando a sociabilidade, que deriva da dialética específica entre ser humano e natureza – que Marx, como vimos, define enquanto o processo de naturalização do ser humano (o desenvolvimento de seu “corpo inorgânico”) e humanização da natureza, no já mencionado “recuo das barreiras naturais”.

Esse processo, porém, só consegue prosperar se o indivíduo conseguir se relacionar livremente com as máximas potencialidades inscritas, a cada momento histórico, a nível genérico. Isso tem ocorrido somente de forma muito limitada e restrita devido ao fato de que o processo de desenvolvimento histórico tem produzido relações de alienação que operam como um entrave à realização desse processo. Marx (2015, p. 313, grifos no original) destaca que:

[...] só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como **ser genérico**. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra sua e sua realidade. O objeto do trabalho é, portanto, **a objetivação da vida genérica do homem**, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werktätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua **vida genérica**, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza. [...] Do mesmo modo, na medida em que reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio, o trabalho alienado faz da vida genérica do homem um meio para a sua existência física.

Precisamos, portanto, dar o devido destaque e ênfase para a questão da alienação. Nos *Grundrisse*, Marx aponta que somente no capitalismo – para além de poucos povos mercantis – a riqueza se entifica como coisa e passa a ser o fim da produção, que é, ou deveria ser, a

finalidade do ser humano. Ocorre, com isso, um esvaziamento de sentido desse processo histórico, como consequência do processo de alienação. Nas palavras do pensador alemão:

Desse modo, a antiga visão, em que o ser humano aparece sempre como a finalidade da produção, por estreita que seja sua determinação nacional, religiosa ou política, mostra ser bem superior ao mundo moderno, em que a produção aparece como finalidade do ser humano e a riqueza, como finalidade da produção. De fato, porém, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão a] elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão **predeterminado**? [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade? Em que não procura permanecer como alguma coisa que deveio, mas é no movimento absoluto do devir? Na economia burguesa – e na época de produção que lhe corresponde –, essa exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento; essa objetivação universal, como estranhamento²³ total, e a desintegração de todas as finalidades unilaterais determinadas, como sacrifício do fim em si mesmo a um fim totalmente exterior (Marx, 2011a, p. 399-400, grifo no original).

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

O conceito de alienação, portanto, no que diz respeito às relações sociais em geral, implica a coisificação das relações humanas. Esse processo afeta não só classes exploradas, mas a totalidade das classes sociais, e acaba por inviabilizar o processo de humanização do ser humano (Márkus, 2015, p. 107). Na medida em que a superação da alienação designa a

²³ Alienação.

superação da contraposição entre essência e existência humana, sua superação permitiria colocar o conhecimento humano a serviço da humanização de todos os indivíduos. E, com isso, a vida de cada indivíduo poderia ser uma síntese consciente de singularidade e universalidade:

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

Num sentido ainda mais profundo, o processo de alienação dos seres humanos em relação ao gênero humano chega a fazê-los regredir, colocando-os mesmo em desvantagem em relação aos animais (Duarte, 2013, p. 74). Destaque-se essa reflexão de Marx (2015, p. 393, grifos no original), em que descreve esse processo:

Nenhum dos seus sentidos existe mais, não só no seu modo humano, mas sequer num modo **inumano**, por isso mesmo nem sequer animal. Os **modos (e instrumentos)** mais rudes do trabalho humano regressam: assim o **moinho de tambor** do escravo romano tornou-se modo de produção, modo de existência de muitos trabalhadores ingleses. O homem deixa de ter não só quaisquer necessidades humanas, mas mesmo necessidades **animais**.

Somente com a superação das bases do processo de alienação, ou seja, a propriedade privada dos meios fundamentais de produção, criam-se as condições adequadas para a constituição da associação de produtores livres – o comunismo –, elevando as potencialidades inscritas a nível genérico aos indivíduos concretos. Abordaremos o processo de formação da individualidade no próximo item.

3.6 Individualidade

Antes de adentrarmos na discussão sobre a individualidade, faz-se necessário, em um primeiro momento, realizar a distinção entre a individualidade humana e a individualidade animal. Luria (1979), ao analisar o comportamento dos vertebrados, diz que a individualidade, como fato biológico, pode ser constatada no comportamento dos vertebrados superiores.

Segundo o autor, o comportamento individualmente variável, ainda que os mais complexos, “[...] **conserva sua ligação com os motivos biológicos** e não pode ultrapassar-lhe os limites” (Luria, 1979, p. 68, grifo no original). Desse modo, nenhuma atividade desvinculada de necessidades biológicas é possível na atividade animal. Para o autor, para além desse traço, existe um segundo traço, que

[...] consiste em que esse comportamento é sempre determinado por **estímulos imediatamente perceptíveis** (“pelo campo exterior”) ou por vestígios da experiência anterior, não podendo ocorrer abstraindo-os nem muito menos entrando em conflito com eles (Luria, 1979, p. 68-69, grifos no original).

O autor destaca o terceiro traço do comportamento do animal, que “[...] consiste nas **limitações das fontes** desse comportamento” (Luria, 1979, p. 69, grifos no original). Ou seja, os animais, em nível de espécie, não têm possibilidade de assimilação da experiência nem da transmissão destas. Para além daquilo que é transmitido geneticamente, os animais, notadamente as espécies mais desenvolvidas, parecem conseguir transmitir certas experiências, sobretudo para os filhotes. Porém, esse processo se limita ao comportamento individual e ocorre de forma espontânea, não consciente.

No caso dos seres humanos, o código genético da espécie também está dado inicialmente na vida do indivíduo, mas não podemos afirmar o mesmo com relação ao gênero humano. Ainda que, como destaca Heller (2002, p. 38), algumas de nossas atividades são comuns a todos animais, a especificidade da individualidade humana está no fato de ela surgir e se desenvolver a partir da dialética entre objetivação e apropriação, das características humanas produzidas e desenvolvidas historicamente; ou seja, a individualidade humana é sempre social. Nesse processo, a individualidade surge a partir da relação entre apropriação e objetivação, que cada indivíduo se forma como ser humano se apropriando das objetivações genéricas, ou seja, se formam por meio da relação com as objetivações do gênero humano, sendo este compreendido como algo constituído externamente aos seres humanos individualmente considerados (Duarte, 2013, p. 166).

Desse modo, a individualidade não é um atributo inato que se desenvolve naturalmente a despeito da sociedade e de suas contradições. Isto é, não é um ser que quando nasce já carrega capacidades e somente entra em contato com outros indivíduos. Ao contrário, a individualidade, assim como a natureza humana, é um produto histórico; ela se desenvolve na e por meio da sociedade. Nas palavras de Lukács (2014, p. 41. grifos no original):

Quanto mais se desenvolve o trabalho, mais extensas se tornam as representações de valor a ele relacionadas. E de um modo mais sutil – e sobre um plano mais alto – se coloca o problema de saber se uma dada coisa, num processo que se torna cada vez mais social e complexo, é adequada ou não à autorreprodução do homem. Este é o meu ponto de vista sobre a fonte ontológica daquilo a que chamamos valor. Da contraposição entre valor e desvalor surge agora uma categoria inteiramente nova, que se refere àquilo que na vida social pode ser uma vida significativa e sem significado. [...] **O homem deve ter uma atividade coerente nos processos sociais mais diversos, mas deve reproduzir sua vida particular.** Surge assim algo a que chamamos de **personalidade** ou **individualidade** do homem. Ainda aqui o senhor pode ver uma gradação ontológica: Leibniz observou uma vez à princesa de Hannover que não existem duas folhas de uma árvore que sejam iguais. Reencontramos estas folhas leibnizianas de novo no século XIX, quando aprendemos que não existem duas pessoas que tenham as mesmas impressões digitais. Mas esta é apenas a categoria singularidade. E o fato de que a partir da singularidade se desenvolva uma individualidade é somente um problema do desenvolvimento social e ontológico.

Todos iniciamos nossa formação espontaneamente, nos formamos espontaneamente em nosso cotidiano. É na vida cotidiana que se inicia a formação do indivíduo. Segundo Heller (2002), a vida cotidiana consiste no conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, ou seja, criam a possibilidade da reprodução social. Porém, o ser humano move-se tendencialmente em direção a uma condição livre e universal, precisando, para isso, se relacionar de forma consciente com a sua individualidade, com o mundo, com a sua atividade.

No prefácio escrito por Lukács pouco antes de sua morte, para o livro *Sociologia da Vida Cotidiana*, de Ágnes Heller, o filósofo húngaro realiza uma importante reflexão sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo. Em suas palavras:

Os homens – na sua particularidade – adaptam-se às formas sociais que nascem concretamente de suas forças produtivas. Na medida em que tais adaptações são realizadas, como sempre, imediatamente em atos particulares, isso se verifica precisamente em atos particulares de homens particulares, dentro de grupos concretos de um processo social conjunto concretamente determinado. Não só os impulsos que provocam determinados atos são originados cada vez pelo ser-assim concreto de cada grupo econômico-social, mas também o campo de ação real das decisões entre alternativas realizáveis em tais atos é cada vez determinado - como um campo de ação concreta – pelo ser-assim de sociabilidades concretas. Consequentemente, uma vez que os homens que trabalham, que consomem os produtos do trabalho, numa palavra, a maioria dos homens que fazem parte imediatamente da sociedade que funciona sobre uma base econômica, consequentemente, estes, na maioria das suas formas particulares de reagir às pretensões da própria sociabilidade, reagem como homens particulares de

uma maneira particular; o ser de cada sociedade surge da totalidade de tais ações e reações (Lukács, 2002, p. 16-17, tradução nossa).

É importante compreender que é por meio da relação entre apropriação e objetivação que ocorre o desenvolvimento das faculdades humanas, da subjetividade humana que está objetivada nas produções humanas. Portanto, é necessário que se compreenda subjetividade humana de forma não-idealista (Duarte, 2013, p. 169).

Mas quais são, efetivamente, os fundamentos para pensarmos a questão da individualidade a partir de Marx? A individualidade, na obra do pensador alemão, pode ser vista como um processo, como resultado da história dos seres humanos e não como ponto de partida. Se analisarmos, nas sociedades comunitárias, o indivíduo aparece como um ser mais dependente, como parte de um todo, quase que não é possível diferenciá-lo dos demais. Em suas palavras:

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [Stamm]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos. Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (universais desde esse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente. O ser humano é, no sentido mais literal, um *zoon politikón*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros (Marx, 2011a, p. 40).

Como vimos, o ser humano só se individualiza por meio da relação com as produções humanas, ou seja, tanto por meio das relações sociais quanto por meio da realidade humana. Individualização e socialização, portanto, são desdobramentos de um mesmo processo. Nas palavras do fundador do materialismo histórico-dialético:

É sobretudo de evitar fixar de novo a “sociedade” como abstração face ao indivíduo. O indivíduo é o **ser social**. A sua exteriorização de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida **comunitária**, levada a cabo simultaneamente com outros – é, por isso, uma exteriorização e confirmação da **vida social**. A vida individual e a vida genérica do homem não são **diversas**, por muito que – e isso necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo

mais **particular** ou mais **universal** da vida genérica, ou por mais que a vida genérica seja uma vida individual mais **particular** ou mais **universal** (Marx, 2015, p. 348, grifos no original).

O ser humano tem como necessidade de sua individualidade a realização de atividades nas quais ele possa se objetivar de forma plena e, para tanto, tem necessidade de uma grande diversidade de manifestações de vida humana. Contudo, esse estado de necessidade subjetiva, se dá à medida que o ser humano se faz senhor de sua existência e necessita da totalidade das manifestações humanas da vida; ele aproxima-se da verdadeira essência humana – essência criada pelo ser humano e para o ser humano (Duarte; Ferreira, 2012). Nas palavras de Marx (2015, p. 56, grifos no original):

O homem **rico** é simultaneamente o homem **necessitado** de uma totalidade da exteriorização de vida humana. O homem no qual a sua realização própria existe como necessidade interior, como **privação** (*Not*). Não só a **riqueza**, também a **pobreza** do homem alcançam na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação **humana**, e por isso social. Ela [a privação] é o vínculo passivo, que faz perceber (*empfinden*) ao homem a maior riqueza, o **outro** homem, como necessidade. A dominação da essência objetiva em mim, a erupção sensível da minha atividade essencial é a **paixão**, a qual assim se torna aqui, com isso, a **atividade** da minha essência.

Porém, como já discutimos, essa elevação da individualidade à universalidade só tem condições de se concretizar efetivamente quando não submetida a processos alienantes. Em outro trecho dos *Grundrisse*, Marx reflete sobre a questão da individualidade, destacando como, sob o capitalismo, realiza-se, por meio do mercado mundial – ponto reiteradamente frisado por Lukács –, uma vinculação dos indivíduos entre si, ainda que esta seja, necessariamente, uma relação alienada. Em suas palavras:

Foi dito e pode ser dito que a beleza e a grandeza residem justamente nessa conexão espontânea e natural, nesse metabolismo material e espiritual independente do saber e da vontade dos indivíduos, e que pressupõe precisamente sua independência e indiferença recíprocas. E essa conexão coisificada é certamente preferível à sua desconexão, ou a uma conexão local baseada unicamente na estreiteza da consanguinidade natural ou nas [relações] de dominação e servidão. É igualmente certo que os indivíduos não podem subordinar suas próprias conexões sociais antes de tê-las criado. Porém, é absurdo conceber tal **conexão** puramente **coisificada** como a conexão natural e espontânea, inseparável da natureza da individualidade (em oposição ao saber e ao querer reflexivos) e a ela imanente. A conexão é um produto dos indivíduos. É um produto histórico. Faz parte de uma

determinada fase de seu desenvolvimento. A condição estranhada²⁴ [*Fremdartigkeit*] e a autonomia com que ainda existe frente aos indivíduos demonstram somente que estes estão ainda no processo de criação das condições de sua vida social, em lugar de terem começado a vida social a partir dessas condições. É a conexão natural e espontânea de indivíduos em meio a relações de produção determinadas, estreitas. Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, estão igualmente submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que essa individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento²⁵ do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades. Em estágios anteriores de desenvolvimento, o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele. É tão ridículo ter nostalgia daquela plenitude original: da mesma forma, é ridícula a crença de que é preciso permanecer naquele completo esvaziamento (Marx, 2011a, p. 109-110, grifos no original).

Já mencionamos anteriormente o significado da tirada irônica de Marx ao se referir à tendência do pensamento burguês de naturalizar as relações sociais, as “robinsonadas”. Marx, por meio dela, desvela como o pensamento burguês constituiu-se a partir de uma imagem falseada da realidade, tomando o indivíduo burguês como “estado natural” da sociedade capitalista, e não como resultado de um processo histórico.

A partir dessa questão, Duarte (2013, p. 176-177) pontua que a crítica de Marx às robinsonadas “[...] é a crítica a um pensamento que é a objetivação da forma burguesa de conceber a autocriação do ser humano, eternizando e a-historicizando esse processo.” E prossegue, destacando que

[...] no capitalismo, a relação do ser humano com a atividade de produção material da existência se destaca das relações particulares e se apresenta na forma abstrata de relação entre produtor e produto (mercadoria). Mas a eternização da forma alienada do ser humano como produtor de mercadorias, na concepção da essência humana como o trabalho na sua forma capitalista, ainda que se constitua em expressão da consciência de classe dominante, possui um núcleo genérico universal que ultrapassa essa consciência: a realidade humana, objetiva e subjetiva, é uma permanente transformação operada pela prática social. Isso é válido tanto para o desenvolvimento histórico do gênero humano quanto para a vida do indivíduo. Assim como o gênero humano nada mais é do que o resultado da atividade (no amplo sentido do termo) de todas as gerações de seres humanos, o indivíduo

²⁴ Duarte (2013, p.83) indica uma tradução alternativa mais precisa: “O *alheamento* e a autonomia com que...”.

²⁵ Alienação.

inserindo-se nesse curso da história, forma sua individualidade por meio de sua atividade no interior de determinadas relações sociais.

Mas, podemos nos indagar: há uma reflexão sobre a questão da individualidade em Marx? A resposta é negativa. Todavia, é possível identificar, no pensamento do revolucionário alemão, algumas indicações valiosas para pensarmos essa questão, na medida em que ele nos indica que o desenvolvimento histórico da individualidade humana pode ser sintetizado em três estágios - que designaremos, na sequência, a partir das sugestões conceituais de Duarte (2013). No primeiro, constituído por todas as sociedades anteriores ao capitalismo, existia a individualidade ligada às experiências concretas do seu cotidiano, a **individualidade concreta particular**. No segundo estágio, que corresponde ao da sociedade burguesa, temos a **individualidade abstrata universal**. O terceiro estágio, que só será alcançado na sociedade comunista, será o do desenvolvimento da **individualidade concreta universal**. Nas palavras de Marx (2011a, p. 105-106):

Quanto menos força social possui o meio de troca, quanto mais está ainda ligado à natureza do produto imediato do trabalho e às necessidades imediatas dos trocadores, maior deve ser a força da comunidade que liga os indivíduos uns aos outros, relação patriarcal, comunidade antiga, feudalismo, e sistema corporativo. [...] Cada indivíduo possui o poder social sob a forma de uma coisa. Retire da coisa esse poder social e terá que dar tal poder a pessoas sobre pessoas. Relações de dependência social (de início inteiramente espontâneas e naturais) são as primeiras formas sociais nas quais a produtividade humana se desenvolve de maneira limitada e em pontos isolados. Independência pessoal fundada sobre uma dependência **coisa** é a segunda forma na qual se constitui pela primeira vez um sistema de metabolismo social universal, de relações universais, de necessidades múltiplas e de capacidades universais. A livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e a subordinação de sua produtividade coletiva, social, como seu poder social, é o terceiro estágio. O segundo estágio cria as condições do terceiro.

Esse primeiro estágio, da **individualidade concreta particular**, corresponde às sociedades pré-capitalistas. Com a produção centrada na posse da terra e dos instrumentos de trabalho, os indivíduos participam de uma comunidade local e as relações comunitárias dela advindas determinam a forma específica de desenvolvimento da individualidade nessas sociedades.

Nesse estágio o desenvolvimento da individualidade humana é ainda limitado, particular. O patamar de desenvolvimento dessas sociedades ainda não permite compreendê-las como resultantes da dinâmica social, mas, antes, a uma certa noção de “naturalização”,

sobretudo em função da centralidade que adquire nessas formações sociais a questão da posse da terra. Esse processo, como aponta Duarte (2013, p. 180), relaciona-se ao baixo desenvolvimento da sociabilidade nesses momentos, configurando-se como uma sociabilidade em si, não permitindo a compreensão das dinâmicas verdadeiramente sociais envolvidas, o que somente se dá a partir de uma sociabilidade para si.

A diferença fundamental entre esses dois momentos do desenvolvimento da sociabilidade é que, no primeiro (na sociabilidade em si), os indivíduos mantêm uma relação espontânea com as objetivações humanas, com os indivíduos mantendo uma relação igualmente espontânea em relação às condições de sua existência – os meios de produção e a comunidade –, enquanto que, no segundo (na sociabilidade para si), essa relação se converte em consciente. Como aponta Duarte (2013, p. 181), nas sociedades pré-capitalistas,

[...] a vinculação das pessoas às condições particulares de produção da existência é parte inseparável de sua individualidade. Essa vinculação estabelece as formas e os limites da objetivação do indivíduo pelo trabalho. O indivíduo desse estágio histórico não se apresenta na forma abstrata de trabalhador, mas na forma concreta de um indivíduo que é parte de uma comunidade, trabalha com a terra e produz determinados valores de uso.

O ritmo de desenvolvimento dessas sociedades é bastante lento e as possibilidades do desenvolvimento individual extremamente limitadas, na medida em que muitos se baseavam nas tradições e tinham pouca chance de entrar em contato com outras experiências, produzindo, como resultado, sociedades bastante estáticas.

O segundo estágio, da **individualidade abstrata universal**, corresponde à sociedade burguesa. O capitalismo, como já vimos, foi responsável pela dissolução das comunidades naturais, alicerçadas na unidade natural entre indivíduo, comunidade e condições de produção. Nas palavras de Lukács (2013, p. 178):

De modo imediato, trata-se de que o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, que ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais. Esse aspecto do processo de reprodução, que de imediato parece ser de cunho ontológico-formal, é, contudo, ao mesmo tempo – sendo igualmente de cunho ontológico objetivo – um processo de integração das comunidades humanas singulares, o processo de realização de um gênero humano não mais mudo e, desse modo, da individualidade humana que se desdobra de modo cada vez mais multilateral (cada vez mais social).

Ainda que, a princípio, esse processo adquira um caráter eminentemente econômico, como já vimos, ele cria as bases para a superação do reino da necessidade, pavimentando o

caminho em direção ao reino da liberdade. Com isso, criam-se “[...] os pressupostos do desenvolvimento da individualidade livre e universal” (Duarte, 2013, p. 185). Isso, entretanto, somente como possibilidade, na medida em que esse processo só encontrará sua efetivação plena com a abolição da exploração do ser humano pelo próprio ser humano, em uma sociedade emancipada. Quando isso acontecer, destaca Duarte (2013, p. 185, grifos no original), a história humana “[...] será aquela na qual as cinco componentes da essência humana [trabalho, consciência, sociabilidade, universalidade e liberdade] poderão se desenvolver não apenas na forma de **ser em si**, mas na forma de **ser para si** e de **ser para nós**”. Nesse processo, terão sido criadas as condições para que possamos nos apropriar de forma consciente das objetivações genéricas humanas, criando as condições para um desenvolvimento individual efetivamente livre e universal.

Como já mencionamos, é no período do Renascimento que se dão as condições propícias para a compreensão das dinâmicas próprias à natureza e à sociedade – assim como as primeiras tentativas de conceber uma ontologia unitária terrena (não transcendente). O desenvolvimento da individualidade em si, que se dará justamente nesse momento histórico, será fundamental para a correta compreensão do ser social.

O capitalismo, destaca Duarte (2013, p. 186), é a “[...] primeira sociedade puramente social da história, porque nela os indivíduos não formam uma unidade imediata e natural com as condições de existência”. Porém, esse processo se dá pela separação do trabalhador dos meios de produção que, como vimos, mantêm entre si uma relação alienada, na medida em que o sujeito determinante do processo produtivo é o capital.

O processo de acumulação primitiva, que pressupõe o caso clássico dos Cercamentos na Inglaterra²⁶, pressupõe justamente essa separação violenta entre o trabalhador e os meios de produção. Com isso, esse vínculo deixa de ser percebido como “natural”, cabendo ao trabalhador vender a única propriedade de que dispõe: sua força de trabalho.

²⁶ Os Cercamentos (*Enclosures*) são um fenômeno histórico da Inglaterra, que dizem respeito ao processo de usurpação das terras de uso comum, utilizada pelos camponeses, por parte dos proprietários rurais. Nas palavras de Marx (2017a, p. 796): “A propriedade comunal – absolutamente distinta da propriedade estatal anteriormente considerada – era uma antiga instituição germânica, que subsistiu sob o manto do feudalismo. Vimos como a violenta usurpação dessa propriedade comunal, em geral acompanhada da transformação das terras de lavoura em pastagens, tem início no final do século XV e prossegue durante o século XVI. Nessa época, porém, o processo se efetua por meio de atos individuais de violência, contra os quais a legislação lutou, em vão, durante 150 anos. O progresso alcançado no século XVIII está em que a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados. A forma parlamentar do roubo é a das *‘Bills for Inclosures of Commons’* (leis para o cercamento da terra comunal), decretos de expropriação do povo, isto é, decretos mediante os quais os proprietários fundiários presenteiam a si mesmos, como propriedade privada, com as terras do povo”.

Porém, como vimos no tópico anterior, na sociedade capitalista, em função das dinâmicas próprias a esta sociedade, as relações sociais passam a ser percebidas como se fossem naturais, a-históricas, eternas. Com isso o indivíduo não consegue se perceber parte de um longo desenvolvimento histórico e, como consequência, não se reconhece como ser genérico. Nas palavras de Lukács (2012, p. 416):

A economia produz uma socia[bi]lidade cada vez mais acentuada das categorias sociais. Todavia, nas sociedades classistas, isso ocorre de modo tal que a economia se objetiva diante dos homens como uma “segunda natureza”. Esse caráter fundamental, essa objetividade independente dos atos individuais alternativos, continua a ser irrevogável. E é isso que Marx quer dizer com sua expressão “reino da necessidade”. O salto qualitativo tem lugar quando essa “segunda natureza” é também dominada pela humanidade, o que não pode acontecer em nenhuma sociedade de classes. O capitalismo atual, por exemplo, é obrigado a fazer da esfera do consumo uma “segunda natureza”, que domina os homens de um modo jamais ocorrido.

Ou seja, a sociabilidade burguesa se manifesta essencialmente por meio do processo de “universalização do fetichismo” (Duarte, 2013, p. 187). Mas, como já vimos, as consequências desse processo, apesar de ele ter significado um desenvolvimento importante, pois cria novas possibilidades, paradoxalmente, significou também um empobrecimento da individualidade, em casos mais acentuados a um nível próximo à animalidade.

Ora, a universalização do fetichismo nada mais é do que um desdobramento, inevitável dentro dos marcos do capitalismo, da universalização do valor de troca, com a mediação do dinheiro. Como destaca Duarte (2013, p. 188-189): “É preciso que tudo tenha seu valor de troca, que todas as objetivações sejam mercadorias, que a sociedade seja determinada pelo mercado”. Portanto, sob o capitalismo, a universalidade das relações humanas se estabelece, mas de forma limitada, a partir de uma abstração alienada, o que não permite um desenvolvimento efetivamente livre e universal da individualidade humana, na medida em que as objetivações humanas são reduzidas seja à mera luta pela subsistência, seja, em condições financeiras menos desfavoráveis, ao consumismo, sendo a vida, neste caso, reduzida à necessidade de consumo, ficando o valor de uso dos produtos em segundo plano. Como destaca Márkus (2015, p. 92), sob o capitalismo, o trabalho, a sociabilidade e a consciência (atributos da essência humana) são “deformados” pela alienação.

O terceiro estágio, enfim, correspondente à noção de **individualidade concreta universal**, que pressupõe o processo de elevação da individualidade em si à individualidade para si. Sobre essa questão, adverte Duarte (2013, p. 193):

Postular a necessidade do desenvolvimento da individualidade livre e universal ao longo do próprio processo de superação da sociedade capitalista, que, como sociedade alienada, limita a individualidade, equivale a postular que a superação do capitalismo terá que ser uma obra de indivíduos coletivamente organizados, de forma consciente e livre, e não um movimento das massas alienadas conduzidas de maneira heterônoma e alienada. Em outras palavras, a superação revolucionária do capitalismo e a formação da individualidade para si são duas faces, interdependentes, de um mesmo processo.

Segundo Lukács (2013, p. 270), quanto mais rica for a individualidade do ser humano, tanto mais suas respostas estarão entrelaçadas à sociedade em que vive, assim como mais autênticas serão, mesmo que tenham uma postura negativa diante das correntes da época. O filósofo húngaro destaca, como exemplos, a estratégia e a tática de Napoleão, a teoria de Clausewitz na área da guerra, o Código Napoleônico na área do direito etc, que devem sua originalidade justamente a esse caráter concreto de resposta a grandes questões concretas da sua época.

Portanto, como afirmou Hegel, citado por Vigotski (1996, p. 200), o ser humano precisa superar essa condição de ser em si. Ele precisa alcançar a condição de ser livre, racional e universal – ou seja, para si. Precisa alcançar a condição de relacionamento consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo. Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação.

3.7 Essência e natureza humana

Como dissemos, não faz sentido, de uma perspectiva marxista, abordar a questão da natureza humana sem discutir o conceito de essência humana, na medida em que Marx estipula uma vinculação entre ambos. É o que abordaremos neste tópico.

Márkus (2015), no já citado livro *Marxismo e Antropologia*, faz uma rica discussão sobre o conceito de ser humano em Marx. Em nota de rodapé realiza as seguintes observações preliminares sobre o conceito de essência humana:

O termo alemão ‘*Wesen*’ igualmente pode significar ‘ser’, o ‘indivíduo existente’ e ‘essência’. Da tradução da expressão marxiana ‘*das menschliches Wesen*’ como ‘a essência humana’, nós partimos da convicção de que a perspectiva de Marx sobre esse tema representa – pelo menos no que se

refere à esfera da vida social e histórica – uma resposta à antiga questão filosófica acerca das ‘essências’. Definindo a essência humana como o ‘conjunto das relações sociais’ existentes não só nos contatos pessoais efêmeros entre os indivíduos, mas também nos sistemas de produção objetivados, costume, linguagem, instituições e cultura; por considerar, por um lado, a relação entre esses sistemas de objetivações e, por outro, os indivíduos responsáveis pela criação e participação deles em seu caráter essencialmente histórico, Marx providencia um *tertium datur* contra o dilema do nominalismo e do realismo platônico. Esse ponto foi explicitamente sublinhado por Marx em sua polêmica contra Economia Política burguesa: “Na medida em que apenas a forma geral de capital se autopetpetuar e a autorrealização do valor está em causa, o capital será declarado algo imaterial e, portanto, do ponto de vista do economista, o qual reconhece que exclusivamente **as relações entre coisas ou ideias** existe para ele e não para todos – é uma mera ideia” [...] (Márkus, 2015, p. 17-18, grifos no original).

Heller (2008, p. 15), por sua vez, afirma que, na obra de Marx, a essência humana é sintetizada pelas categorias de trabalho, consciência, sociabilidade, universalidade e liberdade - sendo que estas duas últimas se referem a tendências que perpassam as demais categorias. Heller, faz uma interessante reflexão acerca deste tema, mostrando como essas categorias colocam o gênero humano acima do mundo animal, mas, ao mesmo tempo, com a divisão da sociedade em classes e, especialmente, a determinação reprodutiva da lógica do capital, o desenvolvimento pleno dos indivíduos se vê inviabilizado. Nas palavras da autora:

Todos estes aspectos caracterizam no geral o homem (humanidade) – são eles que **distinguem** o homem, elevando-o acima do mundo animal. Mas no decurso da pré-história da humanidade todos os passos no aparecimento da essência humana constituíram simultaneamente um momento de alienação; o desenvolvimento de toda a espécie realizou-se à custa de homens individuais, classes e povos, e o enriquecimento da humanidade exigiu o empobrecimento de alguns homens. O homem foi sempre um ser social, mas a sua socia[bi]lidade em-si só se transformou em uma socia[bi]lidade para-si com a criação de uma humanidade universal pelo mercado mundial, enquanto a humanidade (o homem, e portanto cada ser humano isolado) só será dona de suas próprias relações sociais no futuro, transformando-se em humanidade para-nós. O trabalho como actividade que serve para atingir um objectivo, como meio de criar uma sociedade humana e uma natureza humana, só se tornará trabalho-para-nós quando for criada a possibilidade de cada ser humano se apropriar do uso dos meios de produção que lhe foram deixados pelas gerações anteriores, de tal modo que possa conferir o cunho de sua própria individualidade às suas criações, ou seja, quando a actividade para a realização de um fim implicar a realização dos objectivos individuais. Por definição o homem é livre, dado que possui alternativas e ajusta os seus actos às suas necessidades conscientes; é por isso que esse processo é designado por acção. Mas a liberdade só será liberdade-para-nós quando nos tornarmos capazes de dominar a natureza, a sociedade e nós próprios. O homem é universal-em-si, mas só nos tornaremos universais-para-nós quando todos os homens tiverem a possibilidade de um desenvolvimento

multifacetado, de tal modo que não seja apenas a humanidade como um todo que constitua o suporte da universalidade. A consciência só se transformará em consciência-para-nós quando o conhecimento humano, como aspecto da práxis e motor da liberdade, se transformar na consciência de todos nós. Portanto a humanidade, ou “o homem-para-todos-nós”, não decorre de alguma meta subjetivamente definida ou de um pensamento de desejo, mas da essência do homem e do seu desenvolvimento: constitui a tendência última do desenvolvimento humano. O ideal de humanidade e o ideal de homem são apenas o conceito do seu possível resultado final (Heller, 1982, p. 24-25, grifo no original).

E, ainda, segundo Heller (2008, p. 13), “[...] a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo”. Portanto, segundo essas indicações, a essência humana deve ser entendida como a realização das melhores possibilidades do gênero humano. Como apresentado anteriormente, a essência humana diz respeito às realizações das máximas possibilidades imanentes ao gênero humano. Os elementos que compõem a essência humana caracterizam o ser humano de forma a elevá-lo acima dos animais; dessa forma, a essência humana não diz respeito ao que sempre esteve presente na humanidade ou no indivíduo.

Em outra nota de rodapé de seu livro, Márkus (2015, p. 91), afirma que, para Marx, os conceitos de essência e natureza humana não são idênticos, e destaca que, na maioria das vezes, o conceito de natureza humana significa “forças essenciais”, potencialidades e características dos indivíduos típicos em uma dada época. Complementa ainda que, mesmo Marx considerando a natureza humana variável, existem características e capacidades historicamente invariáveis no decorrer do desenvolvimento histórico – que são justamente aquelas pressupostas no âmbito da essência humana. É nesse sentido que Marx afirma em sua crítica a Proudhon, na *Miséria da Filosofia*, que “toda a história não é mais que uma transformação contínua da natureza humana” (Marx, 2017c, p. 128).

Se a essência humana expressa uma direção possível do desenvolvimento histórico do gênero humano, não entendemos que coincida com a natureza humana. Retomando uma citação de Saviani (2008b, p. 13) que trouxemos no início deste trabalho, o educador brasileiro destaca que:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Acreditamos haver, porém, em consonância ao que discutimos até aqui, uma tendência de convergência histórica entre natureza e essência humana. Essa convergência, todavia, só se concluiria efetivamente no momento em que ocorrer a plena realização das potencialidades humanas – o comunismo. Nas palavras de Fazio (2013, p. 104, tradução nossa):

A distinção que realiza Márkus entre natureza humana [*menchliches Natur*] e essência humana [*menchliches Wesen*] permite-nos distinguir com mais clareza estes dois planos, o fenomênico e o real, em cuja intersecção a crítica da economia política é possível. Num esquema como esse, a natureza humana se constitui ao longo da história – entendida como um processo de autocriação – a partir das características que dão conteúdo à essência humana. Assim, a separação entre natureza e essência teria a virtude adicional de deixar claro que a história é um processo tendencial que visa a plena realização da essência do homem – o trabalho livre e consciente – na forma comunista da natureza humana.

Mencionamos, no início do capítulo, que alguns autores marxistas realizam uma errônea identificação entre os conceitos de essência humana e natureza humana. Olhemos para um exemplo particularmente interessante, com todo um livro dedicado à temática. Norman Geras (1943-2013), no seu livro *Marx and Human Nature* (2016), realiza uma exaustiva análise das passagens em que Marx se vale do termo, em especial a tese 6 contra Feuerbach, e concorda com a pertinência do uso e a compatibilidade do conceito de natureza humana dentro da construção teórica marxiana. Ainda que, curiosamente, pareça interpretar erroneamente o livro *A teoria da alienação em Marx* (2006), de Mészáros, como se o pensador húngaro fosse um defensor da inexistência do conceito de natureza humana em Marx, o que não nos parece ser o caso. E, no geral, peca por identificar, a nosso ver erroneamente, os conceitos de essência humana e natureza humana, deixando de perceber o essencial da interação dialética entre ambos.

Que se destaque, por exemplo, uma nota de rodapé do Livro 1 d’*O Capital*, em que Marx (2017a, p. 685, ironizando o conceito de utilidade de Bentham, realiza a distinção entre o conceito de “natureza humana em geral” e “natureza humana historicamente modificada”. Essa caracterização dupla pode ser aplicada, pensamos, à mesma distinção que Marx realiza, em seus primeiros textos, entre essência humana (natureza humana em geral) e natureza humana (natureza humana historicamente modificada). É também esse o caminho que segue Márkus (2015, p. 95-96, grifos no original), quando realiza uma reflexão fundamental ao questionamento que realizamos neste tópico:

O ponto aqui, no entanto, não é simplesmente que há certos traços abstratos que permaneçam invariáveis através da transformação histórica da “natureza” concreta dos homens reais, mas, acima de tudo, que esta formação incessante da “natureza humana” é, em si, um **processo unitário** que pode ser compreendido e caracterizado em sua unidade. [...] Esta última observação, em certo sentido, dá-nos uma chave para a compreensão do conceito marxiano de “essência humana”. Marx compreendia, ao que parece, por “essência humana”, principalmente, aquelas características da existência histórica real da humanidade **que tornam possível compreender a história como um processo contínuo e unitário, que tem uma determinada direção e uma determinada tendência de desenvolvimento. A universalidade** do homem e (como veremos) a sua **liberdade** marcam a direção geral do progresso histórico da humanidade: a caracterização do homem como um ser **social consciente**, envolvido em uma **autoatividade produtiva** material, aponta as características necessárias, as dimensões deste processo total de desenvolvimento sobre as quais se desdobra a tendência histórica e em cujas esferas se manifesta essa tendência.

Adicionalmente, Márkus destaca que o caráter dessa aludida unidade dá-se em sentido dialético, como unidade de opostos, unidade na diversidade. E complementa que: “Para Marx, a ‘essência humana’ do homem reside precisamente na ‘essência’ ou no ‘ser’ do processo social global e evolutivo da humanidade, e na unidade interna desse processo” (Márkus, 2015, p. 99).

Antes, porém, de avançarmos nessa discussão, olhemos mais detidamente o conceito de natureza humana. Por tudo apresentado anteriormente fica evidente que, no âmbito do marxismo, é possível entendermos que o ser humano é, simultaneamente, biológico e social e, por consequência, a natureza humana como também sendo biológica e social. É importante destacarmos que afirmar o ser humano como biológico e social, não invalida a concepção de natureza humana, assim como destacar o biológico do ser humano não indica, de forma alguma, que a natureza humana seja imutável, de modo que o aspecto social apareça de forma fragmentada em sobreposição ao biológico. Como exposto anteriormente, mesmo necessidades biológicas de sobrevivência, como a alimentação, se alteram de acordo com o desenvolvimento histórico e o modo de vida dos indivíduos. Somos, portanto, de forma inseparável, seres biológicos e sociais:

O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar no pensamento) à natureza e à sociedade. Esse ser simultâneo foi mais claramente reconhecido por Marx como processo, na medida em que diz, repetidas vezes, que o processo do devir humano traz consigo um recuo das barreiras naturais. É importante enfatizar: fala-se de um recuo, não de um desaparecimento das barreiras naturais, jamais sua superação total. De outro lado, porém, jamais se trata de uma constituição dualista do ser humano. O homem nunca é, de um lado, natureza humana e social, e, de outro,

pertencente à natureza; sua humanização, sua sociabilização, não significa uma fissura de seu ser em espírito (alma) e corpo. De outro lado, vê-se que, também aquelas funções do seu ser que permanecem sempre naturalmente fundadas, no curso do desenvolvimento da humanidade se sociabilizam cada vez mais (Lukács, 2010, p. 41-42).

Em um importante trecho de seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, Marx aborda a questão da natureza humana. Nela, o revolucionário alemão argumenta que a relação do ser humano com sua própria natureza manifesta-se nas relações dos seres humanos uns com os outros, como é o caso, por exemplo, da relação entre o homem e a mulher:

A relação necessária, natural, imediata do homem com o homem é a **relação do homem com a mulher**. Nessa relação genérica **natural**, a relação do homem com a natureza é imediatamente a sua relação com o homem, assim como a relação com o homem é imediatamente a sua relação com a natureza, a sua própria determinação natural. Nessa relação **aparece**, portanto, **sensivelmente**, reduzido a um *factum* intuitivo, até que ponto a essência humana se tornou para o homem natureza ou a natureza em essência humana do homem. A partir dessa relação pode-se, portanto, valorar de todo o estágio cultural do homem. Do caráter dessa relação segue-se até que ponto o **homem** se tornou e apreendeu como **ser genérico**, como **homem**; a relação do homem com a mulher é a relação **mais natural** do homem com o homem. Nela se mostra, portanto, até que ponto o comportamento natural do homem se tornou **humano**, ou até que ponto a essência **humana** se tornou essência **natural**, até que ponto a sua **natureza humana** se tornou para ele **natureza**. Nessa relação mostra-se também até que ponto a **necessidade** do homem se tornou necessidade **humana**, portanto até que ponto para ele o **outro** homem como homem se tornou necessidade, até que ponto ele, na sua existência mais individual, é simultaneamente comunidade [*Gemeinwesen*] (Marx, 2015, p. 343-344, grifos no original).

Esse trecho é bem emblemático no sentido de refletir sobre a relação do ser humano com os outros seres humanos. O ser humano só pode se tornar indivíduo na atividade de trabalho, que possibilita tanto um desenvolvimento de produções materiais quanto não materiais, inclusive aí o desenvolvimento do próprio ser humano. Somente quando não reage mais de forma adaptativa e passa a participar de modo ativo, assim como também como pessoa só pode se desenvolver quando sua relação com os outros indivíduos também se tornam mais humanas.

Sayers (1998), ao abordar a questão da natureza humana, diz que não é aceitável a concepção de uma natureza humana independente da história social e presente universalmente em todos os indivíduos. Para o autor, é possível encontrar no marxismo uma explicação da natureza humana. E ainda, apoiado em Lichtman e Childe, afirma que nós somos simultaneamente o sujeito e o objeto de nossa própria atividade, que somos seres

autoconstituidores e que nós fazemos a nós mesmos. Além disso, é possível destacar um processo dialético em que a atividade humana e a natureza humana interagem, com nenhuma delas sendo fixa e imutável, mas que entram em um processo de desenvolvimento e são transformadas nesse processo (Sayers, 1998, p. 162).

Lukács, retomando justamente o trecho da *Miséria da Filosofia* em que Marx critica o conceito de natureza humana de Proudhon, destaca alguns desdobramentos do mesmo, como a tendência ao “progresso”:

Seu motor primeiro é, naturalmente, a própria adaptação ativa e seu instrumento é o trabalho, bem como o pôr teleológico que dele emerge. É evidente que com isso se torna realidade um ritmo crescente de transformações, também do próprio ser humano. [...] Mas, por isso, jamais podemos esquecer que tanto os pressupostos quanto as consequências de todos os pores teleológicos – independentemente do fato de que no ato do pôr dominem motivos do ser humano singular ou da genericidade – são de caráter causal. Isso significa, no que diz respeito aos seus efeitos retroativos sobre a constituição do ser humano, que o âmbito das possibilidades humanas, que assim se forma e se realiza, é no fundo determinado pelas exigências práticas da adaptação ativa ao entorno necessária a cada vez, e, correspondendo a isso, revela uma direção de desenvolvimento no qual o controle crescente do entorno, o crescente domínio dos princípios sociais sobre os meramente naturais se torna claramente visível. Nessa medida, também se pode falar socioontologicamente de tendências de progresso nas quais os traços específicos do ser social se tornam cada vez mais dominantes nele mesmo, no curso desse processo (Lukács, 2010, p. 243- 244).

Nesse trecho Lukács aborda a questão do desenvolvimento da história e dos pores teleológicos. No início do desenvolvimento do gênero humano, a relação que os seres humanos mantinham com a natureza era mais próxima, pois consistia basicamente na produção de instrumentos para a satisfação de necessidades de sobrevivência. Porém, com as várias tentativas e elaborações para o desenvolvimento de objetos que satisfaçam necessidades primárias – isto é, necessidades como, por exemplo, de alimentação e moradia –, a atividade humana complexificou-se, ao mesmo tempo em que o próprio indivíduo também se modificou. Como destaca Marx (2015, p. 353-354, grifos no original):

Vê-se como a história da **indústria** e a existência **objetiva** devinda da indústria são o livro **aberto** das **forças humanas** essenciais, a **psicologia** humana sensivelmente dada, que até aqui não foi apreendida na sua conexão com a **essência** do homem, mas sempre apenas numa relação de exterior utilidade, porque [as pessoas] – movendo-se no interior da alienação – só sabiam apreender como realidade das forças essenciais humanas e como **atos genéricos humanos** a existência universal do homem, a religião, ou a história na sua essência abstratamente universal, como política, arte, literatura etc.

Contraditoriamente, portanto, o avanço da dimensão econômica, como já vimos, fornece condições para a superação do reino da necessidade, em direção ao reino da liberdade. Seríamos redundante se insistíssemos em relação ao caráter contraditório desse processo.

Vinculada a essa questão, Marx (2017a, p. 246), n’*O Capital*, faz uma crítica à ciência burguesa, que compreende a sociedade como mercado e, por consequência, supõe o próprio ser humano como uma mercadoria. Também analisa a relação entre a transformação da natureza humana e a indústria. Segundo o autor, para ocorrer a modificação da natureza humana, para que o ser humano possa adquirir uma nova habilidade em um determinado ramo de trabalho, é necessário uma formação ou treinamentos determinados:

Com efeito, o reino da liberdade só começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; pela própria natureza das coisas, portanto, é algo que transcende a esfera da produção material propriamente dita. Do mesmo modo como o selvagem precisa lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar e reproduzir sua vida, também tem de fazê-lo o civilizado – e tem de fazê-lo em todas as formas da sociedade e sob todos os modos possíveis de produção. À medida de seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, porquanto se multiplicam as necessidades; ao mesmo tempo, aumentam as forças produtivas que as satisfazem. Aqui, a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este continua a ser sempre um reino da necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade. A redução da jornada de trabalho é a condição básica (Marx, 2017b, p. 882-883).

Portanto, ao discutir os problemas cruciais da divisão do trabalho, Marx questiona radicalmente a explicação da natureza humana dada pelos economistas políticos. Mas, indo além, aponta que, para assegurar efetivamente o reino da liberdade, ou seja, para garantir o “mínimo emprego de forças possível” (podemos pensar aqui em evitar estruturas produtivas redundantes, indignas etc) e “sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana” só seriam possíveis em uma sociedade onde os produtores associados “regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o ao controle

coletivo” - ou seja, o comunismo, momento em que o desenvolvimento das forças humanas poderia ser tomado como um fim em si mesmo.²⁷

Em *Teorias da mais-valia*, livro póstumo que pretendia ser o Livro 4 do plano original d’*O Capital*, Marx, partindo da análise do pensamento do economista político inglês David Ricardo (1722-1823), realiza reflexão parecida, mas focando no “outro lado da moeda”, ou seja, não considerando o desenvolvimento do potencial humano sob o comunismo, mas no âmbito das relações sociais capitalistas, em sua dimensão necessariamente contraditória. Nas palavras de Marx (1980b, p. 549, grifos no original):

Com razão para seu tempo, Ricardo considera o modo capitalista de produção o mais vantajoso para a produção em geral, o mais vantajoso para a geração de riqueza. Quer a **produção pela produção**, e está **certo**. Querer sustentar, como o fizeram os adversários sentimentais de Ricardo, que a produção como tal não é o objetivo, é esquecer que a produção pela produção significa apenas desenvolvimento das forças produtivas humanas, ou seja; **desenvolvimento da riqueza da natureza humana como fim em si**. Opor a essa finalidade o bem do indivíduo é afirmar que o desenvolvimento da espécie tem de ser **detido** para assegurar o bem do indivíduo, e que assim não se deve, por exemplo, conduzir uma guerra onde, seja como for, alguns indivíduos pereçam (Sismondi só tem razão contra os economistas que **dissimulam** ou negam essa contradição). Além da inutilidade de tais meditações edificantes, deixa-se de compreender que esse desenvolvimento das aptidões da espécie **humana**, embora se faça de início às custas da maioria dos indivíduos e de classes inteiras, por fim rompe esse antagonismo e coincide com o desenvolvimento do indivíduo isolado; que assim o desenvolvimento mais alto da individualidade só se conquista por meio de um processo histórico em que os indivíduos são sacrificados, pois as vantagens da espécie no reino humano, animal ou vegetal só se impõem às custas das vantagens dos indivíduos, em virtude de essas vantagens da espécie coincidirem com as **vantagens de indivíduos especiais**, as quais ao mesmo tempo constituem a força desses privilegiados.

A partir dessas indicações de Marx sobre a superação do reino da necessidade e a constituição do reino da liberdade, Lukács (2013, p. 737) pontua as seguintes questões:

Nas determinações já citadas de Marx referentes à transição da humanidade para a sua história real, ele fala do verdadeiro reino da liberdade como situado “além” do reino da necessidade, como o mundo em que começa “o desenvolvimento das forças humanas que se considera como fim em si mesmo”, mas que, acrescenta Marx, “só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base”. A oposição entre o desenvolvimento das

²⁷ Sayers (1998, p. 66) destaca uma leitura usual realizada da passagem supracitada de Marx, de que a liberdade só poderia ser alcançada fora do trabalho. Em concordância com Sayers, não nos parece ser essa uma leitura correta, pois, uma vez estabelecida uma sociedade comunista e superada a alienação, criar-se-iam condições propícias para que mesmo o trabalho necessário possa ter seu caráter “negativo” atenuado, tornando-se uma atividade libertadora e satisfatória (Sayers, 1998, p. 74).

capacidades singulares do homem e o desenvolvimento da sua personalidade é o primeiro prenúncio histórico-social dessa oposição, sendo que nela se prepara, no interior da consciência do homem, o fator subjetivo que será capaz de abrir o caminho para o reino da liberdade, no momento em que soar a hora da supressão do reino da necessidade mediante a sua realização plena.

Ou seja, apesar de todas as suas incontáveis e funestas contradições, oriundas da luta de classes, o capitalismo cria as condições objetivas para sua própria superação, permitindo que o indivíduo possa se desenvolver ao objetivar-se e apropriar-se da riqueza coletiva de seu ser genérico. Enquanto, porém, esse momento não chega, pontua Lukács, essa tendência só conseguirá se manifestar de forma esporádica. Vejamos outro trecho de Mészáros, em que ele destaca o papel provisório da filosofia (e da reflexão crítica em geral, acresça-se) enquanto ainda estivermos na pré-história da humanidade. Mészáros (2008, p. 97) argumenta que Marx

[...] não só enfatizou a interdependência necessária do desenvolvimento total dos indivíduos e seu controle consciente da propriedade e produção, mas também ressaltou que, desde que tais desenvolvimentos não se concretizem na vida real, a filosofia está fadada a continuar a ter uma existência isolada, em vez de se integrar à vida cotidiana e dessa maneira "se realizar". Pois o isolamento da filosofia é apenas a manifestação de uma contradição interna da práxis social, que, até agora, não conseguiu realizar o potencial de desenvolvimento da totalidade de capacidades dos indivíduos, através da apropriação da totalidade de forças produtivas sob o seu controle coletivo.

E complementa, destacando que, ainda que necessariamente limitada ao plano das ideias, a filosofia, convertendo-se em “arma da crítica” pode contribuir para o processo efetivo de transformação social. E, nesse âmbito, observa Mészáros (2008, p. 97) “[...] não deve haver nenhuma dúvida quanto à posição de Marx nessa questão, com sua defesa do ‘desenvolvimento de individualidades livres’ e do ‘verdadeiro reino da liberdade [...] digno da natureza humana’”.

Pelo que discutimos até aqui, fica claro que, para Marx não é possível pensar em uma natureza humana fixa. Logo, o que podemos entender é que o indivíduo se torna algo em determinado momento, ou seja, em determinado momento o indivíduo pode se tornar egoísta, mas assim como se tornou egoísta, sua natureza poderá de modificar e não poderá ser identificado desse modo. Assim como no caso do ser humano egoísta, também podemos utilizar o mesmo raciocínio para o ser humano altruísta. Do mesmo modo, por não possuir uma natureza fixa, o ser humano se torna, por meio de sua própria atividade, aquilo que ele é

em determinado momento. Portanto, se a atividade for transformada, a natureza humana também poderá ser transformada. Como destaca Mészáros (2006, p. 137, grifos no original):

Toda a abordagem de Marx é caracterizada por uma referência constante ao homem em oposição à condição de trabalhador assalariado. Isso só é possível porque sua abordagem é baseada numa concepção de natureza humana radicalmente oposta à da economia política. Ele nega que o homem seja um ser essencialmente **egoísta**, porque não aceita algo como uma natureza humana **fixa** (e, na realidade, não aceita nada fixo). Na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele **se torna**, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. E assim, se essa atividade for transformada, a natureza humana hoje egoísta se modificará, de maneira correspondente.

Leontiev (2004, p. 279, grifos no original) parece concordar com a formulação de Mészáros, de que o ser humano é um ser de natureza social. Sendo o ser humano qualitativamente diferente dos animais, foi a acumulação de conhecimentos biológicos que permitiu a Darwin elaborar a teoria de que o ser humano é o produto da evolução dos animais. Leontiev destaca, porém, que a partir de certo ponto da evolução biológica, o ser humano passou a se transformar a partir da atividade social, ou seja, “[...] o homem é um ser de natureza **social**, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em **sociedade**, no seio da **cultura** criada pela humanidade”.

Portanto, a referência para se pensar a natureza humana é a atividade produtiva, a atividade de transformação tanto da natureza quanto da natureza social, considerando nesse processo o próprio ser humano. É nesse sentido que Mészáros indica que a essência da natureza humana é a sociabilidade. Segundo o autor

Essa abordagem – cujo centro de referência é a atividade produtiva ou **práxis** – encerra em si que o que emerge como sendo a “essência da natureza humana” não é o **egoísmo**, mas a **socia[bi]lidade** (isto é, “o **conjunto** das relações sociais”, como coloca Marx em sua sexta tese sobre Feuerbach). A “socia[bi]lidade” como característica definidora da natureza humana é radicalmente diferente daquelas criticadas por Marx. Ao contrário do “egoísmo”, ela não pode ser uma qualidade abstrata inerente ao indivíduo isolado. Só pode existir nas relações dos indivíduos uns com os outros (Mészáros, 2006, p. 138, grifos no original).

Mészáros (2011, p. 577) destaca que a base das concepções anarquistas de Bakunin, um dos principais expoentes desse movimento teórico-político, é a de que o Estado deveria ser imediatamente abolido em função do fato de a natureza humana, ser “[...] tentada pela existência do Estado a perpetuar o domínio da minoria privilegiada sobre a maioria”. O que,

como aponta o pensador húngaro, expõe a “ascendência liberal-burguesa” do anarquismo libertário de Bakunin.

Pois, segundo a teoria liberal do Estado, acresce Mészáros, sua existência funda-se na busca da harmonização entre os desejos dos indivíduos (oriundos de sua “natureza humana”) e a necessária escassez de mercadorias e recursos; caso não houvesse o Estado, que se coloca acima da sociedade como força repressora permanente, estaria dada a *bellum omnium contra omnes* hobbesiana. Segundo Bakunin, portanto, ao abolir-se o Estado ter-se-ia abolido a dominação de classe a ele inerente. Já Marx, destaca Mészáros, aponta a limitação idealista dessa reflexão do pensador anarquista.

Outro argumento relevante de Mészáros é a formulação de que a natureza humana corresponderia com a sociabilidade que, por sua vez, vincula-se à formulação marxiana da ideia do “conjunto das relações sociais” – em uma condição historicamente determinada.

Como já vimos, as consequências particularmente negativas da sociabilidade capitalista, ancoradas no processo de alienação, na reificação, no trabalho abstrato etc, reforçam a compreensão liberal do conceito de natureza humana com o ser humano sendo visto como naturalmente egoísta, pois essa é sua forma de manifestação no âmbito do processo de reprodução do capital.

O que nos leva novamente para o debate sobre a questão da liberdade. Liberdade, pontua Mészáros (2006, p. 149), no âmbito do arcabouço marxiano, deve ser sempre entendida como liberdade humana, concreta, e não como uma abstração vazia. E, nesse sentido, não devemos compreender a liberdade humana como

[...] **transcendência** das limitações (caráter específico) da natureza humana, mas uma **coincidência** com elas. Em outras palavras, a liberdade humana não é a **negação** daquilo que é especificamente **natural** no ser humano – uma negação em favor do que aparece ser um **ideal transcendental** – mas, pelo contrário, sua **afirmação** (Mészáros, 2006, p. 149, grifos no original).

Mészáros destaca que, de forma complementar a essas teorias da natureza humana fundadas no egoísmo, surgem as filosofias morais, a exemplo da kantiana, que contrapõe esse “ser humano egoísta” a uma imagem transcendental e ideal de si. O que, para Marx, afigura-se como uma “[...] ‘falácia ideológica’ de igualar a-historicamente a **parte** (aquilo que corresponde a um interesse **parcial**) com o **todo**” (Mészáros, 2006, p. 150, grifos no original), com o resultado inevitável sendo a criação de um ser humano fictício. E, portanto: “Esse ser humano real existe, para Marx, tanto como **efetividade** (o ‘homem-mercadoria’ alienado)

quanto como **potencialidade** (o que Marx chama de ‘o rico ser humano’)) (Mészáros, 2006, p. 150, grifos no original). Rejeitando, portanto, tanto o transcendentalismo quanto o dualismo ético.

Pois, como já vimos, os termos do transcendentalismo não são compatíveis com a reflexão marxiana, que toma o ser humano como autoatividade, como resultante de processos ontológicos que se caracterizam, por um lado, pela transformação (surgimento de novas dimensões do ser), mas também pela continuidade, que se manifesta por meio da unidade da diversidade (ser social como síntese dialética, com sua dependência do ser inorgânico e orgânico, mas, ao mesmo tempo manifestando-se enquanto superação de ambos, enquanto o **novo**). E, claro, no curso dessa autoatividade e automovimento, manifestam-se tendências, potencialidades, que podem ou não vir a ser concretizadas, a depender da nossa capacidade coletiva de responder às questões que se colocam no âmbito da história. Nas palavras de Mészáros (2006, p. 156, grifos no original):

Nada é, portanto, “enraizado na natureza **humana**”. A natureza humana não é algo **fixado pela natureza**, mas, pelo contrário, uma “natureza” que é **feita pelo homem** em seus atos de “autotranscendência” como ser natural. É desnecessário dizer que os seres humanos – devido à sua constituição biológica natural – têm **apetites** e várias propensões naturais. Mas no “ato autotranscendente consciente de vir-a-ser” eles se transformam em apetites e propensões **humanos**, modificando fundamentalmente o seu caráter, passando a ser algo **inerentemente histórico**. (Sem essa transformação, tanto a arte quanto a moral seriam desconhecidas para o homem: elas só são possíveis porque o homem é o criador de seus apetites **humanos**. E tanto a arte como a moral – ambas inerentemente históricas – estão interessadas nos apetites e propensões propriamente humanos do homem, e não nas determinações diretas, inalteráveis, do ser natural. Ali onde não há alternativa – inerentemente histórica – não há espaço para a arte ou a moral.) Dessa maneira, só é possível falar de “natureza humana” em um sentido: no sentido cujo centro de referência é a mudança histórica, e sua base a sociedade humana. Nas palavras de Marx: “a natureza que vem a ser na história humana – no ato de surgimento da história humana – é a natureza efetiva do homem, por isso a natureza, assim como vem a ser por intermédio da indústria, ainda que em figura **estranhada**²⁸, é a natureza **antropológica** verdadeira”.

A ideia do ser humano enquanto um devir, enquanto produto de sua própria autoatividade, que se ancora nas indicações de Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, encontra eco também no pensamento do teórico político italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

²⁸ Alienada.

Gramsci (1978, p. 38) indaga o que é o homem, e afirma que a definição pode ser encontrada no próprio ser humano. E complementa que, ao colocarmos essa pergunta, temos em mente que o que queremos dizer é no sentido do que o ser humano pode se tornar, isto é, “[...] se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida”. O autor destaca que desde que essa indagação surgiu, recebeu várias definições, mas a mais importante é a religião (catolicismo) e que todas as filosofias até agora produziram a posição do catolicismo, isto é, conceberam o ser humano como um indivíduo limitado à sua individualidade, em que o espírito é essa individualidade. Ao abordar a questão da natureza humana, expõe a mesma perspectiva ao afirmar Gramsci (1978, p. 43, grifos no original) – na passagem de onde retiramos o trecho que compõe a epígrafe deste trabalho – que:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do **devenir**: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõe uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. [...] Também é possível dizer que a natureza do homem é a “história” [...], contanto que se dê à história o significado de **devenir**, em uma *concordia discors* que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso, a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano [...], enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição as de outros homens.

Prosseguindo com a análise que realiza a partir do questionamento sobre o que é o ser humano, afirma, ainda, o pensador italiano:

Se se define o homem como indivíduo, psicológica ou especulativamente, estes problemas do progresso e do devenir são insolúveis ou puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda comparação no tempo entre homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas. Por outro lado, dado que o homem é também o conjunto das suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente, a diferença entre o passado e o presente, já que é possível medir a proporção na qual o homem domina a natureza e o acaso. A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, **uma** realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou a possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.

O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade (Gramsci, 1978, p. 47).

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

Retomando a discussão sobre o desenvolvimento humano oriundo da autoatividade humana, que transforma continuamente o ser humano, a partir, inclusive, do desenvolvimento dos sentidos, Mészáros, refletindo sobre a dimensão estética, destaca como a redução liberal à questão da utilidade acarreta uma visão empobrecida de ser humano, não enxergando como, devido à alienação, o ser humano não é capaz de se apropriar de “[...] sua essência omnilateral como um **homem total**” (Marx *apud* Mészáros, 2006, p. 183, grifos no original).

Se, portanto, compreendermos que a natureza humana consiste nas forças essenciais que dizem respeito às características e potencialidades dos indivíduos típicos de uma dada época histórica, então é correto dizer que, segundo o materialismo histórico-dialético, o conceito de natureza humana está distante de se referir a algo imutável, mas pressupõe, ao contrário, o contínuo devir que têm caracterizado a autoprodução da humanidade ao longo da história. Nas palavras de Lukács (2013, p. 302-303):

Desse modo, tornou-se visível um dos polos do desenvolvimento social, o próprio homem, no contexto de seu crescimento rumo ao seu próprio ser-para-si e à generidade consciente. A análise das forças ontologicamente determinantes desse crescimento mostra que elas são sempre resultantes das interações entre as respectivas formações sociais e as possibilidades e necessidades de ação dos próprios homens que se realizam concretamente dentro do campo de ação oferecido pela formação e das possibilidades e tarefas que esta lhes propõe. Também vimos que, para compreender esse desenvolvimento, não se necessita de nenhum tipo de suposição apriorística sobre a essência da “natureza humana”. A própria história expõe o seguinte conjunto de fatos extremamente simples, fundamental em termos ontológicos: o trabalho é capaz de despertar novas capacidades e necessidades no homem, as consequências do trabalho ultrapassam aquilo que nele foi posto de modo imediato e consciente, elas trazem ao mundo novas necessidades e novas capacidades para satisfação destas e não estão prétraçados – dentro das possibilidades objetivas de cada formação bem determinada – quaisquer limites apriorísticos para esse crescimento na “natureza humana”. (O caso de Ícaro não aponta para limites da “natureza

humana” em geral, mas para os limites das forças produtivas na economia escravista da Antiguidade²⁹).

Por fim, retomamos as valiosas indicações de Márkus. Ora, no âmbito do desenvolvimento social mais geral, o pensador húngaro destaca a dificuldade de sua apreensão de uma perspectiva individual, na medida que, como já vimos, na pré-história da humanidade o desenvolvimento da sociedade tem se dado por meio do sacrifício de indivíduos concretos. Os períodos de exceção tendem a ser esporádicos e passageiros; Márkus (2015, p. 102-103, nota de rodapé) destaca, como exemplo, a Antiguidade Clássica grega³⁰, que, como recorda, Marx classifica como o período da “infância normal da humanidade”, em que foi possível um desenvolvimento relativamente multilateral e harmonioso de um grupo de indivíduos (os “cidadãos livres”), ainda que por meio da exclusão de todo o restante daquela sociedade. Essa tendência mais geral de desenvolvimento humano, porém, como temos insistido até aqui, vê-se bloqueada em função da alienação típica da sociedade que se situa sob o comando da reprodução do capital.

Neste capítulo estabelecemos que a concepção marxiana do ser humano, ancorada na ontologia do ser social, constitui o fundamento para uma crítica radical ao capitalismo e a projeção de sua superação. A tese central é a de que o pleno florescimento humano, entendido como o desenvolvimento da individualidade livre e universal, é ontologicamente impossível sob o capitalismo, que se ergue como um obstáculo a essa realização. A análise parte do trabalho como categoria fundante do ser social, o salto ontológico que, mediante a dialética entre objetivação e apropriação, diferencia qualitativamente a atividade humana da animal. É por meio desta práxis que os seres humanos, coletivamente, produzem não apenas suas condições materiais de existência, mas também a si mesmos, desenvolvendo necessidades, capacidades e consciência histórica. Ao longo do capítulo exploramos categorias centrais como teleologia, genericidade e sociabilidade para demonstrar que a formação da

²⁹ Lukács, aqui, faz referência a um trecho anterior, quando menciona Ícaro, personagem da mitologia grega. De acordo com a lenda, Dédalo, um habilidoso artesão ateniense, construiu, para o rei Mino de Creta, um labirinto para que, nele, fosse aprisionado o Minotauro. Dédalo, porém, acaba aprisionado pelo rei, porque este acreditava que ele teria dado a sua filha, Ariadne, um barbante, com objetivo de ajudar Teseu a escapar do labirinto e derrotar o minotauro. Dédalo, então, fabrica um par de asas para que ele e seu filho, Ícaro, pudessem escapar da ilha, mas adverte ao filho de que deve evitar voar muito perto do sol ou do mar. Contrário ao conselho do pai, Ícaro acaba por aproximar-se demais do céu e parte do mecanismo de voo (a cera de abelha, que prendia as asas metálicas a uma moldura de couro, acabou derretida) foi comprometido, fazendo com que Ícaro caísse e se afogasse no mar, para tristeza do pai. Lukács, porém, refere-se especificamente ao antigo sonho humano de dominar o voo, destacando que é algo que está presente de Ícaro até Leonardo da Vinci e até um bom tempo depois.

³⁰ Nesta mesma nota de rodapé Márkus, citando Engels (*apud* Márkus, 2015, p. 103) faz um paralelo da Antiguidade Clássica com o período do Renascimento.

individualidade exige a transformação das relações sociais alienantes, que convertem as objetivações humanas em forças estranhas e hostis. Por fim, propomos a distinção dos conceitos de natureza humana (a plasticidade histórica moldada pela práxis) e essência humana (as potencialidades genéricas de universalização e liberdade), argumentando que a realização plena desta última – a convergência entre a essência e a existência humana – pressupõe a superação da sociedade de classes. Esta reflexão prepara o terreno para a discussão, no capítulo seguinte, sobre o papel da educação no processo de humanização.

4. TRABALHO EDUCATIVO E NATUREZA HUMANA

No capítulo anterior nos detivemos na compreensão da natureza humana, de como o ser humano se constitui e quais conceitos e categorias auxiliam na compreensão do conceito de natureza humana. Este capítulo tem por objetivo explicitar a importância da relação entre trabalho educativo e natureza humana. Esta relação nos é fundamental na medida em que, amparado-nos em Saviani e continuadores, compreendemos a educação escolar como possibilitadora da transformação da natureza humana, por meio da transmissão dos conteúdos mais elaborados; ou seja, por meio da atividade realizada pelo trabalho educativo. Nosso objetivo é refletir sobre esse conceito na pedagogia histórico-crítica, objetivando não somente uma análise do ser na atividade educativa, mas também do dever-ser, mediante a superação da sociedade capitalista. Mas para realizarmos essa discussão, será necessário desenvolver algumas reflexões explorando algumas categorias e suas relações.

Em um primeiro momento, desenvolvemos algumas reflexões sobre o trabalho educativo, tanto em relação à sua natureza quanto em relação à especificidade que assume no interior da totalidade da prática social. Na sequência, pela especificidade dessa atividade, qual seja, ser direta e intencional, faremos uma breve reflexão sobre essa atividade a partir da relação entre teleologia e causalidade, mas agora pensando na formação da segunda natureza.

No próximo tópico buscamos realizar reflexões acerca de como é possível falarmos de uma natureza humana plenamente desenvolvida. A discussão sobre a “arma da crítica”, nos permite refletir que só é possível criar uma sociedade verdadeiramente humana, ou seja, que esteja de acordo com a natureza humana, sob o socialismo. E, para chegar lá, é necessária a mediação da teoria. Ainda que ela não seja, por si só, suficiente, para o processo de transição, ela é, certamente, parte necessária.

Compreendendo o papel da teoria, o último tópico abordado é sobre a discussão do ser e do dever-ser do trabalho educativo. Como já destacamos ao longo do texto, compreendemos que o trabalho educativo, por atuar na natureza humana e ser condição universal do metabolismo entre o indivíduo e o gênero humano, nos possibilita uma análise sobre o dever-ser³¹ da atividade pedagógica. Essa análise nos possibilita compreender que, mesmo do

³¹ Aclareando a relação entre as categorias valor e dever-ser, Lukács (2013, p. 106) faz a seguinte observação: “A categoria do dever-ser está intimamente ligada, por sua vez, à do valor, uma vez que esta última é condição necessária para que o autocontrole do sujeito se efetive no processo de trabalho. Em outras palavras, a orientação para o futuro, que determina o comportamento subjetivo na práxis, apenas vem a ser porque o fim proposto tem valor para o sujeito. Assim, enquanto o dever-ser representa mais especificamente o momento de regulação do processo, o valor incide primordialmente sobre a posição dos fins”.

interior da sociedade atual, mesmo permeado por inúmeras contradições, a educação escolar, ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, abre caminho para um desenvolvimento dos indivíduos acima do que é fornecido no cotidiano, com um desenvolvimento mais rico, com uma concepção de mundo mais elaborada de si, e da própria sociedade.

4.1 Trabalho educativo

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, mais especificamente no texto, “Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar”, Saviani (2008b), discute sobre a importância da educação, destaca o fato dela ser compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, assim como reflete sobre o processo que os seres humanos precisam realizar para se apropriarem das objetivações humanas, para se enriquecer culturalmente. Nesse processo, a educação escolar tem um papel fundamental de propiciar o desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso só é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (Saviani, 2008b, p. 11).

De acordo com a citação acima e como já abordado anteriormente, o que diferencia os seres humanos dos animais, é que os seres humanos têm que produzir sua existência, o que é feito por meio da atividade de trabalho. Desse modo, antes de discutir a categoria trabalho educativo, é necessário retomar a categoria trabalho, almejando agora destacar a diferença entre trabalho material e não-material – este último sendo a modalidade em que se situa o trabalho educativo. Complementando a discussão acima, o autor afirma que:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho. [...] Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material (Saviani, 2008b, p. 12).

De acordo com o autor, a natureza da educação é encontrada na relação da educação e da atividade de trabalho. Para ele, seguindo Marx (1980a), a educação é um tipo de trabalho que se volta especificamente para a produção do saber. É um trabalho de tipo não-material, cujo produto não se separa do ato de produção. Para exemplificar, o autor esclarece que, na medida em que uma aula pressupõe a presença, ao mesmo tempo, do professor e do aluno, o ato de dar aula é inseparável da própria produção desse ato e do consumo da atividade de ensino. A aula é, portanto, produzida e consumida ao mesmo tempo. (Saviani, 2008b).

Segundo Marx, o campo da produção não-material, divide-se em dois tipos:

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

1. Resulta em **mercadorias**, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como **mercadorias vendáveis**, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva – enciclopédia, digamos – explora exaustivamente um bom número de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na **forma de transição** para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, uma relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. E a coisa em nada se altera com o fato de a exploração do trabalho ser máxima justamente nessas formas de transição.
2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc.

Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento de ensino, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam **trabalhadores produtivos** em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é **trabalhador produtivo**. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas (Marx, 1980a, p. 403-404, grifo no original).

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

Do simples ponto de vista do **processo de trabalho** em geral, o trabalho que se realizava em **produto** mais precisamente em uma **mercadoria**, parecia-nos **produtivo**. Do ponto de vista do processo de produção capitalista, acrescenta-se a determinação mais precisa de que é produtivo o trabalho que valoriza imediatamente o capital ou produz **mais-valor**, ou seja, é sem equivalente para o trabalhador, para seu executor, em *surplusvalue* [mais-valor], representando em um mais-produto [*Surplusproduce*], ou seja, um **incremento excedente de mercadorias** para o *monopoliser of means of labor* [monopolizador dos meios de trabalho], para o **capitalista**; [...] O processo de trabalho capitalista não suprime as determinações gerais do processo de trabalho. Ele produz produto e mercadoria. Nessa medida, permanece produtivo o trabalho que se objetiva em **mercadorias** como unidades de valor de uso e valor de troca. Mas o processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital. É produtivo, portanto, o trabalho que se representa em **mercadorias**, mas se considerarmos as mercadorias singulares, representa trabalho **não pago** uma parte alíquota delas, ou se considerarmos o produto total, que representa simples trabalho não pago em uma parte alíquota da **massa total de mercadorias**, ou seja, representa um **produto** que não custa nada aos capitalistas. [...] O **trabalhador** que realiza **trabalho produtivo** é **produtivo**, e é **produtivo** o **trabalho** que cria imediatamente **mais-valor**, isto é, **valoriza** o capital (Marx, 2022, p. 108-109, grifos no original).

Pela citação acima fica evidente que Marx distingue a forma especificamente capitalista do trabalho produtivo, ou seja, aquele trabalho que produz valor adicional, um valor excedente, do trabalho produtivo que resulta em produtos que atendam às necessidades dos indivíduos e do gênero humano. O primeiro tipo de trabalho, aquele que é produtivo do

ponto de vista capitalista, Marx denomina de trabalho abstrato. Que, por sua vez, é independente do conteúdo da atividade realizada pelo trabalhador, ou seja, é independente do trabalho concreto. No caso da produção capitalista, um trabalho pode ser produtivo, ou seja, gerar um adicional não pago que é absorvido pelo capital, mesmo estando no âmbito da produção de bens não-materiais.

Nesse sentido, é necessário destacar algumas especificidades da escola e da própria atividade de ensino na sociedade capitalista. Marx (1980a) destaca que, nos casos de instituições privadas de ensino, o modo de produção capitalista só se verifica de forma reduzida. Pois, nesses casos, os professores não são considerados trabalhadores produtivos em relação aos alunos, porém, para os empresários, eles assumem essa qualidade, pois há um enriquecimento do capital dos empresários pela força de trabalho dos professores. É interessante destacar que Marx, além de reconhecer a existência da produção não-material, vai além e destaca também a possibilidade de produção de mais-valia³² também desse tipo de produção. Portanto, a atividade do professor, em certas circunstâncias, pode gerar mais-valia. Quando a atividade do professor é utilizada para a produção de mais-valia, ou seja, com vistas a enriquecer o capitalista, pode ser considerada trabalho produtivo. E quando não possui este objetivo, pautando-se pelos critérios da produção capitalista, encaixa-se na definição de trabalho improdutivo.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a

³² A categoria mais-valia [*Mehrwert*], ou mais-valor, designa o processo pelo qual, no âmbito da produção, o trabalhador, para além de produzir os meios necessários de sua subsistência – o que, em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, dá-se, usualmente, de forma indireta –, realiza um trabalho adicional, excedente, que é apropriado pelo capitalista. Nos dizeres de Marx (2017a, p. 293): “O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho, dispêndio de força de trabalho, porém não cria valor algum para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino tempo de trabalho excedente [*Surplusarbeitszeit*], e ao trabalho nela despendido denomino mais-trabalho [*Mehrarbeit*] (*surplus labour*). Do mesmo modo como, para a compreensão do valor em geral, é indispensável entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho, como simples trabalho objetivado, é igualmente indispensável para a compreensão do mais-valor entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais-trabalho objetivado. O que diferencia as várias formações econômicas da sociedade, por exemplo, a sociedade da escravidão daquela do trabalho assalariado, é apenas a forma pela qual esse mais-trabalho é extraído do produtor imediato, do trabalhador”.

fim de enriquecer o padrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação (Marx, 2017a, p. 578).

Gramsci (1982), refletindo sobre a noção de trabalho afirma que o princípio educativo da escola elementar na pedagogia tradicional era a atividade humana de domínio da natureza e de organização da sociedade. O autor ainda elabora reflexões sobre as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da vida humana. A luta que a escola deve travar deve ser no sentido de opor-se às concepções de mundo influenciadas por concepções místicas da realidade. Gramsci (1982, p. 130-131), refletindo a partir do fundamento do trabalho, estipula que o conceito de equilíbrio entre a ordem social e natural estabelece as bases iniciais para uma compreensão do mundo desprovida de superstições, abrindo caminho para o surgimento posterior de uma visão histórico-dialética. Essa visão permite entender o movimento e a transformação contínua, reconhecer o valor dos esforços e sacrifícios acumulados do passado para construir o presente e exigidos no presente para moldar o futuro, e conceber o momento atual como a síntese de todo o passado – o legado de todas as gerações anteriores – projetando-se em direção ao porvir.

Logo, apoiando-nos em Marx, fica evidente que a educação e a própria atividade do professor deve ser considerada trabalho. Devemos destacar que os produtos da atividade humana, sejam eles materiais ou não-materiais, possuem uma objetividade. Dessa forma, a linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, ainda que ela não seja um produto material. A compreensão do caráter objetivo dos produtos das atividades humanas, sejam eles materiais ou não, exige a compreensão do conceito marxiano de objetivação. Portanto, a utilização da categoria trabalho não-material é mais adequada para entendermos a especificidade da educação em relação a outras atividades da prática social.

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

Para Marx, o trabalho modifica tanto a natureza exterior, com formações de objetivações materiais e não materiais, quanto também modifica a natureza humana, na

medida em que o ser humano necessita dominar e desenvolver suas próprias forças e potencialidades. Pela atividade de trabalho, o ser humano se desenvolve subjetivamente, apropriando-se dos elementos culturais e objetivando-se sobre a realidade.

Os parágrafos anteriores são importantes, posto que nos fornecem subsídio e um ponto de partida para entendermos as relações entre os conhecimentos escolares e a natureza humana. Essa relação se coloca na medida em que pensamos a questão do trabalho educativo tal como postulado por Saviani (2008b). Considerando as especificidades e diferenças existentes entre o trabalho como transformação da natureza e do próprio ser humano, se entendemos o trabalho como atuante na natureza e na transformação do próprio indivíduo, então, podemos considerar que o trabalho educativo atua especificamente na natureza humana, na transformação de cada indivíduo. Segundo o autor:

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina “ciências do espírito” por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens (Saviani, 2008b, p. 13).

Porém, é necessário também identificar a especificidade da educação, o que é próprio desse tipo de atividade. Notadamente, o que a educação possibilita para a formação dos indivíduos, o que a educação produz. Segundo Saviani:

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

E nesse ponto entra a importância do trabalho educativo. A busca por essa especificidade relaciona-se, segundo Saviani, com a busca da delimitação das formas às quais é possível atuar no interior da educação escolar, de forma a contribuir para a superação da

sociedade capitalista. Como abordado anteriormente, Saviani (2008b, p. 13) destaca ser o trabalho educativo um ato que visa produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos em seu conjunto. O trabalho educativo diz respeito à reprodução nos indivíduos da produção humana objetivada na cultura. Desse modo, o que o trabalho educativo produz é a humanização do indivíduo, a transformação do sujeito em indivíduo humano. Quando orientada por esse fim, a atividade pedagógica possui concretamente um “dever-ser”, qual seja, a formação para uma sociedade que permita aos seus membros um desenvolvimento verdadeiramente livre e universal, para a emancipação humana. Portanto, o trabalho educativo, ao se pautar em conteúdos que condensam a essência histórica do gênero humano, assume um compromisso com a verdade e, conseqüentemente, com um “dever-ser” que caminha na direção da emancipação do ser humano.

4.2 Teleologia e causalidade no trabalho educativo

No capítulo anterior foi realizada uma reflexão sobre as categorias teleologia e causalidade. Como já explicitado, a atividade de trabalho só pode explicitar como tal, na medida que pressupõe uma consciência de finalidade. E com as formas de sociabilidade mais complexas, os pores teleológicos se desvinculam cada vez da realidade da prática social, assumindo cada vez mais papel importante nessa dinâmica. É nessa perspectiva que Lukács explicita o conceito de por teológico secundário, em que os pores têm como objeto não mais a natureza, mas a consciência.

Segundo Martins (2013), na medida em que o ser humano altera a natureza e o ambiente pelo uso de instrumentos e pela linguagem, também ocorre o movimento contrário, ou seja, objetos criados e utilizados pelos seres humanos acabam por modificar seu psiquismo. Segundo a autora, o signo opera como um estímulo de segunda ordem, retroagindo sobre as funções psíquicas e permitindo um salto qualitativo, elevando-se para além do determinismo biológico e do próprio contexto imediato. Nas palavras de Vigotski:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...]. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para

o domínio dos processos da natureza (Vygotski *apud* Martins, 2013, p. 44-45).

Apoiando-se em Vigotski, a autora afirma que o real significado do papel do signo na relação com a conduta humana só pode ser encontrado na sua função instrumental. Para explicar, Vigotski vale-se de algumas premissas, uma delas diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego dos signos e instrumentos. Com relação a essa premissa, Martins (2013, p. 45) destaca

[...] que ambos se incluem no conceito mais geral de atividade mediadora, isto é, um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo.

O conceito de mediação é importante, na medida que nos permite compreender a formação dos indivíduos e do gênero humano. Já que compreendemos que as relações do gênero humano e da natureza são mediadas por relações que não satisfazem as necessidades biológicas e por instrumentos que não satisfazem imediatamente as necessidades. Segundo Martins (2013, p. 45, grifos no original), falando sobre o psicólogo soviético: “O conceito de mediação ultrapassa a **relação aparente entre coisas**, penetrando na esfera das intervinculações **entre as propriedades essenciais das coisas**”.

Completando, então, Martins (2013, p. 46) pontua que:

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Sobre a questão da mediação, destaque-se que Vigotski toma de empréstimo de Hegel a ideia de astúcia da razão. Com essa expressão Hegel (2008, p. 35) busca designar a capacidade da razão de agir indiretamente por meio dos indivíduos para realizar seu propósito, que é o desenvolvimento da Ideia. Diz Vigotski (1995, p. 93-94, grifos no original):

Hegel atribuía, com toda razão, um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. Em geral, a astúcia consiste em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte diretamente nele, mas leva a cabo seu **próprio objetivo**. Marx cita essas palavras ao tratar das ferramentas de trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”.

O uso que o psicólogo soviético faz da expressão hegeliana é, obviamente, distinto daquele empregado originalmente. Vigotski utiliza a expressão para designar a mediação entre a realidade subjetiva e objetiva. O autor ainda argumenta que o uso de ferramentas não esgota as possibilidades do uso da razão.

Essa mediação realizada pela razão, contudo, não se restringe a uma operação cognitiva neutra; ela desdobra-se inevitavelmente em uma dimensão ética e prática. Ao intervir entre o subjetivo e o objetivo, a ação mediadora – seja pelo uso de ferramentas ou por outros meios – implica uma tomada de posição diante do real, confrontando o indivíduo não apenas com o que é, mas também com o que deve ser.

Em que se pesem as diferenças, Lukács assinala que em ambos os casos, o que deve prevalecer é a escolha entre alternativas, ou seja, é o posicionamento entre o ser e o dever-ser. Daí a importância do trabalho educativo, pois, diferente de outras formas de educação, ele se caracteriza por ser uma atividade direta e intencional. Ela é intencional, na medida em que pressupõe uma intencionalidade do professor, ou seja, pressupõe que o professor tenha consciência e domine tanto os conteúdos a serem transmitidos quanto as melhores formas para atingir esse fim. Dessa maneira, essa produção direta e intencional demanda a identificação tanto dos conteúdos a serem transmitidos, quanto das formas mais adequadas para se alcançar essa finalidade (Saviani, 2008b).

Portanto, uma das partes fundamentais para que o trabalho educativo se efetive de forma plena diz respeito à necessária delimitação do que deve ou não ser ensinado aos indivíduos. Como já abordado no capítulo anterior, uma vez que essas capacidades humanas não são transmitidas hereditariamente, ocorre um processo que podemos denominar de segunda natureza. Dessa forma, o objetivo do trabalho educativo é a formação da segunda natureza. Saviani (2008b, p. 20), ao descrever esse processo utiliza o seguinte exemplo: pelo fato de já sabermos ler e escrever, consideramos esses atos como naturais. Porém, estes não são atos espontâneos; ao contrário, são adquiridos de forma sistemática e deliberada.

Para que a formação da segunda natureza, como denominada por Saviani, ocorra de forma mais plena possível, um aspecto importante da atividade educativa é a identificação dos conteúdos essenciais para serem apropriados pelos indivíduos; porém, esse próprio processo pressupõe a delimitação de uma concepção de humanidade, do que seja a natureza humana, pois entendemos que a educação escolar pode dar uma contribuição no sentido de fomentar o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Essa delimitação não está desvinculada de uma perspectiva histórica, de desenvolvimento do gênero humano (da humanidade), assim como também de uma perspectiva que exige um posicionamento ético e político sobre a própria sociedade e sobre a produção do conhecimento. Por consequência, o posicionamento que melhor propicia o desenvolvimento do conhecimento, do que seja a natureza humana e o processo de humanização, deve necessariamente estar vinculado a uma perspectiva fundada no pressuposto da necessária superação da sociedade dividida em classes e das formas de opressão dela decorrentes.

A questão de como o conhecimento se processa em relação contraditória com a ideologia reside no fato de que a posição de classe dos indivíduos (que deriva da relação estabelecida entre consciência individual e consciência de classe) é resultante do próprio processo histórico no qual estamos inseridos. E, nesse sentido, essa relação “circunscreve os limites” (Löwy, 2007, p. 108) inerentes ao próprio conhecimento. Isso se partindo sempre dos casos em que se registra honestidade intelectual por parte dos autores. É sempre possível, todavia, que autores, a exemplo de Malthus – como destaca Löwy (2007, p. 111) –, vinculados a frações de classe conservadoras no interior da burguesia, vejam-se impossibilitados de alcançar a objetividade necessária à reflexão ancorada na realidade social.

Quando falamos em objetividade no âmbito social, há uma diferença significativa em relação à objetividade no mundo natural. Como destaca Malanchen (2016, p. 161):

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

É importante destacar, ainda, que a noção de objetividade não implica em neutralidade. Saviani (2008b) salienta que é preciso compreender que a neutralidade (ou a não-neutralidade) diz respeito à dimensão ideológica e que, por isso, remete-se ao caráter

interessado ou não do conhecimento. Já a objetividade, como exposto na citação acima, é uma questão gnosiológica e que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Portanto, de acordo com Saviani, podemos afirmar que não existe conhecimento desinteressado, tornando a questão da neutralidade impossível. O que não significa que o fato de sempre existir conhecimento interessado, ou seja, que parta do interesse de algum grupo, não impossibilite a constituição de um conhecimento pautado na objetividade

Essa questão, portanto, diz respeito tanto às possibilidades ensejadas pelo posicionamento de classe específico quanto ao próprio desenvolvimento interno do pensamento científico (que, como vimos, não é totalmente independente do posicionamento de classe). Partindo da relação entre Marx e Ricardo, Löwy (2007, p. 114, grifos no original) faz as seguintes considerações:

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

O desenvolvimento da humanidade tem se dado de forma contraditória, marcada por avanços e retrocessos. Por um lado, os indivíduos, em especial, têm se deparado com barreiras que impedem que seu desenvolvimento alcance um nível próximo àquele alcançado pelo desenvolvimento do gênero humano. Tomemos como exemplo a sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que essa formação social viabiliza condições de formas mais livres de desenvolvimento para os indivíduos do que em outros momentos históricos do passado, essas condições alcançam somente uma ínfima minoria da população, com a grande maioria da humanidade experimentando os efeitos mais deletérios e cruéis do capitalismo.

Por isso é importante que tenhamos sempre em mente o caráter contraditório em que se dá o desenvolvimento da humanidade. Mas essa reflexão só faz sentido na medida em que tenhamos clareza sobre o que seja humanidade e o que seja a natureza humana. Nas palavras de Duarte (2006, p. 137):

A sociedade burguesa produz a concepção de que a luta entre os indivíduos é própria da natureza humana e, nessa luta, cada indivíduo persegue seus interesses particulares. Surge assim a concepção de que o desenvolvimento tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo é fruto dessa constante tensão entre individualismo e convivência social. Aquilo que é uma característica específica à organização social capitalista, é universalizado, no plano ideológico, a toda a história humana, transformando a competição própria da sociedade mercantil em algo natural ao ser humano em toda e qualquer época.

Porém, é preciso destacar que, na sociedade capitalista, pelo fato das relações humanas serem baseadas na alienação, qualquer conteúdo, mesmo que se posicione pela superação desta sociedade, não está isento da reprodução da alienação. Isto é, mesmo as objetivações mais elevadas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, podem reproduzir a alienação em maior ou menor grau. Da mesma maneira, o trabalho educativo, como atividade humana, estará com seu potencial humanizador limitado pelas contradições impostas pela alienação e, nesse sentido, somente poderá se realizar de forma plena com a superação da sociedade capitalista. Entretanto, exatamente pelo caráter contraditório, ou seja, dialético, da educação na sociedade capitalista, a efetivação do trabalho educativo nos termos definidos por Saviani é uma mediação indispensável ao processo de transformação social.

4.3 Armas da crítica

Como fica claro pelo que foi exposto até aqui, só é possível criar uma sociedade verdadeiramente humana, de acordo com a natureza humana, sob o socialismo. Para que possamos chegar nessa nova configuração social, o papel da teoria não deve ser diminuído, nem superdimensionado. Precisamos compreender efetivamente como se articulam as mediações entre teoria e prática. Para isso, é necessário realizar um breve resgate das reflexões realizadas por Marx sobre essa relação.

Já em seu conhecido texto, escrito entre dezembro de 1843 e janeiro de 1844, “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução”, Marx faz alusão a essa relação entre as “armas da crítica” e a “crítica das armas”. Esse texto, publicado no único volume – em edição dupla – que chegou a ser lançado dos *Anais Franco-Alemães*, em fevereiro desse mesmo ano de 1844, serviria de texto introdutório a um livro que estava sendo escrito a partir de um diálogo crítico com a última obra escrita por Hegel antes de sua morte, referida no título do texto – projeto que acabaria sendo abandonado por Marx, somente ganhando publicação postumamente, quase meio século após sua morte. A “Introdução”, porém, como destacado, seria a única

parte do projeto abandonado que ganharia publicação ainda durante a vida de Marx. O pano de fundo do texto é a realização de um panorama geral do contexto histórico germânico da época, referido a partir da ideia de “miséria alemã”³³.

No texto o ponto de partida é a ideia da “crítica da religião”, defendida pelos autores jovens hegelianos³⁴. Marx não menospreza o valor da crítica da religião, que vê como necessária, porém, não suficiente. Argumenta que a religião não deve ser entendida como algo à parte do ser humano, mas contida no arcabouço geral que forma a humanidade. E mais: para Marx (2010, p. 145, grifos no original), “[...] a religião é a **realização fantástica** da essência humana [...]” e que, justamente por esse motivo, a miséria religiosa se expressa, simultaneamente, como “[...] a **expressão** da miséria real e o **protesto** contra a miséria real”. E prossegue, afirmando que: “A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o **ópio** do povo”.

A ambivalência religiosa é identificada, sendo por vezes utilizada como meio de denúncia das misérias sociais, ao passo que outras vezes naturalizando e justificando tal miséria. O foco de Marx aqui, porém, é, para além da realização de um extenso balanço crítico da religião, avançar em direção a uma crítica da sociedade. Como destaca Marx (2010, p. 146, grifos no original):

Portanto, a **tarefa da história** depois de desaparecido o **além da verdade**, é estabelecer a **verdade do aquém**. A tarefa imediata **da filosofia**, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação [*Selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas **formas não sagradas**. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a **crítica da religião**, da **crítica do direito**, a **crítica da teologia**, na **crítica da política**.

O pressuposto é que Marx, a partir do conceito de alienação em Feuerbach (2007), não diverge da crítica essencial dos jovens hegelianos à religião, entendida como manifestação alienada da história humana.

³³ Importante recordar que, no período a Alemanha, que ainda não existia como tal, mas como Confederação Germânica, vindo a ser unificada somente em 1871, era ainda um país feudal, para além de politicamente fragmentado.

³⁴ Também conhecidos como “hegelianos de esquerda”, opunham-se aos “hegelianos de direita”, intelectuais e catedráticos que faziam uma interpretação conservadora da obra do grande filósofo alemão. Integravam o heterogêneo grupo de hegelianos de esquerda, dentre outros e para além de Marx, os irmãos Bruno e Edgar Bauer, Max Stirner e Ludwig Feuerbach.

Como detalhado por Feuerbach em *A essência do cristianismo*, dentre outros textos, a religião, e a divindade em particular, nada mais é do que a transformação do humano em divino. É nesse sentido que Marx manifesta sua concordância em relação ao valor da crítica religiosa, mas, ao mesmo tempo, manifesta também sua insuficiência para revelar uma dimensão mais geral: a religião, em si mesma, não é a causa dos problemas humanos, mas somente sua manifestação fenomênica, seu sintoma; em suas palavras:

A supressão [*Aufhebung*] da religião como felicidade **ilusória** do povo é a exigência da sua felicidade **real**. A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões. A crítica da religião é, pois, em **germe**, a **crítica do vale de lágrimas**, cuja **auréola** é a religião (Marx, 2010, p. 146, grifos no original).

Na sequência do texto Marx realiza a caracterização do atraso social da Alemanha – a já referida miséria alemã. De forma enfática e profundamente irônica, o revolucionário alemão pontua o paradoxo da Alemanha ter pensado “[...] o que outras nações **fizeram**” (Marx, 2010, p. 150, grifo no original), tendo, neste contexto, nos dizeres de Marx, a filosofia assumido a função que outrora coube à mitologia.

Marx, então, questiona se é possível uma revolução que poderia fazer a Alemanha não só a se colocar em pé de igualdade com as demais nações modernas, mas mesmo avançar para além destas, indaga-se, alcançando a “[...] **estatura humana** que será o futuro imediato dessas nações?” (Marx, 2010, p. 151, grifo no original). Em resposta a esse questionamento, prossegue Marx (2010, p. 151):

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

Uma vez realizada a crítica da religião, e uma vez estabelecido que o “homem é o ser supremo para o homem”, está determinada a necessidade de “**subverter todas as relações** em que o homem é um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível” (Marx, 2010, p. 151, grifos no original).

O processo revolucionário, portanto, não pode ser resumido à dimensão teórica. Mas tampouco pode subsistir abrindo mão do suporte da teoria. É justamente da articulação entre

teoria e prática que resulta a atividade prático-revolucionária, valendo-se ativamente das mediações teóricas para orientar e apontar caminhos concretos para a transformação concreta da realidade social.

Marx reflete, neste texto, sobre a possibilidade de uma revolução que possa levar à Alemanha para além da emancipação política, promovida por meio das revoluções liberais-burguesas, constituindo uma revolução humana – nomenclatura que também utilizaria em outro texto produzido à época, *Para a questão judaica*, para se referir ao desafio posto pela ruptura revolucionária – é nesse sentido que Marx (2011c, p. 154) afirmará, em texto escrito neste mesmo ano de 1844, que o socialismo não pode ser efetivado sem revolução³⁵.

Assim como na Revolução Francesa foi preciso que uma classe, naquele caso a burguesia, se colocasse na condição de representante universal das demais camadas subalternas, Marx argumenta que, nesse novo contexto, esse papel caberia ao proletariado, que seria uma classe definida por características únicas. Em suas palavras:

Nenhuma classe da sociedade civil pode desempenhar esse papel sem despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que ela se confraternize e misture com a sociedade em geral, confunda-se com ela, seja sentida e reconhecida como sua **representante universal**; um momento em que suas exigências e direitos sejam, na verdade, exigências e direitos da sociedade, em que ela seja efetivamente o cérebro e o coração sociais. Só em nome dos interesses universais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar o domínio universal (Marx, 2010, p. 154, grifos no original).

Mas, se estamos falando de uma revolução concreta, prática, e não só teórica, pressupõe-se um sujeito – quem seria, então, este sujeito? Qual classe teria condições de assumir o papel outrora desempenhado pela burguesia? Responde Marx (2010, p. 156, grifos no original):

Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum **direito particular** porque contra ela não se comete uma **injustiça particular**, mas a **injustiça por excelência**, que já não possa exigir um título **histórico**, mas apenas o título **humano**, que não se encontre

³⁵ Neste mesmo texto, “Glosas críticas marginais ao Artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social’ De um prussiano”, publicado no jornal *Vorwärts* [*Avante!*], Marx (2011c, p. 149) destacará: “Bem longe de descobrir no princípio do Estado a fonte dos males sociais, os heróis da Revolução Francesa descobriram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas”.

numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a **perda total** da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um **reganho total** do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o **proletariado**.

O proletariado, destaca Marx, surge como classe como resultado não da “pobreza natural”, ou seja, derivada do metabolismo pouco desenvolvido entre sociedade e natureza que resultava, do ponto de vista produtivo, em um balanço que pendia à escassez. Mas, ao contrário, o proletariado surge como classe como resultado da “pobreza artificial”, ou seja, em um contexto em que a base produtiva já cria condições para a superação da pobreza, da estratificação social, rumo a uma sociedade da abundância. Mas a resposta histórica dada a esse fenômeno pela sociedade burguesa é a reprodução da lógica da exploração, com a criação do proletariado como classe que produz a maior parte da riqueza social, que é apropriada privadamente pela burguesia.

Quando o proletariado exige a **negação da propriedade privada**, ele apenas eleva a **princípio da sociedade** o que a sociedade elavara a **princípio do proletariado**, aquilo que **nele** já está involuntariamente incorporado como resultado negativo da sociedade (Marx, 2010, p. 156, grifos no original).

Portanto, a definição, por Marx, do proletariado como sujeito da potencial ruptura revolucionária do capitalismo não é uma questão de escolha ou preferência. Esse sujeito é aquele cuja necessidade de auto-superação coincide com a auto-superação mais geral, em nível histórico, da exploração do ser humano pelo próprio ser humano. Não é certo que esse processo se dará, pois Marx não vislumbra a História como um processo teleológico, mas, caso ocorra, a identificação marxiana é bastante clara. Em suas palavras e, mais uma vez, remetendo-se ao caráter circular do conceito de “armas”:

Assim como a filosofia encontra suas armas **materiais** no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas **espirituais**, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos alemães em homens se completará. [...] A **cabeça** dessa emancipação é a **filosofia**, o **proletariado** é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a supressão [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se suprasumir sem a efetivação da filosofia (Marx, 2010, p. 156-157, grifo no original).

Portanto, ao contrário de Feuerbach e dos demais autores da esquerda hegeliana, Marx não se satisfaz com uma interpretação idealista da realidade, que pensa ser possível transformar, “idealisticamente”, o plano das ideias. Em direção oposta, Marx aponta para a necessidade de se compreender que as ideias são produzidas a partir das atividades e relações sociais objetivamente existentes, em linha com sua virada materialista, e, mais do que isso, da compreensão da teoria como mediação necessária para a prática política revolucionária. Como destaca o teórico e revolucionário soviético Vladmir Ilich Ulianov (1870-1924), mais conhecido por meio do pseudônimo Lenin (1986, p. 18): “Sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário”.

É precisamente essa função prática e transformadora da teoria – como mediação indispensável para a ação revolucionária concreta – que fundamenta a possibilidade e a necessidade da intervenção educativa intencional no presente. Se a teoria não é mera contemplação, mas guia para a práxis que altera a realidade, então a atividade educativa, como forma específica de práxis social, assume um papel ativo na formação dos indivíduos, mesmo sob condições históricas ainda não plenamente emancipadas. A seleção consciente dos conteúdos e métodos no trabalho educativo torna-se, assim, um ato de mediação pedagógica orientado por um “dever-ser” – não idealista, mas materialmente enraizado na luta pela transformação social e na perspectiva de uma natureza humana realizável.

Ainda que só seja possível falarmos de uma natureza humana plenamente realizada numa sociedade comunista, não significa, de forma alguma, que não devemos, como educadores, nos preocuparmos com essa questão mesmo nos atuais marcos da sociabilidade capitalista. Desse modo, quando pensamos na atividade educativa, a seleção do que deve ser ensinado é essencial para refletirmos sobre a natureza humana, pois uma vez que compreendemos que a categoria trabalho educativo nos possibilita refletir sobre o dever-ser da atividade pedagógica.

4.4 Ser e dever-ser na atividade educativa

Como já destacado, um aspecto importante da atividade educativa é a identificação dos conteúdos essenciais para serem apropriados pelos indivíduos; porém, esse próprio processo pressupõe a delimitação de uma concepção de humanidade, do que seja a natureza humana, já que entendemos que a educação escolar pode contribuir no sentido de fomentar o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Toda a reflexão que fizemos até o momento nos coloca diante de um grande desafio: o que ensinar? Para responder isso, é preciso responder antes: o que é o ser humano? Se, em consonância com a ideologia hegemônica, concordássemos que o ser humano é, em sua essência, um ser egoísta e que a competição é a única forma viável de elevar a humanidade a novos patamares, a discussão aqui proposta não faria muito sentido, pois acabaríamos por concordar que a humanidade está no caminho correto – nos parece, todavia, que o ritmo acelerado que a humanidade tem caminhado em direção ao colapso social e ambiental fazem lançar, no mínimo, alguns questionamentos em relação a essa hipótese.

Se, porém, em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, entendemos que o ser humano é, em sua essência, um ser social e que se humaniza na mesma proporção em que suas potencialidades são viabilizadas a partir de um modelo de sociedade que deixe de barrar o seu livre desenvolvimento, então é preciso colocar em destaque a discussão sobre o conceito de natureza humana (o que é o ser humano?).

Na sociedade capitalista, o produto do trabalho assume formas de mercadorias, a troca torna-se uma relação universal e mediação entre os indivíduos. As relações sociais se mostram como forças incompreensíveis e imprevisíveis. Contradições presentes nesta sociedade, acabam por também refletir na atividade educativa na sociedade capitalista. Porém, com a sociedade capitalista, surgiu a possibilidade de universalização da cultura, ou seja, da riqueza material e não-material, sob condições mediadas pela alienação. Antes da sociedade capitalista não existia a possibilidade de uma cultura universal.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a escola cumpre seu papel político, na medida em que cabe à escola realizar o que se caracteriza por ser sua função clássica, qual seja, a transmissão-assimilação do saber sistematizado; ou seja, que esse é o fim, o objetivo da escola. Nas palavras do autor:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. É o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo (Saviani, 2008b, p. 18).

A escola, ao assumir a função de socialização de conhecimentos, a socialização dos conhecimentos clássicos, assume também um compromisso político. À classe trabalhadora são negadas inúmeras produções, sejam materiais ou não-materiais. Como destacam Duarte et al (2012, p. 108), no processo de exploração do trabalhador pelo capital, as necessidades do trabalhador são fortemente reduzidas ao que seja indispensável à reprodução de sua

capacidade de trabalho. Entre as necessidades que são negadas ao trabalhador encontra-se a de conhecimentos que ultrapassem os limites da atividade produtiva. Além disso, os meios de produção também contêm conhecimentos objetivados; logo, é necessário que a burguesia lute pelo controle e distribuição do conhecimento e, nesse sentido, a escola torna-se um espaço em que há um certo controle por parte da burguesia com relação à quantidade e à qualidade do conhecimento transmitido.

É claro que não estamos afirmando que a escola seja o único espaço possível de difusão de conhecimento, da mesma forma que não estamos afirmando que a superação da sociedade capitalista será feita somente através da escola. Estamos afirmando que a escola é um espaço privilegiado para a apropriação de conhecimentos e valores que são negados a grande parte da humanidade. É por meio de uma escola que cumpra efetivamente sua função que a classe trabalhadora tem a possibilidade de se apropriar desses conhecimentos e dos valores produzidos historicamente, criando-se a possibilidade da tomada de consciência sobre sua verdadeira condição social – que se dá para além de quaisquer subterfúgios ideológicos que visam, dentre outras coisas, naturalizar a pobreza, jogar as culpas do insucesso do indivíduo em sua falta de esforço etc.

Não faz sentido, porém, falar em um saber escolar, assim como falar em formas de transmissão de conhecimentos, se a concepção de conhecimento a ser transmitido não está suficientemente clara. Como destaca Saviani (2008b, p. 14), o papel da escola é a “socialização do saber sistematizado.” Retomando a distinção aristotélica, que abordamos no primeiro capítulo, diferente do senso comum (*doxa*), da sabedoria (*sofia*), seu enraizamento está na ciência (*episteme*), o “conhecimento metódico e sistematizado”.

Mas a escola não promove a socialização do conhecimento científico de forma direta, ela deve antes organizar esse saber elaborado na forma de um currículo. Segundo Saviani (2016, p. 57):

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

É importante destacar que esses conhecimentos elaborados (científicos) são produzidos pela humanidade e, como tal, sintetizam momentos essenciais da história do

gênero humano; não se limitam, portanto, somente a um determinado grupo. É aqui que se faz necessária a compreensão da relação contraditória entre o conhecimento e a ideologia. Essa relação se dá na posição de classe dos indivíduos, que é resultante do próprio processo em que estamos inseridos; desse modo, diz respeito tanto às possibilidades de classes quanto às vinculadas ao desenvolvimento histórico interno do pensamento científico.

A análise das contradições da educação na sociedade capitalista, marcam o ser da escola na sociedade contemporânea, a pedagogia histórico-crítica, se posiciona como relação ao dever-ser da escola, na perspectiva da superação da sociedade capitalista. Como destaca Saviani (2008b, p. 100), abordando as implicações da passagem da burguesia de classe revolucionária à classe dedicada à conservação do *status quo*:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica.

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

formar em vários espaços fora do ambiente escolar, aqui nos interessa delimitar a especificidade da escola.

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

Portanto, compreendemos o dever-ser como posicionamento frente às possibilidades criadas pelas contradições da sociedade capitalista. A escola, ao socializar os conhecimentos mais elaborados, permite que o desenvolvimento do indivíduo seja superior se comparado ao desenvolvimento possibilitado por um não intencional. Nas palavras de Duarte (1998, p. 1):

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação.

É necessário destacar que o pleno desenvolvimento da natureza humana só será possível com a superação da sociedade capitalista, o que não significa que não seja necessário que se reflita e encontre os melhores meios para o desenvolvimento desta, mesmo nas desfavoráveis condições atuais, de forma que ela não penda à reprodução das características egoístas próprias da sociedade capitalista.

Portanto, uma das partes fundamentais diz respeito à necessária delimitação do que deve ou não ser ensinado aos indivíduos. A questão é que essa delimitação não está desvinculada de uma perspectiva histórica, de desenvolvimento do gênero humano (da humanidade), assim como também de uma perspectiva que exige um posicionamento ético e político sobre a própria sociedade e sobre a produção do conhecimento. Por consequência, o posicionamento que mais propicia o desenvolvimento do conhecimento, do que seja a natureza humana e o processo de humanização, deve estar vinculado a uma perspectiva

fundada no pressuposto da necessária superação da sociedade dividida em classes e das formas de opressão dela decorrentes.

Como analisamos mais detidamente em trabalho prévio (Ferreira, 2019), coloca-se, aqui, a centralidade do clássico, a partir de Saviani, nas páginas anteriores. Fundamentado a partir da discussão sobre a construção de valores universais (Lukács, Heller, Márkus), os conhecimentos clássicos são aquelas objetivações humanas que alcançam maior patamar de riqueza e possibilidades.

É justamente a partir da transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos que o trabalho educativo consegue, efetivamente, propiciar ao indivíduo que possa se elevar de acordo com as máximas possibilidades produzidas pelo gênero humano. Porém, para que esse processo se efetive, é necessário que os professores tenham o domínio desses conteúdos, o que tem se configurado como um desafio crescente, dada a ausência desses conteúdos na sua formação, resultado de uma precarização do processo de formação de docentes, que é um desdobramento do próprio processo de alienação mais amplo presente como um todo na sociedade.

Para além disso, é necessário que o currículo contenha os conteúdos essenciais que necessitam ser transmitidos, assim como também se faz necessária a construção de um Sistema Nacional de Educação que garanta uma educação com a mesma qualidade para todos os indivíduos – como tem sido amplamente defendido por Saviani (2008c).

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

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

postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

Mas de que forma os conteúdos escolares, por meio do trabalho educativo, podem agir na transformação da natureza humana? Entendemos, em consonância com o exposto na citação acima de Duarte, que a apropriação desses conteúdos podem propiciar a mudança da concepção de mundo.

O trabalho educativo, ao reproduzir nos indivíduos a humanidade constituída histórica e coletivamente por meio do ensino de conhecimentos clássicos, vai na direção da conquista, pelos indivíduos, de níveis cada vez mais elaborados de concepção de mundo. Quando a escola leva os alunos a aprenderem conteúdos científicos que, conforme Duarte (2016), respondem à pergunta “o que é a realidade?”, o trabalho educativo contribui para a superação de concepções de mundo pautadas na crença na transcendência e também para a superação de perspectivas puramente localistas e individualistas. Gramsci (1982, p. 129-130) no texto “Para a investigação do princípio educativo”, ao tratar das escolas elementares, afirma que as ideias científicas confrontavam a visão mágica do mundo e da natureza, assimilada pela criança em seu entorno cultural repleto de folclore, assim como os conceitos de direitos e deveres se chocam com as inclinações para uma barbárie individualista e localista – que também é uma expressão do folclore.

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

Portanto, a concepção de mundo pode ser entendida como “[...] constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a auto imagem) e das relações entre todos esses aspectos” (Duarte, 2016, p. 99). Ou seja, pressupõe o posicionamento político e ético do indivíduo no âmbito da luta de classes. Duarte ainda complementa que, no caso das concepções religiosas, por pautarem-se na crença de uma realidade transcendental não-terrena, incluem-se também ideias sobre essa outra realidade.

Quanto à religião, tema já abordado no tópico anterior, é interessante salientar que se

trata de uma objetivação essencialmente alienadora, pois por meio dela os indivíduos passam a acreditar que existam seres de mundos transcendentais que teriam poder sobre este mundo e sobre nossas vidas. Porém, para além de ser uma objetivação essencialmente alienadora, ela pode ter um papel positivo na vida do indivíduo quando possibilita o contato deste com conteúdos artísticos e filosóficos. Ou, ainda, quando possibilita que o indivíduo participe de atividades que abrem espaços para questionamentos sobre determinadas relações de dominação. A questão é que esses efeitos positivos permanecem dentro dos limites alienantes que a religião impõe aos indivíduos; sendo assim, a religião poderá promover uma concentração das contradições que possam possibilitar aos indivíduos a superação da concepção de mundo religiosa. Nas palavras de Marx (2017a, p. 154):

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza. A configuração do processo social de vida, isto é, o processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento.

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

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

A *catarse*, entendida aqui como uma mudança na concepção de mundo, ocorre de

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

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

Em Saviani também encontramos o conceito de catarse. Este, apoiado em Gramsci, afirma que a catarse diz respeito à “[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008b, p. 57). Este diz que o momento catártico é o ponto culminante do processo, pois é o momento em que ocorre a passagem da síncrese à síntese, isto é, o momento em que a síncrese corresponde a uma visão fragmentária, confusa, da realidade. A síntese, em oposição àquela visão fragmentária, constitui-se como um todo orgânico e lógico. Somente quando é feita essa passagem o indivíduo pode alcançar uma nova capacidade de visão da realidade e do conhecimento, agora não mais fragmentado.

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

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

conhecimentos corroboram, por exemplo, com o desenvolvimento da individualidade. Portanto, é bastante comum uma certa tendência de entendimento do conhecimento como sendo somente aquele útil na medida em que essa utilidade se expressa imediatamente na prática social.

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

Relações de dependência pessoal (de início inteiramente espontâneas e naturais) são as primeiras formas sociais nas quais a produtividade humana se desenvolve de maneira limitada e em pontos isolados. Independência pessoal fundada sobre uma dependência **coisal** é a segunda grande forma na qual se constitui pela primeira vez um sistema de metabolismo social universal, de relações universais, de necessidades múltiplas e de capacidades universais. A livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e a subordinação de sua produtividade coletiva, social, como seu poder social, é o terceiro estágio. O segundo estágio cria as condições do terceiro (Marx, 2011a, p. 106, grifo no original).

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

[...] a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, é preciso compreender que esse conhecimento

apropriado pelo aluno não é novo do ponto de vista do gênero humano – não é novo para a humanidade, nem tão pouco é o aluno quem por si só constrói esse conhecimento. Mas esse conhecimento historicamente acumulado é novo do ponto de vista do indivíduo singular. É novo para aquele aluno que está internalizando a cultura objetivada e transformando-a em parte de sua subjetividade, o que lhe permite conhecer a realidade! Assim, a apropriação desse conhecimento converte-se em um novo instrumento de mediação da relação do indivíduo com a realidade concreta (Saccomani, 2016, p. 189).

Portanto, só podemos atingir a criatividade nos níveis mais elevados se dominarmos os grandes modelos e os incorporarmos à nossa individualidade. Quanto mais o fazemos, mais capazes seremos de desenvolver a originalidade. Assim, ao contrário do que comumente se pensa e é argumentado hegemonicamente no âmbito da educação escolar, o fato de se ensinar conhecimentos essenciais, sejam artísticos, científicos ou filosóficos, não impede que a criatividade do indivíduo se desenvolva, nem faz do aluno um simples receptor passivo. Ao contrário, é necessário que o aluno se aproprie do mais desenvolvido, para que este forneça a possibilidade de um desenvolvimento máximo, assim como também forneça subsídios para que, de fato, o original e criativo desabroche no aluno, para que este consiga lidar com as formas mais elementares e mais complexas de atividades humanas. Desse modo, “Podemos dizer que a ‘criatividade universal’ deve ser apropriada pelo indivíduo, para que se torne ‘criatividade singular’” (Saccomani, 2016, p. 189).

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

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

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

Portanto, como buscamos argumentar neste capítulo, é importante compreender o trabalho educativo e a própria atividade do professor como trabalho, é esse entendimento que nos permite compreender a importância dos conteúdos escolares para a transformação da natureza humana. Somente compreendendo o trabalho educativo como uma atividade com finalidade, a formação do indivíduo e da natureza humana é que conseguimos dimensionar sua importância no interior da sociedade capitalista, na qual a concepção predominante de natureza humana é aquela que toma a individualidade burguesa como a condição universal e imutável do ser humano.

E dessa reflexão reside a importância da teoria. É ela que nos permite compreender todas essas relações, inclusive o fato de que só será possível o pleno desenvolvimento da natureza humana com a superação dessa sociedade, o que não significa que devemos ficar esperando. A importância do trabalho educativo é justamente essa, é a mediação entre os conhecimentos escolares e a transformação do indivíduo, da natureza humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstramos ao longo do trabalho, o conceito de natureza humana está sempre atrelado a uma concepção de ser humano e de sociedade. Ao longo do desenvolvimento histórico, a concepção de natureza humana foi se modificando. Com a ascensão do capitalismo e, sobretudo, diante da hegemonia contemporânea das ideias neoliberais, ocorre a naturalização de uma antropologia reducionista que concebe o ser humano como intrinsecamente egoísta e mercantilizável – uma visão que justifica a fragmentação social e a resignação ante as desigualdades.

Se, em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, entendemos que o ser humano é, em sua essência, um ser social, e que se humaniza na mesma proporção em que suas potencialidades são viabilizadas a partir de um modelo de sociedade que deixe de obstruir o seu livre desenvolvimento e universal, então é preciso colocar em destaque a discussão sobre o conceito de natureza humana. De acordo com Betty Oliveira (1996, p. 12):

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

Como vimos, no campo do marxismo, a natureza humana é compreendida como algo que se modifica historicamente, ou seja, no decorrer do desenvolvimento do gênero humano. Não é algo fixo, mas sujeito à modificações. Desse modo, se na sociedade atual a natureza é identificada como egoísta, individualista, fragmentada etc, não significa que isso não possa se modificar. No âmbito da educação escolar, essa modificação é possível por meio do trabalho educativo.

A clássica formulação de Saviani (2008b, p. 13) postula que o trabalho educativo diz respeito à produção em cada indivíduo, da humanidade que é produzida historicamente pelo

conjunto dos indivíduos e, em concordância com a pedagogia histórico-crítica, os conteúdos ensinados na escola são de suma importância. Desse modo, a reflexão sobre a natureza humana constitui-se como essencial ao campo educacional na medida em que, ao pensarmos sobre o que vamos ensinar, temos, ainda que muitas vezes não conscientemente, uma concepção acerca do que seja o ser humano, do que seja a natureza humana. Se concordarmos com a concepção hegemônica de que o ser humano é, por natureza, da forma como tem se apresentado de maneira historicamente determinada sob o capitalismo, ou seja, naturalmente egoísta ou, ainda, se entendermos que alguns indivíduos são naturalmente propensos a não aprender, a própria função e o sentido da educação passam a ser facilmente questionados.

A sociabilidade capitalista impõe, como podemos constatar sem muita dificuldade, um intenso processo alienante no âmbito das relações sociais. Em consonância com o que discutimos ao longo do trabalho e, particularmente, nos últimos dois capítulos, constatamos, porém, que por meio da dialética de objetivação e apropriação da riqueza cultural que os seres humanos têm produzido ao longo do tempo, é possível criar condições para o desenvolvimento do indivíduo como ser genérico. Esse processo, sob o capitalismo, todavia, permanece restrito a poucos seres humanos. Mas é a partir do tensionamento que necessariamente resultará da ampliação desse desenvolvimento genérico também para membros das classes subalternas que estaremos em condições concretas de vislumbrar uma ruptura que garanta a constituição de uma sociedade em que o desenvolvimento individual seja efetivamente livre e universal.

Em um primeiro momento, mais especificamente no primeiro capítulo, nos ativemos à análise e apresentação de como a concepção de natureza humana se apresentou ao longo desenvolvimento histórico, e conseqüentemente, como se apresenta na atualidade do universo pedagógico. No capítulo seguinte realizamos caracterização da concepção de natureza em Marx. Por fim, no terceiro e último capítulo propomos uma reflexão frente às possibilidades existentes de desenvolvimento dos indivíduos. Para tanto, a categoria trabalho educativo, tal como apresentada, por atuar na natureza humana e ser condição universal do metabolismo entre o indivíduo e o gênero humano, nos possibilita uma análise sobre o “dever-ser” da atividade pedagógica. Como destaca Oliveira (1996, p. 15, grifo no original):

[...] ao analisarmos o indivíduo enquanto “síntese de múltiplas relações sociais”, não podemos, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir essa análise ao **ser**, à realidade concreta existente nesse momento histórico, mas é preciso assumir um posicionamento em relação ao

dever-ser, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano.

As reflexões realizadas ao longo desse texto reforçam a importância da defesa da educação escolar e do acesso aos conhecimentos mais elaborados, tendo em mente o desenvolvimento de uma concepção de natureza humana mais rica, ainda quando estamos no interior de uma sociedade capitalista. Porém, é necessário que tenhamos clareza dos processos contraditórios que permeiam essa sociedade, assim, longe de uma concepção totalmente negativa sobre as mesmas, possamos, ainda no interior dessa sociedade, caminhar em direção de sua superação.

A defesa intransigente da escola pública e dos conhecimentos sistematizados não é, como alguns acusam, um gesto reformista, mas estratégia para acumulação de forças rumo à transformação social. Se o capitalismo reduz a natureza humana à sua dimensão utilitária, a pedagogia histórico-crítica, apoiada no referencial marxista, fundamenta-se para além do capitalismo e de sua concepção subjacente de natureza humana.

Concluimos com a convicção de que repensar a natureza humana é revolucionar a educação. Enquanto educadores críticos, nosso desafio é duplo: desnaturalizar o “ser” desumanizante do capitalismo e semear, no presente, o “dever-ser” de uma humanidade livre. Como nos lembram Marx e Engels (2007, p. 533), os educadores também precisam ser educados – e é nessa dialética entre teoria e prática, entre denúncia e anúncio, que se forja o caminho para a verdadeira emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDERSON, P. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Unesp, 2016.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**: Texto grego com tradução ao lado. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: 34, 2006a.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.
- BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Nova Atlântida. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHAUÍ, M. S. Vocação política e vocação científica da universidade. In: CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 115-134.
- CHILDE, G. V. **Man makes himself**. London: Coronet, 2003.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **CADERNOS CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, 24(62), p. 44-63. 2004.
- DUARTE, N.. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

DUARTE, N. FERREIRA, N. B. de P. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115–126, 2012.

FAZIO, A. De los Manuscritos de 1844 a El Capital: notas sobre ética y ontología en el pensamiento de Carlos Marx. **Δαιμόν - Revista Internacional de Filosofía**, n. 58, 2013. p. 95-108.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Orientador: Newton Duarte. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GERAS, N. **Marx and Human Nature**: Refutation of a legend. 3 ed. London: Verso, 2016.

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

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

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. 2 ed. Brasília: UnB, 2008.

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

HELLER, A. **Aristóteles y el mundo Antiguo**. Barcelona: Ediciones Península, 1983.

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

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 2002.

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

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

LENIN. **Que fazer?** As questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1986.

LENIN. **As três fontes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

LUKÁCS, G. **Estética I**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares e de principio (Vol. 1). Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, G. Prefacio. In: HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 2002. p. 15-25.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

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

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

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

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács** (Entrevista a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz). São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

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

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

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

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

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980a.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Vol. 2. São Paulo: DIFEL, 1980b.

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

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

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

MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 1. Londrina, fev. 2011c, p. 142–155.

MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017c.

MARX, K. **Capítulo VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867, O capital, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da alienação Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis, **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 44, p. 26-42. abr. 1994.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLDRINI, G. **György Lukács e os problemas do marxismo no século 20**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

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

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez /Livro do Tatu, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213–232, jul. 2008c.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, n. 4, p. 54-84, 2016.

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

SHEA, R. H. Como os animais utilizam as ferramentas. **National Geographic Portugal**. 13 abr. 2017. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.pt/historia/como-os-animais-utilizam-as-ferramentas_1264>. Acesso em 01 jun. 2025.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

STEVENSON, L. et al. **Thirteen Theories of Human Nature**. 7 ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**: Vol. II. Lisboa: Estampa, 1976.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Método de investigacion. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995, p. 47-96.

VYGOTSKY, L. S. Paidología del adolescente. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996, p. 11-248.

XAVIER, L. T. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na Educação.

Orientador: Newton Duarte. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.