

ANOTAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MATERIALISTA-HISTÓRICO-DIALÉTICA

Helton Messini da Costa¹
messiny@gmail.com

RESUMO: Este estudo propõe tecer anotações e comentários que delineiem os fundamentos do que podemos denominar de uma educação materialista-histórico-dialética. Para tanto, a pesquisa procurou evidenciar o caráter social do processo de humanização a partir da gênese do trabalho, atividade ontocriadora, em que o ser humano, distanciando-se paulatinamente das barreiras naturais, reconhece-se como representante do gênero humano. Deste pressuposto, concentrando-se com maior atenção aos escritos de Gramsci (2004), pretendeu-se esboçar em linhas gerais as características fundamentais que subjaz uma educação que se quer materialista-histórico-dialética, concentrada na formação do humano no humano e com isso em sua potencial emancipação. Tal interesse buscou encontrar caminhos frente aos desafios impostos à educação em um contexto de crise do capital, que, como tal, impele ao avanço da ofensiva neoliberal e conservadora obliterando as possibilidades de construção de uma educação emancipadora, verdadeiramente democrática e, não por menos, de outras formas de sociabilidade.

PALVRAS-CHAVES: Educação. Trabalho. Materialismo-histórico-dialético.

NOTES AND CONTRIBUTIONS TO A MATERIALIST-HISTORY- DIALECTIC EDUCATION

ABSTRACT: This study proposes to make notes and comments that outline the foundations of what we can call a materialist-historical-dialectical education. Therefore, the research sought to highlight the social character of the humanization process from the genesis of work, an onto-creative activity, in which the human being, gradually distancing himself from natural barriers, recognizes himself as a representative of the human race. From this presupposition, focusing with greater attention on Gramsci's writings (2004), it was intended to outline in general lines the fundamental characteristics that underlie an education that wants to be materialist-historical-dialectical, focused on the formation of the human in the human and with that in its emancipation. Such interest sought to find ways to face the challenges imposed on education in a context of capital crisis, which, as such, impels the advance of the

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF com bolsa CNPq. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF com bolsa CAPES. Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Graduado em História. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação - NuFiPE vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, do Grupo de Pesquisa Trabalho, Arte e Educação, vinculado ao Instituto Benjamin Constant - IBC e do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira, da Universidade Federal Fluminense. Integrante da coordenação nacional da International Gramsci Society do Brasil (IGS/Brasil). Email: messiny@gmail.com; Tel.: (21) 967537962.

neoliberal and conservative offensive, obliterating the possibilities of building an emancipatory education, truly democratic and, not least, in other ways, of sociability.

KEYWORDS: Education. Work. Materialism-historical-dialectical.

O homem deve ter uma só especialidade: deve ser um ser humano verdadeiro.
[*Poema pedagógico*, de Anton S. Makarenko, 2012, p. 646]

INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI, sobretudo desde os anos 2010, tem manifestado no Brasil e em várias partes do mundo uma série de novos desafios à educação, bem como, aprofundado outros tantos velhos e conhecidos. Da escalada conservadora e negacionista ao recrudescimento da ofensiva neoliberal são múltiplos e intensos os desafios para a educação em tempos de crise do capital. Neste sentido, buscando ressaltar a emergência de superação da sociabilidade do capital e, dessa forma, centrando as possibilidades que emergem do complexo educacional enquanto atividade ontocriadora em potencial, o exercício de reflexão aqui proposto, atento às contradições, bem como, às fissuras que se desvelam com maior intensidade em momentos de crise, procura esboçar anotações e comentários para uma educação materialista-histórico-dialética, contribuindo para pensarmos e operarmos, ainda que sob a lógica de dominação capitalista, em direção à horizontes para além do capital.

Para tanto, o estudo aqui empreendido organiza-se em duas seções, a saber: em um primeiro momento, partindo da acepção de que o ser humano é um ser social (MARX, 2015; LUKÁCS, 2013), procuraremos esboçar em linhas gerais a relação entre trabalho e formação humana, relação que fundamenta o que podemos denominar de educação materialista-histórico-dialética. Na sequência, com especial atenção aos escritos de Gramsci (2004) sobre educação, apresentaremos os pressupostos que delineiam uma educação materialista-histórico-dialética apontando para o constante dever do ser humano e para a potencialidade da escola, em particular e, da educação, em geral, como atividade ontocriadora, ainda que subsumida sob a sociabilidade do capital, de contribuir para a superação desta sociabilidade e na construção de outras formas de viver para além da lógica de produção e reprodução do valor, verdadeiramente democrática.

1. A GÊNESE DO TRABALHO

O que pretendemos esboçar aqui como fenômeno educacional, ancorado nos pressupostos do materialismo-histórico-dialético e, por assim dizer, na premissa de que, “O indivíduo é o ser social” (MARX, 2015, p. 348), imputa que a humanidade não é dada aos indivíduos logo de seu nascimento, sendo, pois, necessário sua humanização mediante o contato com a cultura. Tal processo de humanização, o qual, permite ao ser humano reconhecer-se como representante do gênero humano, lhe fora assegurado, originalmente e em termos históricos-sociais, como assevera Marx (2017), processo da atividade vital do trabalho, “(...) categoria ontológica central (...), modelo de toda *práxis* social” (LUKÁCS, 2013, p. 47).

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a material natural como uma potência natural (...). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).

Pelo complexo do trabalho, orientando sua atividade a um fim, o ser humano reproduz sua existência satisfazendo suas necessidades vitais e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação dialética com a natureza, incorporando-a, “(...) de forma historicamente universalizadora, (...) ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Neste sentido, “(...) o trabalho, posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio, comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 160). Produzindo suas necessidades no e pelo trabalho, o ser humano objetiva-se, produz e reproduz-se a si mesmo enquanto ser do gênero humano, formando-se e constituindo-se historicamente como membro de um grupo social. Suas aptidões são assim, das mais elementares às mais complexas, resultados de sua interação com a *práxis* social posta pelo trabalho.

Logo, como potência “ontocriadora” (KOSIC, 1969), o trabalho – atividade social superior a mera reprodução material da existência – , nas dimensões que Marx (2015; 2017) postulara, devotada em parte da filosofia de Hegel (1992), cujos contornos, centrados na busca pela separação do dualismo entre “(...) racionalismo e empirismo, consciência e mundo, indivíduo e sociedade, privado e público, atividade e

pensamento” (SEMERARO, 2013, p. 89) já apontara que “O verdadeiro ser do homem é, antes, seu ato; nele, a individualidade é efetiva” (HEGEL, 1992, p. 205), é indispensável na gênese do processo de formação do humano no humano, muito embora, na sociedade do capital o trabalho subsumido à produção e valorização do valor acrescentado à potência “ontocriadora” a contradição irrevogável da alienação de suas forças sociais, posto que, nesta formação social específica, o ser humano não se reconhece no produto de seu próprio trabalho, objetificado em uma mercadoria que, da mesma forma, objetifica também o trabalhador, alienando-o “(...) da sua atividade vital, do seu ser genérico” (MARX, 2015, p. 314).

No entanto, justaposta assim, no centro da sociedade burguesa, sob a latente contradição entre capital e trabalho, a potência da ontocriatividade humana, fundada pelo e no trabalho assenta-se sobre o fato de que, como ressalta Vigotski (2004), em um texto de 1930 intitulado, *A transformação socialista do homem*, no capitalismo “(...) sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem” (VIGOTSKI, 2004, p. 05). Daí que, o trabalho, em sua expressão ontocriadora, comporta “(...) possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana” (*Ibid.*, p. 06).

Sob os auspícios da sociedade de classes esse desenvolvimento pode e deve-se expressar-se na *práxis* revolucionária, na luta de classes. Nela, a possibilidade do ser real, concreto, encarnado em suas circunstâncias sócio-históricas como “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009), ou na linguagem de Marx (2013) sob o contexto do século XIX, o “proletariado”, “(...) agarrar a coisa pela raiz” (MARX, 2013, p. 157), ou seja, agarrar a si próprio e, com isto, superar “(...) o estado de coisas atual (MARX; ENGELS, 2007, p. 38), está posta. É uma perspectiva efetiva, justamente por, ao contrário da burguesia, cujos esforços remetem-se à manutenção do estado de coisas, apontar para o novo e não ter nada “(...) a perder a não ser os seus grilhões” (MARX; ENGELS, 2017, p. 51), antes, “Têm um mundo a ganhar” (*Ibid.*, *Ibidem.*). E a forma sensível desta superação objetiva-se, irremediavelmente, na unidade entre filosofia e política, a filosofia da *práxis*, momento em que, “(...) Assim como a filosofia encontra suas armas materiais no *proletariado*, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*” (MARX, 2013, p. 162, conforme o original) e, segundo o qual, para além de interpretar o mundo “(...) de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Nesta mesma direção, para Gramsci (1999), a filosofia da *práxis*, contra todo e qualquer possibilidade de “(...) conciliação de interesses opostos e contraditórias” (*Ibid.*, p. 388), que subsidiara concepções teóricas efêmeras e, portanto, refutando o idealismo e o economicismo, compreende “(...) a atividade teórico-política e histórico social dos grupos ‘subalternos’ que procuram desenvolver uma visão global de mundo e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição” (SEMERARO, 2006, p. 69). À vista disto, como o próprio Gramsci (1999, p. 388) afirmara:

A filosofia da práxis, (...) não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes (...); é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior, e ainda mais, de si mesmas.

Desta perspectiva que, como tal, anuncia as expectativas de um horizonte revolucionário, desenvolve-se uma concepção de educação que, circunstanciada por determinantes históricas e, por isso, visando (...) arrancar a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2017, p. 37), centrando os seres humanos na história, capacitando-os “(...) a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176), exercendo “(...) papel central na transformação do homem (...), base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 2004, p. 08) e, não obstante, destruindo a trama social que destina reproduzir a lógica de acumulação capitalista, formando seres humanos omnilaterais, “(...) como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirigir” (GRAMSCI, 2004, p. 49), subtende-se materialista-histórica-dialética.

Portanto e, em síntese, em sendo o ser humano um ser social, como advogamos, à formação do humano no humano implica compreender sua natureza ontológica, isto é, os fundamentos que o tornam um ser social humanizado e que, portanto, os distanciam cada vez mais das barreiras impostas pela natureza, possibilitando, ao mesmo tempo, a constituição de complexos sociais cada vez mais complexos (LUKÁCS, 2013). Igualmente, se como analisa Marx (2015, p. 349), “O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total”,

cumpra assinalar que, em seu caráter unilateral, como ser total,

cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como, os órgãos que são imediatamente na sua forma como órgãos comunitários, (...) são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, apropriação da realidade humana (MARX, 2015, p. 349, conforme o original).

2. PRÁXIS E FORMAÇÃO HUMANA

Posto que nossas observações e argumentações reafirmam a imanente e incessante necessidade de transmissão/apropriação pelos seres humanos dos códigos científicos, filosóficos, ético-estéticos e histórico-culturais produzidos pelo conjunto da humanidade, mesmo e inclusive aqueles herdados da modernidade iluminista ou da burguesia capitalista, com vistas a sua humanização, movimento que se desenvolve incontestadamente de modo unilateral, em acordo com sua essência imanentemente social, “(...) processo puramente social, um formar e ser formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 294), como observara Lukács, e, da mesma forma, considerando como afirma Leontiev (2004, p. 285) “(...) que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” e que, portanto, “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem” (*Ibid.*, *Ibidem.*) e Saviani (2013b), para quem, “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2013b, p. 13), assentimos com a perspectiva materialista-histórica-dialética que compete à educação,

Produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo 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 (*Ibid.*, *Ibidem.*).

Nossas indagações são assim, consubstanciadas pelos pressupostos pedagógicos que emanam da filosofia da *práxis*, contraponto de partida para a crítica ao “estado de coisas” que trafegam e adentram a educação, em geral e, a escola em particular, nestas primeiras décadas do século XXI em todo o mundo, circunscrita a um contexto de crise

do capital, e com ela, o recrudescimento da ofensiva neoliberal e conservadora. Sabemos, ademais, que Marx não deixara necessariamente em seus escritos uma concepção específica de educação (MANACORDA, 2017). Conquanto, deixara por sua vez, um método e uma concepção de mundo que revolucionaria o modo de fazer e de se fazer intelectual, desenvolvendo, para além de uma corrente de pensamento ou uma episteme, uma *práxis* econômica, política, social, ética e estética revolucionária. Assim, justamente por compreender a unidade entre pensamento e ação, bem como, a essencialidade omnilateral dos seres humanos – sua chegada histórica a uma totalidade de capacidades materiais e espirituais (MANACORDA, 2017) –, seu constante devir, sua possibilidade de atuar como sujeito histórico e, assim, “(...) criar algo nunca antes visto” (MARX, 2011, p. 25), ainda que submetidos à circunstâncias históricas herdadas, à “(...) tradição de todas as gerações passadas” (*Ibid.*, *Ibidem.*), é que encontramos um aparato teórico-prático capaz de dialogar, ao mesmo tempo, com a totalidade do ser social e suas particularidades e singularidades. A educação, *práxis* social que atua diretamente, como expressamos, na formação do humano no humano visando sua humanização, compreende-se imbrincada à esta totalidade e, portanto, uma educação materialista-histórico-dialética, funda-se exatamente nestes pressupostos.

Ao longo do século XX e mesmo em finais do século XIX um bom número de pensadores adentrara as questões pedagógicas partindo da *práxis* revolucionária marxiana. Da experiência revolucionária soviética² à, no exemplo brasileiro, trajetória de Paulo Freire³ (1921 – 1997), Florestan Fernandes (1920 – 1995), entre outros, ou no curso revolucionário do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, não por menos, nos postulados da Pedagogia histórico-crítica⁴ etc., sobressaem-se com base nos pressupostos fundamentais das concepções que integraram o arcabouço do que desenvolvera Marx no conjunto de sua obra.

Por sua vez, encontramos na totalidade dos escritos de Gramsci (2004), sobretudo naqueles em que o autor dedicara um conjunto de notas sobre a questão da

² Sobre as experiências revolucionárias soviéticas, aludimos aos textos traduzidos para a língua portuguesa de Viktor N. Shulgin (2013), Moysey M. Pistrak (2018; 2009), Nadezhda K. Krupskaya (2017), Lev S. Vigotski (2021; 2004).

³ De acordo com Saviani (2013a), apesar de não se tratar de autor expressamente vinculado ao marxismo, em Paulo Freire, sobretudo em obras como *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*, publicadas respectivamente em 1967 e 1968, encontra-se um forte diálogo com a dialética de Hegel e os escritos de Marx. Para o exercício aqui pretendido importa ressaltar a *práxis* em Paulo Freire, sua trajetória como intelectual orgânico que, ademais, evidencia uma estreita relação com os fundamentos de uma educação materialista-histórico-dialética tal como pretendemos apresentar.

⁴ Conforme Saviani (2013b).

formação intelectual e da educação, condensadas no caderno doze, escrito no cárcere fascista por volta de 1932, com o título de: *Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura n'Itália*, uma profunda preocupação com a função e o potencial da escola na sociedade de classes. Gramsci (2004), integrando cultura e política em uma unidade dialética, procurara desvelar em suas notas propositivas as contradições do pensamento educacional liberal que emergira, sobretudo, nos Estados Unidos com pensadores como John Dewey (1859 – 1952), centrado na formação do moderno “(...) empresário capitalista” (GRAMSCI, 2004, p. 15) que, na mesma medida em que propalava a universalização do acesso à escola, encerrava a educação escolar em uma formação utilitária e pragmática de adequação à ordem capitalista de dominação. Da mesma forma, observando e analisando sua conjuntura imediata, a Itália fascista, apontava para a dualidade proporcionada pelas Reformas educacionais promovidas por Giovanni Gentile (1874 – 1944), Ministro da Educação de Benito Mussolini (1883 – 1945) que determinava uma fratura “(...) entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro” (GRAMSCI, 2004, p. 42).

Com efeito, de outra ponta, a crítica de Gramsci (2004) a educação liberal e fascista, proporcionava ao autor constituir uma concepção de educação, ancorada na leitura de Marx, em que o latente potencial do complexo educacional e, com ele, da escola, em sua universalidade, sinalizava decididamente para a constituição de uma formação humana omnilateral. Assim, no escopo de Gramsci (2004), ainda que subsumida a ordem capitalista de dominação, a educação, em geral e a escola, em particular, portaria as condições, como atividade ontocriadora, de indicar para à superação desta ordem capitalista de dominação ao propiciar à formação de seres humanos verdadeiros como afirmara Makarenko (2012), sobrepostos à uma pedagogia concreta, que emanava das necessidades de seres humanos reais, apontando para a superação da ordem vigente e a emancipação humana na formação científica e filosófica de dirigentes.

Examinando a partir das bases do materialismo-histórico-dialético, tal como preconizado por Marx e, da mesma forma, sob o contexto que integrara a realidade econômica, social e política italiana entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, contexto observado à luz do desenvolvimento geral do socio-metabolismo do capital, ou seja, travando o diálogo entre o geral e o particular, Gramsci (2004) empreendera uma acentuada reflexão sobre a formação dos intelectuais e seu

vínculo com a escola, em particular e, a educação, em geral. Decerto que Gramsci (2004), aquele momento um prisioneiro político do fascismo, preocupara-se, em síntese, com a crítica e à “(...) superação dos projetos educacionais e ideológicos introduzidos pelo liberalismo, o fascismo e o ‘americanismo e fordismo’” (SEMERARO, 2021, p. 143, conforme o original) que subsidiavam o desenvolvimento capitalista fomentando a constituição de intelectuais orgânicos “(...) a serviço destes sistemas” (*Ibid.*, p. 144), cada qual a sua forma, porém diga-se: integralmente entrelaçados.

Neste sentido, as proposições sobre educação e escola que Gramsci (2004) esquadrihara ao longo do caderno doze, compostos do diálogo crítico com interlocutores de sua época como, Benedetto Croce (1866 – 1952), a quem Gramsci (1999) interpela o caráter que expressa “(...) nada mais do que uma forma de moderantismo político” (*Ibid.*, p. 393) e, portanto, reformista de sua filosofia, e, Giovanni Gentile que, com sua Reforma fascista aprofundara a fratura entre escolas voltadas à formação de uma elite intelectual (escola clássica) e a escola voltada para os filhos das (os) trabalhadoras (es) (escola profissional), fratura, “(...) destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2004, p. 49), passando pela crítica e superação do conteúdo liberal e liberalizante do movimento escolanovista⁵ e sua concepção de escola ativa, devidamente abastecida pela filosofia pragmática de Dewey (1997; 1979), entre outros, que sob os pilares da lógica capitalista impulsionara a individualidade e competitividade, preparando o conjunto da humanidade e, em especial, da classe trabalhadora, para a renovação empreendida pelo “americanismo” e o “fordismo”, uma enérgica busca pela superação dessas concepções que, imbrincadas umas às outras, condicionara uma escola propensa a reproduzir e, com isso, alimentar, o espírito capitalista, assim como, reforçara a cisão entre governantes e governados, entre o empresário capitalista e o trabalhador manual que vende sua força de trabalho, entre a instrução utilitarista – escola interessada – e a formação humana omnilateral.

Essa superação, para Gramsci (2004) dar-se-ia, não obstante, atenta e consciente “(...) dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura” (*Ibid.*, p. 44) que os intelectuais – na escola, os professores – representam “(...) e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (*Ibid.*, *Ibidem.*), isto é, conscientes de que a escola,

⁵ Ver mais em SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

assim como toda a sociedade, no sistema do capital encontra-se atravessada pela luta de classes, no desenvolvimento de uma “(...) escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral” (*Ibid.*, p. 36), centrada no princípio educativo da *práxis* social do trabalho emancipado (MANCORDA, 1990), a qual, “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p. 36) e cujo significado de seu advento corresponderia ao “(...) início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (*Ibid.*, p. 40), subvertendo a divisão do trabalho operada sob o sistema do capital e apontando, com isso, para a formação de um novo tipo humano histórico (GRAMSCI, 2004; VIGOTSKI, 2004), intelectuais dirigentes, “(especialista + político)” (GRAMSCI, 2004, p. 53), “(...) orgânicos às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade” (SEMERARO, 2021, p. 167), um ser humano integral e verdadeiro (MAKARENKO, 2012).

Precisamente sobre esses pressupostos assentam-se nosso entendimento de formação humana integral, responsável por contribuir à constituição do humano no humano e, dessa forma, sua humanização. Um caminho nunca terminado como lembrara Lukács (2013). Contudo, balizada sob as mediações da sociedade do capital, a formação humana reduz-se à formação para o capital, uma formação com vistas à reprodução e adaptação à uma única forma de vida e, portanto, reificada, por se apresentar como única (LUKÁCS, 2018), oferecendo à sociedade sempre mais do mesmo e, não por menos, estranhada, por estar em descompasso com o potencial do devir humano (LUKÁCS, 2013). Assim, neste estranhar e reificar, anuímos com o que afirma Luiz Carlos de Freitas (2009), sobre a subsunção da formação humana que se espera omnilateral nesta formação social:

Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As razões são conhecidas: primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição (...). Centrada na escola; espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de

mercadorias e serviços. Aqui a formação prevê como objetivo central a integração do estudante ao sistema social vigente, livre de análise de suas contradições – vale dizer: livre da análise crítica da exploração a que seres humanos submetem outros seres humanos para acumular capital e suas consequências (FREITAS, 2009, p. 80-81, conforme o original).

A síntese da subsunção do fenômeno educacional sob o sistema do capital assinalada aqui por Freitas (2009), invertendo o que Lukács (2013) apontara sobre uma educação para o devir, ao incorrer no interesse imediato de “preparação para uma vida que já está pronta” (FREITAS, 2009, p. 80), indica-nos o quadro geral em que se manifesta essa subsunção. Tal quadro, todavia, é paulatinamente agravado à medida que a crise do capital nos logra contextos cada vez mais brutalizantes, de expansão da barbárie capitalista. Neste ponto, sobrepuja-se para o conjunto da humanidade um saldo de distopia que se expande com o avanço da totalidade neoliberal nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, mormente, após a derrocada da URSS na década de 1990 e, com ela, a brusca tentativa de exaurir a luta de classes do imaginário social em virtude da fuga e acomodação ao que podemos chamar de “microperspectivas”, isto é, perspectivas que esvaziavam o sentido da crítica da realidade, do compromisso “(...) com as lutas por uma transformação social radical” (DUARTE, 2008, p. 12) em prol da adaptabilidade às circunstâncias econômicas, sociais e políticas imediatas, “(...) para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (*Ibid.*, *Ibidem.*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas breves anotações e comentários, constituíram um esforço de pensar em linhas gerais alguns dos fundamentos centrais do que podemos denominar de educação materialista-histórica-dialética. Assim, em nossa argumentação, fora possível inferir que a *práxis* educacional capitaneada pelos pressupostos do materialismo-histórico-dialético, compreendendo o caráter ontocriativo sempre latente da atividade educacional, aponta para o constante devir humano, desenvolvendo a potencia humana no humano e, dessa forma, distanciando-o das barreiras naturais. Não obstante, fora possível compreender também, apoiado nos escritos de Gramsci (2004; 1999), a possibilidade e urgência de construção de um projeto educacional, uma escola unitária, que, para além de fórmulas fetichizadas, idealistas ou pragmáticas imediatamente interessadas, próprias à reprodução, naturalização, universalização e aprofundamento da

ordem capitalista de dominação, apresente-se como superação do estado de coisas atuais. Consciente da atualidade da luta de classes, direcionada à emancipação humana, a tornar as trabalhadoras e os trabalhadores intelectuais orgânicos dirigentes, oferecendo-lhes o acesso irrestrito a todo o conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade. Tal entendimento, que evocamos da leitura de Gramsci (2004; 1999), expressa a medida exata do que propõe o materialismo-histórico-dialético enquanto concepção de mundo.

Todavia, na sociedade do capital, em tempos crise, de recrudescimento da ofensiva neoliberal, de avanço conservador e fundamentalista, de catástrofe ambiental e de negacionismos, fenômenos que tendencialmente imputam à escola a ordem de preparar a classe trabalhadora para sobreviver a distopia capitalista, a reificação e o estranhamento são elevados ao limite, tornando, como afirmara Fredric Jameson (2003, s.p.), “(...) mais fácil imaginar o fim do mundo do que imaginar o fim do capitalismo”. Neste contexto, a necessidade de produzir consenso torna-se cada vez mais intensa e, portanto, a dominação capitalista encontra justamente na escola, em particular e na educação, em geral, - mas, não somente nelas – um *locus* privilegiado de atuação. Aqui, reiteramos o que já fora observado que, ainda que subsumida e cerceada, a educação, seja em sua forma escola ou para além, sob o prisma de uma concepção de mundo que aponta para a superação da ordem capitalista – o materialismo-histórico-dialético –, pode e deve contribuir concreta e efetivamente para traçarmos novos horizontes de sociabilidade, para além da catástrofe e da barbárie do capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a negação e a afirmação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1997.

_____. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey. *A escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra

Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HEGEL, Georg W. F. *A fenomenologia do espírito*. Tradução publicada sob a licença de Guimarães Editores, Lisboa. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

JAMESON, Fredric. Future City. *New Left Review*. n. 21, may.-june. 2003. Disponível em: <<https://newleftreview.org/issues/ii21>>. Acesso em 12 ago. 2021.

KOSIC, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*: Vol. I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. 2. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinky. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MANACORDA, Mario A. *Marx e pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Tradução de: Das

Kommunistische manifest. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. Tradução do caderno 12 de Maria Margarida Machado. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. A concepção de trabalho na filosofia de Hegel e de Marx. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n.53, p. 87-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://it.scribd.com/document/261939894/Concepcao-de-Trabalho-HEGEL>>. Acesso em 25 out. 2021.

_____. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. 3. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. *A transformação socialista do homem*. 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em 17 set. 2021.