

TÍTULO DO TRABALHO			
O CARÁTER REVOLUCIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E O CARÁTER REACIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA: a educação compensatória e a resignificação da marginalidade			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Rafael de Lima Bilio	Universidade Federal Fluminense	UFF	Doutorando em Educação
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O presente artigo objetivou analisar o referencial teórico da tese filosófico-histórica do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência elaborado por Demerval Saviani (1989, 2012a, 2012b). Desenvolvemos breves elementos sócio-históricos da ascensão da burguesia enquanto classe revolucionária, para transformação em classe consolidada no poder e o gradual deslocamento da pedagogia da essência para a pedagogia da existência. Partindo da tese filosófico-histórica buscamos compreender como o conceito de marginalidade apresenta-se na atualidade pela via da educação compensatória. O referencial teórico está ancorado na perspectiva interpretativa e metodológica materialista-histórica.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Pedagogia da essência; pedagogia da existência; educação compensatória.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>This article aims to analyze the theoretical framework of philosophical-historical thesis of the revolutionary character of the essence and the reactionary character pedagogy of existence of pedagogy developed by Demerval Saviani (1989, 2012a, 2012b). Developed brief socio-historical elements of the rise of the bourgeoisie as a revolutionary class, for processing on a consolidated class in power and the gradual displacement of the essence of the pedagogy for the pedagogy of existence. Starting from the philosophical-historical thesis aims to understand how the concept of marginality is presented today by way of compensatory education. The theoretical framework is anchored in historical-materialist interpretation and methodological perspective.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Pedagogy of the essence; pedagogy of existence; compensatory education.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

O CARÁTER REVOLUCIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E O CARÁTER REACIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA: a educação compensatória e a ressignificação da marginalidade

1. Introdução

A intenção, ao elaborar o artigo para o presente evento visava o desenvolvimento de uma análise do referencial teórico da tese filosófico-histórica do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência elaborado por Demerval Saviani (1989, 2012a, 2012b). Partindo da tese filosófico-histórica busca-se compreender como o conceito de marginalidade apresenta-se na atualidade pela via da educação compensatória.

O estudo busca transcender o espaço da generalidade abstrata das discussões educacionais, considerando a reprodução social da classe trabalhadora como elemento de mediação histórica para compreender a totalidade dos fenômenos. A temática foi inscrita no período de intensas ações governamentais de criação de programas que demarcam um deslocamento da política educacional para uma “hipertrofia” da pedagogia da existência, deslocamento este, que vem reduzindo a educação para uma concepção de política social compensatória e de equalização social.

A consideração da particularidade histórica do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência foram os elementos norteadores do artigo, que podem indicar caminhos na compreensão da miríade de programas educacionais governamentais contemporâneos fundamentados na pedagogia da existência. Inicialmente, propõe-se articular breves elementos sócio-históricos da ascensão da burguesia, enquanto classe revolucionária, para transformação em classe consolidada no poder e o gradual deslocamento da pedagogia da essência para a pedagogia da existência. Posteriormente, a análise consistirá na metamorfose sócio-histórica da educação compensatória através de uma miríade de programas educacionais atravessados por uma efervescência de políticas sociais e recolocando o problema da superação e/ou estabilização da marginalidade como ponto central do capitalismo contemporâneo.

O referencial teórico teve como base o materialismo histórico ao compreender o ser humano como histórico-social e a sociedade como síntese contraditória de relações sociais de produção que se constroem na luta pela superação das necessidades em busca da emancipação humana (MARX,1977,1996). Essa realidade inquietante e instigadora motiva a investigação proposta, cujos desafios, numa concepção dialética, são apontados como:

[...] o concreto é tanto o ponto de partida como o resultado do processo de conhecimento (cf.1977:218-9); sua aparência, caótica no começo, na

imediatividade da primeira percepção, tanto esconde a essência do fenômeno – cria, ao empirista e ao sujeito atuante, a imagem de identidade entre o imediatamente aparente e sua essência - como é o verdadeiro ponto de partida para seu desvendamento, permitindo atingir a essência e o fundamento do seu movimento (MARX apud MONTAÑO, 2003,p.269).

No trânsito do concreto caótico ao concreto pensado, Marx (1977) vai utilizar mediações que vão dar significação ao método da economia política na superação da imediatividade alienante. Para apreendermos as mediações da totalidade social (e os fenômenos que a constituem) precisamos romper com a visão imediatista e utilitarista. Para isso, o materialismo histórico nos auxilia na superação da antinomia entre cotidianidade e o processo histórico (KOSIK, 2002). Trata-se de um estudo onde se pretende captar mediações para além da aparência do fenômeno (KOSIK, 2002), o que exige a compreensão das particularidades e da realidade social onde se constrói a educação dos trabalhadores.

2. O caráter revolucionário da pedagogia da essência

Ao iniciar, será exposto brevemente o processo histórico-social de consolidação da pedagogia da essência enquanto instrumento da classe revolucionária burguesa. Para compreender o aspecto revolucionário da pedagogia da essência, Saviani (2012a, 2012b) destaca três teses políticas: a primeira tese filosófico-histórica que explicita o caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; a segunda tese, denominada de pedagógico-metodológica, que expõe o caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e por fim; a terceira tese que possui uma dimensão política da articulação da democracia no interior da escola (SAVIANI, 2012b). Como campo de análise elegeu-se a primeira tese de Saviani, mesmo tendo a compreensão da indissociabilidade das demais teses acerca do desvelamento e destruição da pseudo-concreticidade dos fenômenos educacionais contemporâneos. Baseado na tese filosófico-histórica, o estudo tem por questão norteadora: Por que a pedagogia da essência apresenta um caráter revolucionário e a pedagogia da existência apresenta um caráter reacionário?

Para responder a essa pergunta retoma-se a história de consolidação da pedagogia da essência fundamentada na concepção filosófico essencialista que apresenta uma longa trajetória para servir de fundamento da classe burguesa, em ascensão, no período da Idade Média. Nesse período, a concepção essencialista relaciona a essência humana com a criação divina, onde a

questão do destino predefinido acompanha uma essência determinada. A burguesia enquanto classe em ascensão direcionava e tencionava para a transformação da concepção essencialista com a defesa da igualdade essencial entre os homens. A liberdade como categoria política burguesa emerge sobre a base de igualdade dos homens e demandará uma reforma da sociedade. Jean Jacques Rousseau (2008) nas obras, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade (1754)* e *O Contrato Social* de (1762) fomentam o debate da época, ao propor, a modificação da característica da sociedade com base no direito natural para uma sociedade contratual. A liberdade funda-se na igualdade natural entre os homens podendo dispor de um livre arbítrio no uso dessa liberdade. O desenvolvimento de uma sociedade contratual mediada pelos acontecimentos e repercussões do contexto sócio-histórico que antecede a revolução burguesa, foi potencializada pela ascensão da classe burguesa (SAVIANI, 2012b). A ênfase passa a basear-se em uma igualdade formal (“todos são iguais perante a lei”).

A passagem da ascensão da classe revolucionária burguesa, para classe consolidada no poder, ao se tornar a classe dominante após a Revolução Francesa de 1789, proporcionará a modificação na estrutura da pedagogia da essência que servirá de modelo na estruturação do sistema nacional de ensino¹ e da proposta de escolarização para todos com forte influência do iluminismo. A escolarização era vislumbrada como elemento indissociável da participação política² e; também, serviria como instrumento para alimentar a razão e o espírito. Nesse contexto, a formação comum pode ser compreendida como a construção da igualdade dos cidadãos em relação à cultura e ao seu acesso, baseando-se na ideia de um patrimônio reconhecidamente comum. Construir a razão era construir os alicerces da autonomia política e da participação ativa do indivíduo na construção da vida coletiva. Portanto, o ser cidadão era indissociável do ser autônomo sendo possibilitado através da conquista da razão (Kant,2002). O projeto de um sistema de escolarização comum está ligado ao projeto de democracia burguês. O direito de todos ao acesso da educação escolar está relacionado aos interesses da classe burguesa enquanto consolida-se no poder.

Na estruturação do modelo educacional, o iluminismo exerceu uma hegemonia que resultou na concepção de formação como instrumento para a razão se fazer. As obras de Immanuel Kant (2002) exercerão uma forte influência no debate da apropriação do saber e construirá a ideia de uma educação racional, cognitiva, mas que é ética, moral e estética. O conceito de subjetividade transcendental kantiano expressa melhor essa conquista da razão e o entendimento pode atingir a priori a essência das coisas. Dessa forma, os conhecimentos alimentariam a formação dos espíritos

¹ Quando é mencionada a construção do sistema nacional de ensino referimos à construção do modelo público de educação francês que influenciou, em grande medida, as construções dos sistemas nacionais de ensino pelo mundo adquirindo certas especificidades sócio-históricas em cada região.

² A democratização plena do saber pela especificidade da educação escolar é uma construção social do capitalismo, “mas não se pode efetivar inteiramente nele” (Saviani, 2012 a,p.45)

na denominada época das luzes, havendo uma sobrevalorização da educação, entendida como o meio mais eficaz de ampliar “as luzes”.

A ideia iluminista de educação como fomento da razão está no pólo antitético da compreensão da marginalidade vista como “ignorância” (SAVIANI, 2012b). Nessa ótica, a escola emerge para combater o problema da marginalidade e da ignorância, desenvolvendo as disposições humanas e partindo do estado inculto para um estado cultivável. Para sintetizarmos alguns pontos da transição da classe burguesa como classe revolucionária para a consolidação no poder, retomamos uma passagem de “O Mestre Ignorante³” para exemplificar a efervescência do período:

[...] Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar espíritos, levando-os segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim, progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da elite do povo; fazer, na carreira das ciências, novas descobertas para os espíritos dotados desse gênio particular (RANCIERE, 2002, p.3).

Em termos sintéticos, a pedagogia da essência é equivalente ao denominado ensino tradicional que se estruturou por um método pedagógico expositivo, da matriz teórica Herbatiana fundamentado nos cinco passos: a preparação, apresentação, comparação, assimilação e generalização⁴ (SAVIANI, 2012b). Prevalece no período pós Revolução Francesa o entendimento da organização do ensino associado à ideia dos conhecimentos, partindo do simples para o complexo e a estruturação do sistema de ensino hierarquizado em níveis e séries. Nesse contexto, as críticas da pedagogia da existência centram-se, principalmente, nos métodos tradicionais que desenvolveram uma prática pedagógica com um ensino mecânico e repetitivo. A burguesia vai construindo os argumentos para o abandono da pedagogia da essência, como uma construção dela própria, e demarca um gradual abandono da Escola Tradicional para uma pedagogia fundada na

³ Jaques Ranciere escreve o livro, a partir, de pesquisas realizadas no período mencionado através do personagem clássico de Joseph Jacotot que surgiu inicialmente na obra intitulada “*A Noite dos proletários*”. O “Mestre Ignorante” aborda questões cruciais para o entendimento da pedagogia como a criação da cientificidade na formação humana e os atos e mitos da pedagogia.

⁴ Saviani (2012b) ressalta que o método Herbatiano é influência do método científico indutivo, a partir, da construção do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna.

existência, no igualitarismo e na legitimação das desigualdades de classe, norteados pela ideia oculta do aprendizado para uma finalidade social dada a-priori. Contraditoriamente, um dos méritos da pedagogia da existência foi a denúncia do caráter mecânico e desatualização dos conteúdos próprios da escola tradicional (SAVIANI, 2012b). A pedagogia da existência, ao apontar para os métodos e práticas pedagógicas tradicionais, não considerou as consequências produzidas historicamente pela pedagogia da essência.

Os elementos da Escola Tradicional que acompanhavam dimensões transformadoras ganham contornos de manutenção do *status quo* pela gradual implementação da pedagogia da existência. O deslocamento da compreensão de que “os homens não são necessariamente iguais” para “os homens são essencialmente diferentes” é acompanhada do discurso do mérito que substituiu a participação democrática. O movimento de implementação da pedagogia da existência, corresponde a um mecanismo de transformação dos interesses burgueses em interesses populares, reivindicando uma reforma da escola que atenderia a toda a sociedade, contemplando as diferentes classes em uma pseudo-harmonia social (SAVIANI, 2012b). Dessa forma, a pedagogia da existência contribuiu para que a transmissão de conhecimentos fosse “... secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova” (SAVIANI, 2012b, p.65).

O horizonte da igualdade real e a historicidade dos conteúdos culturais⁵ dos conhecimentos demarcam o aspecto revolucionário da pedagogia da essência. Portanto, o caráter revolucionário da pedagogia da essência centra a questão da igualdade essencial entre os homens.

O horizonte da igualdade real implica em desafios históricos que precisam ser confrontados com a pedagogia da existência, como a *igualdade de acesso aos conteúdos culturais*. A secundarização e subordinação da importância da transmissão dos conhecimentos pela pedagogia das diferenças promoveu uma hipertrofia educacional dos métodos e processos pela pedagogia da existência.

A ampliação da influência da pedagogia da existência pela rede de escolas públicas, que continuavam com as condições da pedagogia da essência, contribuiu para desorganizar o ensino nas referidas redes de escolas rebaixando o nível da educação destinada às classes populares (SAVIANI, 2012b, p.47).

Saviani (1989,2012a, 2012b) ressalta também que surge uma “Escola Nova Popular” através do “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil com fortes influências do existencialismo cristão e da concepção humanista moderna de filosofia da educação. A diferença, em relação a outros movimentos da Escola Nova, é a formulação de uma concepção pedagógica que articula e

⁵ O desafio decorre da “transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos, atualizados e concretos” (Saviani, 2012b, p.64).

atende os interesses populares. Precisamos lembrar que Paulo Freire é influenciado pela Teologia da Libertação e ambas preconizam uma espécie de novo humanismo cristão. Um desses elementos, na obra de Paulo Freire⁶ (1996, 2009) é a educação como prática da liberdade através da pedagogia do oprimido. Há um constante diálogo das duas perspectivas que comungam da superação da opressão evidenciando o processo libertador dentro de uma práxis político-educativa. Esse surgimento da Escola Nova Popular é fortemente desestruturado pelo golpe militar de 1964 que vai atuar como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa atribuindo grande importância à pedagogia tecnicista através dos meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino.

Ao descrever o caráter revolucionário da pedagogia da essência e o caráter reacionário da pedagogia da existência não se pode esquecer que ambas apresentam uma ausência da perspectiva historicizadora e dos condicionantes dos processos sócio-históricos da educação. A compreensão da escola como mecanismo redentor da humanidade era partilhado por ambas pedagogias. No entanto, a pedagogia da existência partilha de um idealismo às avessas, colocando a educação na condição de elemento determinante da estrutura social (SAVIANI, 2012a, 2012b).

A pedagogia da essência não identifica a educação como determinante principal das transformações sociais, mas sim, como elemento secundário e determinado, apesar de influenciar o elemento determinante da estrutura social. Esse é um importante aspecto para desvelar a realidade quando analisa-se o caráter da pedagogia da existência sob o discurso redentor educacional moderno de correção da marginalidade e equalização social. Para entendermos como a pedagogia da existência “adentra” e é incorporada na educação precisamos refletir que:

(...) são as relações, tensões, conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade o tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações de um determinado momento histórico. A complexidade da apreensão do sentido e natureza destas mudanças se amplia quando o tecido estrutural da sociedade, em suas múltiplas dimensões apresenta tensões e mudanças abruptas e profundas, sem, todavia, haver uma ruptura do modo de produção. (CIAVATTA, 2007, p. 9)

A marginalidade mantém-se como justificativa para ofertas de inúmeros programas educacionais e em estreita correlação com a pedagogia da existência que, nas últimas quatro décadas, serviram para fundamentar as bases do projeto de reestruturação socioeconômica de cunho

⁶ Algumas características das obras de Paulo Freire são marcantes: a ação dialógica, a garantia da horizontalidade da relação educador-educando, a relação oprimido/opressor.

neoliberal com a “constituição de um novo contrato social” que substitui aquele característico do período fordista/keynesiano (MONTAÑO, 2003).

3. A marginalidade como estado permanente pela via da educação compensatória

As consequências sócio-históricas do aprofundamento da pedagogia da existência seguiram processos de intensificação da qualificação do trabalho intelectual e desqualificação do trabalho manual. Assim, a pedagogia nova pode consolidar na escola brasileira, principalmente na rede pública voltada para as camadas populares, o acesso aos subprodutos da cultura burguesa (SAVIANI, 2012a, 2012b). O uso da expressão pedagogia nova equivale ao da pedagogia da existência, por ambas possuírem o fundamento da “concepção humanista moderna de filosofia da educação abrangendo movimentos filosóficos como o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia” (SAVIANI, 2012b,p.43). A pedagogia da existência compõe as denominadas teorias não críticas ao compreendem a educação como um fator de equalização social e correção da marginalidade (IBID). Diferentemente da pedagogia da essência, onde o marginalizado seria entendido como “ignorante”, na pedagogia da existência, o marginalizado é visto como o rejeitado.

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor dos seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem intensificar-se os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade (SAVIANI, 2012b, p.4).

Baseado no exposto, emerge a ideia da educação como fator de equalização social, que serve de instrumento para superação da marginalidade, na medida em que insere e ajusta os indivíduos à sociedade na construção de uma harmonia social. Com efeito, não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas camadas populares que constitui a razão de ser de inúmeros programas de educação compensatória?

Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora, é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica (SAVIANI, 2012b, p.32).

A “educação compensatória”⁷, uma vez que exige tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e baseando-se na diversificação metodológica e técnica, no sentido de compensar as carências dos educandos, são próprias da teoria da “pedagogia nova”. (SAVIANI, 2012b).

O “sucesso” dos programas de educação compensatória que objetivam combater a marginalização seriam levados à sua autodissolução pela transformação dos sujeitos marginalizados em sujeitos integrados. Ora, por que se expandem cada vez mais esses programas e o fenômeno ganha novas dimensões, nomenclaturas e slogans? A marginalização⁸ não é mais uma etapa, uma anomalia, mas tornou-se um estado permanente de existência social. Essa é a grande diferença assumida pelas teorias não críticas na atualidade: a marginalidade é assumida como um estado permanente e representa uma forma de existência social peculiar. Para as camadas populares, as ações de educação compensatória conduzem para um estado intermediário entre a exclusão e a inserção definitiva. O horizonte proclamado não produz a erradicação da marginalidade, mas a sua conformação e estabilização em níveis seguros para evitar uma convulsão social (TAVARES, 2004; MALAGUTI, 2000).

O termo “exclusão” vem sendo entendido nas últimas décadas como equivalente ao conceito de marginalidade e revela imprecisões na forma como vem sendo utilizado. Para Castel (2008) a “exclusão” não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidos: trabalhadores que ficam desempregados por um longo período, jovens que não conseguem emprego, trabalhadores que não “possuem as competências” requeridas pela produção. Os excluídos são os “vulneráveis” que transitam nos limites da sociedade. A compreensão do termo é imprescindível, na medida em que há uma interdependência dos fenômenos, causado por várias dinâmicas de mudança do padrão de acumulação do capital.

⁷ Para SAVIANI (2012 a, 2012b) a educação compensatória não é uma teoria educacional no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como é o caso das teorias não críticas, em especial a pedagogia da existência, mas apresenta muitas similaridades).

⁸ A marginalização em certos discursos conservadores apresenta uma reinvenção do conceito de vagabundos antes da revolução industrial e/ou sobre os miseráveis do século XIX.

Entretanto, segundo Martins (1997), ninguém se encontra totalmente excluído somente os mortos e, mesmo assim, após uma lenta morte simbólica. Entretanto, este conceito tem o mérito de apontar para a ampliação da pobreza contemporânea e as novas formas de desigualdade social que reduzem decisivamente as formas e a esperança de mobilidade social.

Assim, desvela-se uma lógica econômico-social de fragmentação, que ao invés de integrar, polariza e diferencia os seres humanos evidenciando os processos precários de inclusão no capitalismo.

Considerações finais

O artigo evidenciou breves elementos sócio-históricos da ascensão da burguesia como classe revolucionária para compreender o deslocamento da pedagogia da essência para a sobrevalorização da pedagogia da existência nas fases de consolidação da burguesia no poder. A fase subsequente de ascensão da burguesia que se consolida como classe hegemônica produzirá mudanças nas relações sociais e econômicas que incluam a implementação da pedagogia da existência.

O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência pode ser traduzido na diferença entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano⁹ e educar objetivando as realizações da existência individual (Saviani, 2012 a). A marca da pedagogia da essência que aponta o seu caráter revolucionário é a transmissão dos conteúdos, conhecimentos culturais que são históricos.

Embora o referido artigo não possa ter aprofundado as outras teses de Saviani, a compreensão da primeira tese filosófico-histórica permite analisar importantes mecanismos de desvelamento de fenômenos na construção de programas educacionais compensatórios contemporâneos. A pedagogia da existência ao ser analisada como um fenômeno histórico que é um fenômeno social deve ser:

(...) examinado como momento de um determinado todo desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto, ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são

⁹ Sendo definida por uma essência humana não histórica.

momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. (KOSIK, 2002,p.49).

O ocultamento da funcionalidade da pedagogia da existência e da educação compensatória para o projeto burguês de sociedade abrange uma totalidade de fenômenos que possibilitam interpretações equivocadas e conceitos imprecisos. É possível, hoje, começar a levantar esse tipo de questão onde as políticas de educação compensatória já são desenvolvidas com maior intensidade há mais de 40 anos. No começo, apresentam um caráter pontual e improvisado e se propõem a ser provisórias e experimentais. Mas a sua consolidação progressiva foi marcando a marginalidade como um modo de existência baseado no provisório, sempre à espera de uma integração definitiva no corpo social. Os programas de educação compensatória podem ser atravessados para impedir riscos de explosões de violência nas zonas de fragilidade urbana, melhorar as condições de escolarização da juventude combinadas com uma precária qualificação profissional direcionada para o trabalho simples e/ou melhorar a socialização das pessoas em situação de vulnerabilidade social (CASTEL, 2008).

Na verdade, não se abandona completamente essas camadas populares, mas se tece, em torno delas, uma rede de atividades, de iniciativas e de projetos. A ideia de equalização social na atualidade, pela via da educação compensatória, reside na construção de espaços de socialização secundária colocando o indivíduo em um submundo de instituições da denominada “sociedade civil” ou dos programas governamentais. Em torno do status de marginalizado, a educação compensatória vem dando forte ênfase à problemática da proteção social. A vertente social-assistencial predominará no âmbito educacional e o verbo “assistir” adquire uma sobrevalorizada importância, ao abranger um conjunto diversificado de práticas numa estrutura social determinada pela existência de categorias de populações marginalizadas e a necessidade de atendê-las. A marginalidade apresenta-se como uma condição de limite do processo de exclusão, fomentado pela precariedade da relação com o trabalho e pela fragilidade dos serviços essenciais do Estado à população (CASTEL, 2008).

Os programas de educação compensatória acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência na crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. A educação, através da ação pedagógica, amplia os seus limites ao atribuir um conjunto de papéis que abarcam diferentes modalidades de política social. A educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens.

O direito de obter os meios adequados de existência não seria um simples direito à assistência, mas o modo como a sociedade compreende a reprodução social dos seus membros. É

nesse ponto que Saviani apresenta o desafio de compreender o conceito de trabalho educativo situado numa perspectiva que supere a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência humana abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos (SAVIANI, 2012a). Para Saviani (2012a,2012b) o desafio reside que a

pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2012b,p.66)

Entretanto, nos dois últimos séculos prevaleceu na estruturação do ensino burguês, à hierarquização em níveis, séries e finalidades diferentes. Esta idéia de partir do simples para o complexo marca um dos mitos da suposta democracia do saber. Nesse horizonte, a cientificidade na formação humana baseia-se num conhecimento desencarnado, num saber exato e prescritivo sobre o homem. A partir de tais considerações, o distanciamento entre a escola e a realidade vai sendo efetivado no período posterior à Revolução Francesa, com o temor em relação à classe social, à cultura popular e à educação. Para exemplificar, temos o relato de Thompson:

Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada freqüência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas de opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo da rejeição por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. (THOMPSON, 2001, p.36).

Consequentemente, este processo foi e continua sendo efetivado com “enorme sucesso” no século XXI, resultando na velha dicotomia da educação capitalista entre trabalho intelectual e

trabalho braçal. O resultado dessa separação do teórico, que tem por embasamento determinada apreensão do real que conduz a prática, é a reprodução da visão conservadora do real.

A partir dos anos 1990, no Brasil, difunde-se a ideia de que cada um é responsável pela obtenção dos requisitos para sua empregabilidade. A tríade escolaridade-emprego-renda, que é o ponto crucial da explicação burguesa do crescimento econômico, passou a ser o modelo de como deve ser o desenvolvimento e a educação. Passou a ser adotada por organismos internacionais que financiam ajudas aos países em desenvolvimento e seus conceitos foram internalizados (quanto mais anos de estudo, maior a facilidade de conseguir emprego e aumentar a renda) nos currículos escolares.

O indivíduo no aspecto produtivo seria uma soma de trabalho físico e educação ou treinamento. O “investimento humano” que compõe as despesas em educação (treinamento) que o Estado ou o indivíduo efetua vão balizar o aumento de sua produtividade. Cada aumento do grau de escolaridade corresponderia a um aumento do salário. A educação torna-se, dessa forma, um mecanismo de distribuição de renda e equidade social sem transformação do modo de produção.

A educação sob esta lógica não questiona as desigualdades, mas passa a ser responsável por essas, que são produzidas pelo sistema capitalista. A justificativa dada, pela ausência ou pelo pouco tempo de permanência (de parte) da população no sistema educacional parece “validar” essa lógica irracional do capitalismo de aligeiramento do processo educacional não considerando a desigualdade econômica-social. Outro fenômeno que ocorre é o deslocamento do conceito de classe para o de estratificação, baseando-se na concorrência perfeita Hayekiana. O lugar do indivíduo na hierarquia de estratificação é definido pelo mérito que se baseia em aspectos individuais e motivacionais que vão apontar o “determinado valor do indivíduo” no grande mercado capitalista (FRIEDMAN,2014). Portanto, a desconstrução¹⁰ das pseudoteorias são fundamentais como exercício de crítica da cotidianidade.

Dessa forma, aprofunda-se um processo de responsabilização do indivíduo, quanto ao formato, de uma educação necessária e fragmentada para desenvolver as potencialidades de um chamado “espírito empreendedor”. Então, destrói-se qualquer tentativa de uma visão de totalidade sobre o conhecimento, dando lugar aos denominados “itinerários formativos” na mais reinante pseudoconcreticidade do espaço educativo.

¹⁰ Este desafio consiste em desvelar conceitos de “polivalência” (aumento da produtividade através do desempenho de várias funções reduzindo custos), “capital pessoal” (investimento educacional como responsabilidade do indivíduo) e outros.

REFERÊNCIAS

1. CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
2. CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo emancipado*. In: *Trabalho e Políticas Públicas de Educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira*. Seminário de Pesquisa. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 75-96, 2007.
3. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996.
4. _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2009.
5. FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo, Ed. Actual, 2014
6. KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
7. _____. *O que é esclarecimento. 1784*. Disponível em www.serchris e diana livros1.kit.net/kantrespondeperguntaesclarecimento.doc. Acesso em 18/07/2014.
8. KOSIK, Karl. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
9. MALAGUTI, Manoel Luiz. *Crítica à razão informal: A imaterialidade do salariado*. São Paulo, Boitempo, 2000.
10. MARTINS, J.S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
11. MARK, Karl. *O capital*. São Paulo: editora Nova Cultural, 1996. v. I e II.
12. MARK, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
13. MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2003.
14. RANCIERE, J.J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
15. ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*. São Paulo: L&PM, 2008.
16. _____. *O Contrato Social*. São Paulo: Saraiva, 2011.
17. SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

18. _____. DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2012 a.
19. _____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2012 b.
20. TAVARES, Maria Augusta. *Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.
21. THOMPSON, E. P. *Formação da Classe Operária Inglesa: A Força dos Trabalhadores*. Ed: Paz e Terra, 2001.