

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**ALESSANDRA DAL LIN**

**CONCEPÇÃO DE HOMEM OMNILATERAL: UMA PROPOSTA  
METODOLÓGICA PARA ALÉM DA ABORDAGEM CRÍTICO  
SUPERADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CURITIBA  
2013**

**ALESSANDRA DAL LIN**

**CONCEPÇÃO DE HOMEM OMNILATERAL: UMA PROPOSTA  
METODOLÓGICA PARA ALÉM DA ABORDAGEM CRÍTICO  
SUPERADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener

CURITIBA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

L735 Lin, Alessandra Dal.

Concepção de homem omnilateral: uma proposta metodológica para além da abordagem crítico superadora na educação física/ Alessandra Dal Lin; orientadora Profª Drª Anita Helena Schlesener. 267f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Homem omnilateral. 4. Educação física.  
I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370

**ALESSANDRA DAL LIN**

**CONCEPÇÃO DE HOMEM OMNILATREAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA  
PARA ALÉM DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta Tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutorado em Educação no Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 16 de novembro de 2013.

---

Doutoramento em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora : Profª Drª Anita Helena Schlesener  
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª Drª Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Peri Mesquida  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

*A todos os meus alunos, a Valquíria minha tia querida, a Rosemaery minha amada mãe, aos meus filhos, Bruno e Camila, razões da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Anita Helena Schlesener, cuja disponibilidade e dedicação possibilitaram que eu desenvolvesse meu estudo com autonomia; afinal, não é incomum, numa orientação de pesquisa, que o orientando deva seguir as intenções do orientador. Não foi essa a minha trajetória; então, sou grata e registro aqui minha dívida em relação ao respeito às minhas intenções de pesquisa. Sou-lhe grata, sobretudo, pela amizade e carinho cujo exemplo eu levarei para a minha vida profissional e pessoal.

À Banca de Qualificação pela leitura e as correções atentas e cuidadosas.

Aos professores que compuseram a Banca de Qualificação, doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, doutor Geraldo Balduino Horn, doutor Pedro Leão da Costa Neto e, em especial, ao doutor Peri Mesquida que me inspirou com aulas e a sua orientação no curso de Mestrado levou-me a seguir a seara da Educação.

Aos meus colegas de turma e aos professores, pelo empenho e auxílio nas atividades discentes e também pela motivação durante todo o processo.

Aos meus coordenadores, em especial, à Professora Beatriz Lílian Dorigo e colegas de profissão por me apoiarem e tornarem minhas obrigações profissionais mais amenas. Sem a ajuda e a compreensão de vocês certamente esta investigação teria sido impossível de concretização.

Aos meus alunos, responsáveis pelos meus sonhos em busca de uma educação mais justa e mais igual.

À minha família, em especial à minha mãe, por suportar meu cansaço e minhas lamentações durante todos os momentos difíceis por que passei e pelas palavras de incentivo e o amor que recebi nesses quatro anos de estudo intenso.

Aos meus filhos, Bruno e Camila, por me mostrarem com suas atitudes o imenso amor que têm por mim, por suportarem as dificuldades passadas durante esses quatro anos sem se queixarem, sempre me ajudando e me incentivando. Sem vocês, nada na minha vida valeria a pena.

Agradeço especialmente a DEUS, força maior que me compõe, me faz sonhar e viver.

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Paulo Freire)*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir uma nova possibilidade metodológica na Educação Física a partir da crítica à abordagem crítico superadora tendo como referência os pressupostos do materialismo histórico. Sabe-se que a abordagem crítico superadora é referência no contexto histórico da Educação Física e apresenta como eixo teórico –prático as categorias: totalidade, contradição e historicidade. Por ser uma abordagem dialética comprometida com os interesses da classe popular é que se fez necessário um estudo rigoroso e a crítica em relação a práxis apresentada pelo Coletivo de Autores na primeira edição de 1992. Para isso, busca-se nas obras de Marx, **Manuscritos Econômico Filosófico de 1844** e **A Ideologia Alemã** de Marx e de Engels a base teórica do materialismo histórico. Embora Marx, em sua produção intelectual, não tenha escrito diretamente sobre a Educação nem proposto um modelo educacional, seu referencial fornece subsídios importantes para uma reflexão nesse sentido. É somente a partir da compreensão do pensamento de Marx, principalmente em relação à categoria “trabalho” que a concepção de homem omnilateral se consolida e dá pistas para a concepção ampla de Educação. Aponta-se ainda nesta tese que Gramsci se apropria do pensamento de Marx em relação às determinações da atividade produtiva humana e com respeito às relações sociais da vida material na organização da hegemonia e suas implicações para a formação do homem integral e para a Educação. Tal apropriação desencadeou uma concepção de homem omnilateral e de Educação omnilateral, pois, assim como Marx, Gramsci compreendia a Educação num sentido amplo e dialético onde a Educação coloca o homem em relação a sua historicidade e criticidade, onde as forças produtivas e políticas assumem um contexto emancipador, como se aponta neste estudo. Após identificadas as categorias que orientam a formação do homem omnilateral e de Educação omnilateral na proposta do materialismo histórico, é que se busca no trabalho tensionar essas categorias com a proposta da abordagem crítico superadora da Educação Física na formação de uma nova proposta metodológica crítica para essa área do conhecimento. Para tanto, procede-se a exemplos de aulas de Educação Física, utilizando-se do referencial do materialismo histórico, com vistas à construção do homem consciente e também sujeito da História pelo viés da disciplina de Educação Física. A proposta apresenta uma concepção de Educação Física contra hegemônica associada à vida visando a construção de uma nova sociedade e concepção de homem- omnilateral.

**PALAVRAS-CHAVE** : Educação. Trabalho. Homem Omnilateral. Educação Física.

## ABSTRACT

This work aims to build a new methodological possibility in Physical Education from critical to surmounting critical approach with reference to the assumptions of historical materialism. It is known that the critical approach is surpassing reference in the historical context of Physical Education and presents theoretical and practical axis categories: totality, contradiction and historicity. Being a committed dialectical approach to the interests of the popular class is that a rigorous study and criticism of praxis presented by Group of Authors in the first 1992 edition was necessary. In order to do so, it is meant to seek for this materialism theory in Marx's **Economic and Philosophical Manuscripts of 1844** as well as in Marx's and Engels's **The Dutch Ideology**. Yet, although Marx hasn't neither written on Education, nor proposed an educational pattern for society, his writings provided major support to a proper educational thought to scholars. It is from an understanding on Marx's thinking, mainly from his thinking on the category of "labor", that his study on this omnilateral man takes place. In fact, they are utter links to a broad understanding on Education. It is also pointed out in this investigation that Gramsci has taken Marx's thinking, concerning human productive activity determinations and social relations concern in material life in the hegemonic organization and its implications on man himself concerning Education. Gramsci's appropriation gave birth to a conception of this man omnilateral and this multilateral Education, for, like Marx, Gramsci apprehended Education in a broad and dialectical way. For this Italian scholar, Education gather man together with historicism and criticism. Productive and political forces meant to be in an emancipating context. This investigation intends to check this out. After proceeding to link the man omnilateral and multilateral Education with historical materialism, this thesis aims to bring together, as a propose, the critical approach of overriding criticism in Physical Education the formation of a new methodological approach to this critical area of knowledge. In doing so, it is important to give examples of Physical Education classes, if using the framework of historical materialism, in order to construct the conscious and also subject man in history by the discipline of Physical Education bias. The proposal presents a conception of Physical Education against hegemonic associated with life for the construction of a new conception of society and man-omnilateral.

**KEY WORDS:** Education. Labor. Man Omnilateral, Physical Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Recorte de peixes entre as cordas feitos pelos alunos.....	253
<b>Figura 2</b> - Alunos percorrendo o rio cheio de peixes e delimitado pelas cordas...	253
<b>Figura 3</b> – Alunos brincando de saltar o rio para voltar para casa.....	254
<b>Figura 4</b> – Lixo jogado pelos alunos no rio alargado.....	254
<b>Figura 5</b> – Alunos saltando para a outra margem do rio.....	255
<b>Figura 6</b> – Alunos se organizando para criar uma estratégia de ação.....	256
<b>Figura 7</b> – Alunos buscando material para a limpeza do rio.....	256
<b>Figura 8</b> – Alunos em ação coletiva para limpar o rio.....	257
<b>Figura 9</b> – Alunos selecionando o material para a limpeza.....	258
<b>Figura 10</b> - Alunos em ação coletiva limpando o rio.....	258
<b>Figura 11</b> - Alunos em ação coletiva de limpeza do rio.....	259
<b>Figura 12</b> -Retomada do direito de desfrutar o rio como lazer.....	259
<b>Figura 13</b> -Alunos do Ensaio Geral do Circo.....	262
<b>Figura 14</b> -Alunos organizando a apresentação do circo.....	263
<b>Figura 15-16</b> -Alunos como Equilibristas e Malabaristas.....	263
<b>Figura 17</b> -Alunos atuando como Mágicos com suas cartas.....	264
<b>Figura 18</b> -Aluno atuando como Mágico com cartas.....	264
<b>Figura 19</b> -Alunos atuando como Mágicos e jogo de cartas.....	265
<b>Figura 20</b> -Alunos atuando em lutas.....	265
<b>Figura 21</b> -Alunos usando balangandãs.....	266
<b>Figura 22</b> -Alunos com seus balangandãs.....	266
<b>Figura 23</b> -Alunas responsáveis pelo figurino.....	267
<b>Figura 24</b> - Aluno na função de Apresentador do circo.....	267
<b>Figura 25</b> -Alunos elaborando o <i>Grafitte</i> .....	270
<b>Figura 26</b> -Alunos fazendo o esboço do <i>Grafitte</i> .....	271
<b>Figura 27</b> -Alunos elaborando coreografia da dança.....	271
<b>Figura 28</b> -Alunos produzindo os passos da dança.....	272
<b>Figura 29</b> -Alunos como MC.....	272
<b>Figura 30</b> -Alunos dançando o <i>Hip Hop</i> .....	272

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>27</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS LIMITES DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA.....</b>	<b>46</b>
2.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS HEGELIANOS PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DE MARX.....	46
2.1.1 Fenomenologia do Espírito.....	46
2.1.2 Consciência.....	49
2.1.3 Percepção.....	53
2.1.4 Da Percepção ao Entendimento.....	55
2.1.5 Consciência de Si.....	58
2.1.6 Saber Absoluto.....	64
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO MARXISTA DOHOMEM.....	71
2.2.1 O Trabalho e a Propriedade Privada a partir dos <b>Manuscritos Econômico-Filosóficos</b> .....	73
2.2.2 A Superação da Alienação no Contexto de uma Nova Sociedade.....	78
2.2.3 Crítica de Marx à Dialética e à Filosofia de Hegel.....	82
2.3 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DE MARX PARA A EDUCAÇÃO.....	108
2.3.1 Trabalho e Educação.....	108
2.3.1.1 As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio – Parecer n. 5/2011 e Resolução n. 2/2012.....	150
<b>3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI.....</b>	<b>163</b>
3.1 O RENASCIMENTO NA ITÁLIA.....	163
3.2 RESSURGIMENTO.....	168
3.3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO.....	180
3.4 CONCEPÇÃO DE HOMEM EM GRAMSCI.....	188
3.5 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO HOMEM OMINILATERAL .....	191
<b>4 CONCEPÇÃO MARXISTA DE HOMEM.....</b>	<b>200</b>
<b>5 LIMITES DA TEORIA CRÍTICO SUPERADORA E NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>211</b>
5.1 ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA PRÁTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA.....	220
5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL DELINEADO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO.....	237
5.3 PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	244
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>274</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>282</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a concepção de homem omnilateral na Educação Física foi motivado pela leitura reflexiva da abordagem crítica superadora na obra **Metodologia do Ensino da Educação Física**<sup>1</sup>. Dessa leitura, surgiram as seguintes questões que incentivaram a elaboração deste estudo: Como a teoria da abordagem crítico superadora se apropriou da concepção marxista de homem omnilateral? Que concepção de homem se forma a partir da práxis proposta pelos autores? Quais as implicações do distanciamento da teoria com a prática na formação do homem omnilateral? Essa abordagem defende os interesses da classe explorada como apresentada na teoria?

Essas questões nortearam a problemática desta pesquisa que é a de tensionar a proposta crítico superadora a partir dos pressupostos do materialismo histórico, base para a construção de uma nova proposta fundamentada na concepção de homem omnilateral.

Na realidade, a concepção de homem sempre esteve presente nas teorias filosóficas muitas vezes postas como redução do corpo e alma, do corpo e espírito, do homem sagrado e homem profano, do homem consciência e homem natural, do homem máquina e homem biológico e ainda na relação homem e trabalho. É precisamente por esta última perspectiva que Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937) são aqui considerados.

Essas diferentes concepções de homem são entendidas aqui como condição histórica necessária para que se constitua a concepção de homem omnilateral. Assim, as diferenças, ao estabelecerem oposição, contribuem para que se crie posição como fez Marx em relação à filosofia idealista de Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831) e humanista de Ludwig Feuerbach (1804-1872). Relacionar Marx e Gramsci a partir da formação da concepção de homem omnilateral, portanto, implica analisá-los nas especificidades dos seus contextos teóricos e históricos e, sobretudo, referenciá-los como elementos de completude.

---

<sup>1</sup> Essa obra foi escrita pelos seguintes autores: Carmem Lúcia Soares; Celi Nelza Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A elaboração dessa obra aconteceu a partir do grupo de estudo organizado na UNICAMP em 1990 que após meses de encontros, reflexões e debates organizaram o seu conteúdo. Para o desenvolvimento deste estudo iremos nos apropriar do conteúdo da obra original, ou seja, da primeira versão publicada no ano de 1992.

Marx e Gramsci tinham como posicionamento filosófico, político, social a transformação da realidade a partir de uma nova sociedade e conseqüentemente de homem. Enquanto parte desse contexto, Marx e Gramsci apontam a Educação vista em todos os elementos que compõem a vida, como um instrumento importante de conscientização crítica e revolucionária das massas exploradas sobre a realidade, principalmente sobre as condições do modo de trabalho capitalista e das relações de produção. O problema é que, criar uma teoria educativa ou definir o homem de forma estanque dentro de um sistema marxista de sociedade, seria depor contra este mesmo sistema e ainda partilhar de suas limitações. Por isso, é necessário um entendimento de como essas categorias foram sendo delineadas ao longo das obras dos autores, apontando-se como referência a categoria trabalho.

Marx critica o reducionismo teórico de sua época, posto como indiscutível e determinante. Para Marx, essa contextualização teórica representava uma leitura equivocada da realidade. Não se tratava, segundo Marx, de entender a realidade do ponto de vista do pensamento, como Hegel defendia. Ao contrário, é a partir das contradições da realidade do ponto de vista da materialidade que o homem passa a ser entendido como ser social e pensante. Marx incorpora e supera o pensamento de Hegel ao apresentar a dimensão social do trabalho como formadora do homem. Assim, a concepção de homem omnilateral foi sendo delineada a partir da crítica ao modo de produção capitalista nas suas obras.

Gramsci (1891-1937), leitor de Marx, se apropria de elementos da filosofia marxista como eixo norteador de sua concepção de sociedade. Da mesma forma que Marx, Gramsci faz a crítica à sociedade de sua época, principalmente no que se refere à hegemonia dominante, que segundo o pensador italiano, vai além das relações materiais, ainda que elas sejam o desencadeamento de todo o processo. Com Gramsci, a concepção de homem se amplia, e a educação, nesse sentido, assume uma perspectiva primordial, não só a educação escolar, mas a educação crítica e revolucionária associada a todos os aspectos que envolve a vida. Assim, após a exposição da crítica de Marx sobre o idealismo de Hegel e da compreensão do desenvolvimento da concepção de homem com a referência o trabalho, nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844 e A Ideologia Alemã** é que se busca referência nas categorias desenvolvidas e expandidas por Gramsci para o delineamento da concepção de homem omnilateral e da sociedade.

O propósito desta investigação, portanto, não é o de contextualizar todos os aspectos da teoria de Marx e de Gramsci, mesmo porque seria impossível, nem de levantar as possibilidades de continuidade do pensamento de cada um deles e entre eles; o que importa é delimitar a pesquisa pelo objetivo geral: Apresentar uma nova possibilidade metodológica na Educação Física a partir do materialismo histórico. Para atender esse objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: analisar os elementos que compõem o eixo teórico e prático da abordagem crítico superadora; tensionar a abordagem crítico superadora, situando os seus limites a partir dos pressupostos do materialismo histórico com base nos primeiros escritos de Marx sobre a concepção de homem; analisar a formação do pensamento de Gramsci do ponto de vista da hegemonia e da educação e as implicações deles para a formação da concepção de homem; apresentar uma nova possibilidade metodológica para a Educação Física, a fim de avançar para além dos limites da abordagem crítico superadora .

Nesse sentido, salienta-se que a leitura é delimitada pelas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** de Marx<sup>2</sup> e **Ideologia Alemã** de Marx e Engels<sup>3</sup> para a compreensão da concepção de homem, além da obra **Crítica ao Programa de Gotha** de Marx<sup>4</sup> referente à Educação. Em relação às obras de Gramsci, o estudo foi delimitado aos **Escritos Políticos** volumes 1 e 2 e também aos **Cadernos do Cárcere**<sup>5</sup>. Como essas leituras se fundamentam no materialismo histórico, a pesquisa seguiu a mesma trajetória.

O encaminhamento metodológico desta investigação é, de fato, fundamentado no materialismo histórico; afinal, ele constitui um método de análise associado à transformação da realidade. Nessa perspectiva, os referenciais são analisados a partir do contexto histórico no qual se produziram as relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. É sob esse contexto que se retomam as

---

<sup>2</sup> A obra **Manuscritos Econômico Filosóficos** ou **Manuscritos de Paris** foram escritos em 1844 por Marx, sendo publicada somente após a sua morte.

<sup>3</sup> A **Ideologia Alemã** foi escrita entre os anos de 1845 e 1846 por Marx e Engels.

<sup>4</sup> O texto **Crítica ao Programa de Gotha** foi escrito por Marx em 1875 e encaminhado ao programa do Partido Social Democrata da Alemanha.

<sup>5</sup> Os escritos políticos de Gramsci foram produzidos anteriormente à sua prisão, ocorrida em de 1926. Os **Cadernos do Cárcere** são apontamentos que Gramsci faz durante o seu período na prisão. Somente em 1929, dois anos após a prisão, Gramsci obteve permissão para manter em sua cela o material necessário para escrever. Até 1935, Gramsci utilizou 33 cadernos para escrever seus fragmentos, tendo parado em razão das suas condições de saúde. Desse material foram organizados 29 cadernos de apontamentos divididos por Gerratana, seguindo as indicações de Gramsci.

concepções de Marx e Engels e de Gramsci sobre Educação como pressupostos para desenvolver o tema escolhido.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo utilizou-se da metodologia descritiva de cunho qualitativo a partir dos pressupostos do materialismo histórico apresentados mais a frente.

O primeiro capítulo deste estudo situa a problemática da pesquisa, enfatizando a necessidade da discussão teórica dos capítulos posteriores. Nesse momento apresentamos os principais questionamentos que envolvem a proposta crítico superadora a partir da compreensão dos pressupostos do materialismo histórico. Para isso, apresentamos as tensões da proposta teórica e prática a partir das categorias mencionadas pelo Coletivo de Autores tendo como base os pressupostos do materialismo histórico mencionados na abordagem crítico superadora.

O segundo capítulo apresenta as categorias dos pressupostos do materialismo histórico com base nos primeiros escritos de Marx a propósito da concepção de homem. Para isso, desenvolveram-se alguns pressupostos hegelianos para a compreensão do pensamento de Marx, principalmente da obra **Fenomenologia do Espírito**<sup>6</sup>. Ainda, descreveram-se os processos do processo de trabalho da consciência rumo ao Saber Absoluto.

A história do pensamento no sistema de Hegel inicia com o processo da experiência da consciência que, na medida em que vai sendo superada, passa de um processo a outro, até dar lugar ao Espírito Absoluto. Tal condição se dá de acordo com a intervenção do saber que, ao predominar, irá produzir reflexão e negação, conduzindo a consciência para um estado de saber absoluto. De fato, o movimento da consciência resulta na reflexão de si mesma, no autoconhecer-se em busca da verdade. Essa contextualização teórica é fundamental por ser a **Fenomenologia do Espírito** a obra à qual Marx faz a crítica nos seus **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**.

Em seguida, objetiva-se identificar a concepção de homem em Marx nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844 e A Ideologia Alemã** (Marx e Engels). Esse processo está subdividido em três: o trabalho e a propriedade privada a partir dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**; a superação da alienação

---

<sup>6</sup> A **Fenomenologia do Espírito** foi escrita em 1807 por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

no contexto de uma nova sociedade; crítica de Marx à filosofia de Hegel. Ao escrever os **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** Marx não se limitou a descrever e interpretar a obra de Hegel, Feuerbach e da economia nacional capitalista. Este conjunto teórico estudado possibilitou que Marx apresentasse sua própria filosofia num sistema que relacionava vida, política, economia e liberdade. Foi, com efeito, na obra **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** que Marx apresentou a natureza social do trabalho e as características que este assume no contexto do modo de produção capitalista enquanto parte de um processo gerador da exploração do homem pelo homem e as possibilidades de se alcançar a emancipação política e social. Ora, o trabalho na sociedade capitalista perde a dimensão criativa na medida em que se fragmenta para cumprir as metas da produção por meio da exploração. Nesse sentido, o trabalhador, ao produzir somente um fragmento do produto, não se reconhece como criador e autônomo do mesmo, mas estranho do produto e de si mesmo. Da mesma forma, acontece com a socialização entre os trabalhadores, a partir do processo em que o trabalho se tornou fragmentado os trabalhadores se tornaram estranhados uns dos outros por não se reconhecerem enquanto classe, mas enquanto indivíduos distanciados. Nesse sentido, Marx enfatiza que, ao produzir pelo trabalho, o homem modifica a natureza externa e a si mesmo; então, o trabalho estranho, ao suprimir a criatividade do trabalhador, faz do homem genérico um ser estranho à sua essência humana e aos demais trabalhadores.

Marx delinea três características de formação do homem por meio da história do trabalho do ponto de vista da materialidade. Na primeira característica, o processo de trabalho representa a superação do homem em relação ao animal. Diferentemente do animal, o homem possui a capacidade de criar conscientemente a realidade a partir do trabalho. Então, o homem é um ser criativo, autônomo e livre em relação à natureza e ao seu trabalho, ele pode se reconhecer nesse labor a partir das necessidades individuais e coletivas. Na segunda característica, o homem, ao ser condicionado pelo modo de produção fabril, realiza o trabalho mecanizado, fragmentado que o impede de manifestar a sua subjetividade suprimindo dessa forma a sua liberdade. É nesse contexto que o homem passa a ser estranho a si mesmo, aos demais homens e ao mundo. A terceira característica seria a de superação pelo confronto e pela consciência crítica de sua condição estranha. É que, por mais que o trabalhador seja submetido ao trabalho estranho, fragmentado e

alienado ele não perde a sua condição humana livre de ser intencional e criativo. Assim, a liberdade e a criatividade não seriam manifestadas somente no objeto produzido, mas seria o resultado da superação do trabalho estranho, fragmentado e unilateral que, segundo Karl Marx, pode acontecer com o comunismo.

Marx apresenta a superação da alienação a partir da transformação do trabalho no modo de produção capitalista e da supressão da propriedade privada. Ele afirma que será somente a partir de uma nova formação social, a qual ele denomina de “comunista”, é que seria possível a formação de uma propriedade privada comunitária, onde seria retomada a condição livre, criativa e autônoma do homem perante si mesmo, os demais homens e a realidade. O homem, nesse contexto, recebe a denominação de “homem omnilateral” que o caracteriza como construtor de si mesmo a partir das inúmeras possibilidades de intervenção na realidade. Aí reside a perspectiva da Educação como formadora da consciência crítica revolucionária do homem .

Ainda nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, Marx empreende a crítica à filosofia de Hegel. Num primeiro processo, essa crítica parecia estar descontextualizada da obra porque Marx vinha apresentando as contradições do sistema capitalista, sobretudo em relação ao trabalho. Contudo, essa crítica fundamenta a contextualização de Marx em relação aos impactos da dialética e da filosofia como base teórica para se refletir as situações de exploração por que o homem passou e também promoveu na sociedade capitalista da época. Com isso, Marx rompeu com a filosofia abstrata de Hegel cuja história da construção do homem permanecia no âmbito do pensamento.

Ocorre que, para Hegel, a realidade é o conflito do pensamento. O que o homem encontra nela é tão-somente a expressão do seu pensamento e a existência humana somente seria o resultado da alienação do pensamento. As implicações disso remetem ao fato de que em Hegel o homem passa a ser unilateral, pois o pensamento constitui o elemento determinante das relações com a realidade. Nesse sentido, as ações do homem passam a ser alienadas não somente porque dependem do resultado da consciência de si absoluta, mas também porque a realidade na qual irá atuar é uma realidade estranhada do mundo real. Aí reside um dos erros da filosofia de Hegel, segundo Marx, o de que tudo que se apresenta na realidade é oriundo do pensamento. Contudo, não se trata do pensamento imediato, mas da história do pensamento rumo ao saber absoluto. Essa história acontece

num cenário dialético; afinal, será a partir da passagem de um estágio elementar da consciência, negada e supra-assumida que a consciência avançará para estágios mais elevados até chegar ao saber absoluto. A dialética, portanto, representa o princípio gerador da evolução dos estágios que a consciência passa. É a partir da negação da negação que a consciência vai desvelando a verdade. Todo esse processo da evolução da consciência rumo ao saber absoluto é que Hegel chamava de “trabalho”. Assim, o trabalho passa a ser formador do homem à medida que a consciência vai sendo supra-assumida pela negação em busca da verdade.

Marx apresentou essas críticas não do ponto de vista da filosofia de Hegel e sim, do trabalho e das relações de produção. Ao descrever o processo da alienação do homem frente ao trabalho mecanizado e as relações de produção, Marx procurou demonstrar que o trabalhador, ao ser submetido ao trabalho fabril, acaba se distanciando da sua essência e se torna alienado, como na filosofia de Hegel em que o homem e o objeto são separados.

A crítica a Hegel no que se refere a concepção de homem se completa com a crítica ao pensamento de Feuerbach. Marx mencionou ter sido a filosofia de Feuerbach a única séria em relação à superação do pensamento de Hegel, ainda que Feuerbach tenha sido seguidor de Hegel. Diferentemente de Hegel, Feuerbach analisa não ser o pensamento o que determina o homem, mas o próprio homem que, por ter sua essência na relação com a natureza e com outros homens, determina o seu pensamento. E assim: o princípio do materialismo humanista de Feuerbach é o homem determinado no tempo e no espaço e não o homem abstrato, encerrado no pensamento, resultado de pressupostos divinos fixados.

Ao mesmo tempo em que Marx incorpora a concepção de homem de Feuerbach, o supera a partir da compreensão do materialismo histórico. Enquanto Feuerbach trata o homem como concreto, natural, Marx o considera histórico e social. Portanto, a partir do materialismo histórico, centrado no modo de produção e nas contradições das relações de trabalho é que Marx supera a concepção de homem abstrato de Hegel e a concepção humanista e intuitivo de Feuerbach.

Após esse entendimento identificamos na obra **A Ideologia Alemã** como se deu a continuidade do pensamento de Marx e Engels em relação ao trabalho enquanto formador do homem social. Nessa obra, Marx e Engels não empreenderam a crítica referente ao sistema hegeliano, ainda que ela esteja presente, mas frente às determinações econômico-sociais e políticas. Nesse

processo, Marx e Engels apresentam as limitações da ruptura entre a teoria abstrata e a prática, ou seja, não há superioridade da teoria em relação à prática porque sendo a realidade contraditória a teoria se esvaziaria na prática. Para Marx e Engels, trata-se de uma releitura da teoria e da prática a partir de uma concepção social da história onde a relação teoria e prática acontece a partir do concreto pensado. Nisso decorre, a continuidade na formação da concepção de homem em Marx, ou seja, o homem passa a ser considerado um ser histórico que carrega consigo a unidade entre o pensamento e a realidade contraditória. É a partir da práxis revolucionária que a complexidade da sociedade pode ser desvelada e com ela uma nova concepção de homem. Aí se encontra a perspectiva da educação enquanto elemento formador da consciência crítica do homem frente as determinações da realidade. Mesmo que Marx não tenha mencionado isso diretamente é notória, segundo os comentadores, a dimensão educativa nos seus escritos.

Nesse sentido, apresentamos a interpretação da formação do homem na relação trabalho e educação. Como Marx não escreveu sobre o tema educação recorreremos aos comentadores das obras de Marx para identificar as dimensões educativas para a formação do homem omnilateral. Assim, iniciamos o texto tendo como referência os estudos de Lombardi (2011) que selecionou da extensa obra de Marx os textos que apresentavam características ou pistas para se compreender a educação. Destes textos, trabalhamos primeiramente com as dimensões educativas dos textos selecionados das obras de Marx: **Manuscritos Econômico Filosóficos**, **A Ideologia Alemã** e **Crítica ao Programa de Gotha**, e posteriormente com a interpretação dos comentadores Vazquez (2007), Kosik (1976), Manacorda (2007), Gouliane (1969), Schaff (1967), Nogueira (1993), Souza Jr. (2010), Antunes (2009), Dangeville (2011).

Nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e **A Ideologia Alemã**, a dimensão educativa aparece no processo em que Marx e Engels rompem com a ideia de supremacia do pensamento em relação a ação, pois toda ação compreende uma dimensão teórica, ou seja, uma visão de mundo. Com a intensificação do trabalho fragmentado e dividido, o homem passa a ser formado estranhado de si, dos outros e com isso sua concepção de mundo torna-se determinada pelo modo de produção capitalista. É diante desse contexto de nulidade do homem enquanto ser de sua efetividade objetiva que situa-se a perspectiva da educação. Cabe ressaltar que a educação para Marx compreende todos os elementos interligados e

interdependentes que compõe a vida do homem. Outro aspecto importante para a compreensão da concepção da educação em Marx é a socialização, que no modo de produção capitalista é suprimida pelas condições do trabalho dividido e estranhado. Enquanto a individualidade representa o isolamento do homem frente ao trabalho estranhado e aos demais trabalhadores, a socialização de forma diferente representa o reconhecimento do demais trabalhadores como parte integrante e formadora do homem singular e coletivo ao mesmo tempo. Dessa forma, o homem ao se reconhecer enquanto sujeito determinado pela sociedade capitalista pode a partir da reflexão crítica da realidade se reconhecer enquanto ser social, carente e dependente dos demais homens. Nesse sentido, a socialização torna-se a base para a construção de uma vontade revolucionária unitária. Contudo, Marx menciona que a socialização não é um processo voluntário e natural e portanto precisa ser ensinada.

Marx, ainda que nas entrelinhas, expressava que a ciência precisa estar associada a realização do homem frente ao trabalho e não servir de instrumento de manipulação e exploração do homem. Assim, pode-se deduzir que não há fronteira entre o trabalho e a educação em Marx. Disso decorre outro aspecto, o de que não há divisão nem supremacia do trabalho intelectual em relação ao trabalho manual, pois para Marx o homem se efetiva na prática, mas na prática pensada e ressignificada histórica e socialmente. Assim, ciência e produção tornam-se imbricadas uma pela outra possibilitando ao trabalhador o reconhecimento de suas condições enquanto sujeito criativo e livre.

Na obra **A Ideologia Alemã**, Marx em conjunto com Engels deram continuidade à crítica ao modo de produção capitalista, principalmente no que se refere as implicações da divisão do trabalho manual e intelectual na formação do homem unilateral. Por terem uma concepção de mundo fundamentada na totalidade Marx e Engels defendiam a ação prática do trabalhador pensada e socializada como ferramenta essencial para a supressão do modo de produção capitalista. Ao apresentar o trabalho como forma de superação da alienação Marx e Engels entendiam que as mudanças não ocorreriam de forma isolada, nessa ou naquela região, mas a partir de uma comunhão de ideias entre as nações. Nessa forma de conceber o mundo, a totalidade se torna característica de todas as categorias apresentadas por Marx e Engels, pois uma sociedade sem classes necessitaria de um homem unilateral e uma educação unilateral. Nesse sentido,

pode-se pensar a educação como uma ponte para a disseminação e entendimento das ideias socializadas em diferentes localidades.

Marx defende a sociedade comunista como uma nova forma de conceber o mundo, ou seja, um mundo sem divisão de classes sociais em relação ao trabalho, um mundo onde impere a cooperação e a liberdade. A educação nesse cenário apresentaria uma concepção omnilateral onde as fronteiras entre os conhecimentos seriam eliminadas e o homem genérico poderia usufruir de todas as oportunidades de conhecimento para a emancipação humana.

É com base nesses pressupostos teóricos apresentados por Marx e Engels que os comentadores empreenderam as análises sobre a relação trabalho e educação. Em linhas gerais, as interpretações foram realizadas nesse estudo a partir dos seguintes pressupostos: 1) a educação como sendo algo que ultrapassa os limites da escola e compreende todas as dimensões que envolvem a vida; 2) a educação enquanto processo de conscientização crítica do trabalhador frente as determinações do trabalho capitalista; 3) a educação como instrumento de superação da unilateralidade do conhecimento e da visão fragmentada de mundo; 4) a educação enquanto instrumento de reconhecimento da práxis humana enquanto ação revolucionária ; 5) a educação enquanto elemento de articulação e unidade entre os seguintes aspectos : a objetividade e a subjetividade, o trabalho intelectual e o trabalho manual, o conhecimento unilateral e a totalidade, teoria e a prática, do individualismo e a socialização, 6) educação para a libertação, 7) educação enquanto formação revolucionária da classe trabalhadora como um todo, 8) educação do tempo livre, 9) a educação enquanto expressão política que representa os interesses da classe trabalhadora, 10) educação para a formação do homem omnilateral.

A educação por ser uma categoria desenvolvida a partir da concepção de totalidade abre possibilidades de diferentes interpretações, o que não diminui sua contextualização no cenário do pensamento de Marx, mas ao contrário, é a partir da concepção de educação associada a todos os elementos que compõe a vida, que se pode construir a vontade coletiva da transformação da sociedade capitalista para a sociedade comunista. É no contexto de tomada de posição revolucionária frente a realidade que situamos os escritos de Gramsci nesse estudo, principalmente no que se refere a contribuição da educação na formação do homem omnilateral.

O terceiro capítulo desse estudo apresenta o referencial histórico do Renascimento e do Ressurgimento sobre o ponto de vista da hegemonia e da educação e suas implicações para a formação da concepção de homem. A partir dos blocos históricos do Renascimento e do Ressurgimento Gramsci faz a crítica a hegemonia dominante e suas implicações para a formação de uma nova sociedade e conseqüentemente de educação e de homem. Para Gramsci, era fundamental que a educação assumisse um posicionamento contra hegemônico a partir de um projeto revolucionário. O Renascimento foi palco de mudanças em diferentes aspectos da sociedade, entre elas: a arte, a valorização do grego e do latim, o resgate dos valores romanos e o humanismo se destacam. Gramsci analisa o Renascimento do ponto de vista da influência da língua na formação da cultura italiana. Para Gramsci, a língua representa uma visão de mundo que carrega consigo os interesses políticos de classe. Com isso, o Renascimento marca também a luta entre a língua vulgar representada pelo burguês popular e o latim representada pela aristocracia. A retomada e a valorização da arte para a formação da visão humanista não foi uma reivindicação do povo, mas representou uma crise do pensamento filosófico e científico da época. Assim, na concepção de Gramsci o Renascimento mais do que um movimento de valorização artística foi um movimento político.

Da mesma forma, Gramsci analisou o Ressurgimento a partir da totalidade e da contradição, pois a unificação da Itália não aconteceu de forma imediata, mas foi o resultado das transformações culturais, políticas e econômicas que a Europa passou na época e que influenciaram as ideias italianas. Ocorre que, na Itália havia um forte movimento de resistência interno e externo contra a unificação, principalmente do Papado. É somente a partir da interferência da hegemonia do Papado que foi possível se pensar a unificação da Itália. Para garantir os interesses dominantes e não perder o poder foi instituída a ideia de uma Itália renascida tanto no seu interior quanto no quadro Europeu. Assim, os partidos políticos dos Moderados e o Partido da Ação, representantes da hegemonia interna, entraram em conflito pelo poder contudo, é a partir do conflito de interesses que os partidos resolveram se aliar em torno dos interesses em comum. Assim, o partido dos moderados assume o poder hegemônico da Itália. É sob esse cenário de correlação de forças que Gramsci explica a hegemonia associada a todos os elementos que formam a estrutura e a superestrutura do bloco histórico do Renascimento e do Ressurgimento. Faz parte desses elementos a educação.

Da mesma forma que Marx, Gramsci entende a educação associada a todos os elementos que compõe a vida, pois cada um desses elementos carrega consigo uma visão de mundo, que segundo Gramsci pode ou não representar os interesses da classe da qual faz parte. A hegemonia para Gramsci é muito mais do que uma estrutura política e econômica, ela representa também, uma influência no modo de pensar e agir das pessoas, ou seja, ela determina a direção moral e intelectual do povo. Ao entender a hegemonia a partir dessa contextualização a educação assume característica relevante frente a manutenção e organização dos interesses da classe que detém o poder, ou ainda da classe que organiza um projeto político contra hegemônico. Aí reside a importância que Gramsci atribui aos intelectuais, aos políticos, aos jornalistas, aos artistas, etc., enquanto organizadores de um nova perspectiva de sociedade e de homem. Para Gramsci, é fundamental que o homem adquira a consciência crítica do que ele realmente é, ou seja, como resultado do processo histórico que determinou sua forma de pensar e agir. Assim, o homem precisa empreender um “inventário de si mesmo” enquanto sujeito histórico e social. Gramsci enfatiza que o processo de adesão ou rejeição das massas a uma ideologia não se dá de forma arbitrária, mas constitui a verdadeira crítica e historicidade da forma de pensar. Diante disso, o essencial seria a formação de uma organização cultural unitária que ousasse um nova perspectiva de civilização. Esta é a perspectiva da educação para Gramsci, ou seja, uma educação para a vida.

Para Gramsci, a educação não seria uma perspectiva pedagógico, mas uma inter relação que abrange todos os aspectos que formam um processo de civilização, e conseqüentemente de homem. Não há nos escritos de Gramsci uma seqüência educativa, o que há são concepções e análises da realidade que apontam para a educação como uma peça chave no processo de ascensão ao poder. Assim, a perspectiva da educação na formação do homem omnilateral, é o de possibilitar tanto a consciência crítica de sua historicidade enquanto sujeito determinado e construtor dessa historicidade, como também possibilitar uma educação multidisciplinar que garanta ao homem a construção de todas as suas potencialidades e capacidades individuais.

Para Gramsci, a educação seria aquela que oportuniza um equilíbrio de todos os conhecimentos sejam eles teóricos ou práticos, seria a realização do ser pelo conhecimento. Aqui, o conhecimento tem a dimensão global e não fragmentária como na escola pois, nessa forma de educação, não há rupturas nem recortes, ou

seja, é como se o conhecimento estivesse sempre ao alcance do homem. Na educação unilateral os conhecimentos não são dissociados da prática, assim sendo passam a contribuir para a formação do homem num processo emancipatório e livre.

Diante disso, percebe-se que a educação unilateral e conseqüentemente a formação do homem unilateral só é possível em uma nova sociedade, que não a sociedade capitalista. Segundo Gramsci, a luta na qual a classe dominada se engaja só pode terminar com a ascensão ao poder e a consolidação de uma nova civilização, em ambos os casos envolvendo todo o conjunto de trabalhadores que compõem a sociedade civil. Em tais circunstâncias, os ideais comunistas seriam a força motriz para a formação de uma hegemonia sem escravidão e exploração.

No quarto capítulo desse trabalho analisamos a concepção marxista de homem primeiramente frente as determinações do fetiche da mercadoria da qual o homem é seu construtor e posteriormente a concepção marxista de homem em uma nova sociedade e de educação. Para esse processo recorreremos as interpretações de Marx nas obras **O Capital** e **A Ideologia Alemã** (Marx e Engels) e Gramsci nos **Cadernos do Cárcere**.

Marx apresenta os enigmas que compõem a formação do fetiche da mercadoria tanto no sentido da perda do valor do objeto enquanto valor de uso quanto na alienação do homem frente a ocultação da exploração do trabalho. A medida que Marx denuncia o estranhamento do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo a partir das relações de trabalho no modo de produção capitalista, revela que as determinações impostas ao homem acontecem num cenário contraditório, ou seja, mesmo o homem sendo determinado pelas condições materiais e seus mecanismos ideológicos, não deixa de ser unidade homem e mundo. É sob esse cenário contraditório, que se constrói a concepção de homem unilateral apresentado por Marx e Gramsci como um homem construtor de si mesmo interligado à totalidade.

O significado do corpo na formação do homem unilateral assume características opostas as do homem formado pela sociedade capitalista, ou seja, enquanto o corpo na sociedade capitalista é distanciado do homem histórico e social, na formação social o corpo assume características de unidade entre pensamento e ação, entre o singular e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo. A educação no contexto da formação do homem na sociedade comunista seria

responsável pela emancipação humana em todos os aspectos que envolve a relação do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

O quinto capítulo desse trabalho remete à interpretação e análise das possibilidades e limitações da abordagem crítico superadora da Educação Física na formação do homem omnilateral conforme Marx e Gramsci. Esse estudo foi dividido em: 1) apresentação do referencial teórico da abordagem; 2) análise crítica do referencial teórico da abordagem; 3) análise crítica do programa prático da abordagem; 4) análise da práxis da abordagem do ponto de vista da contribuição da abordagem crítico superadora para a formação do homem omnilateral. Ainda, apresentamos uma nova proposta metodológica para a Educação Física a fim de avançar além dos limites da abordagem Crítico Superadora.

Primeiramente apresentamos a descrição detalhada da abordagem crítico superadora da Educação Física. Essa abordagem é fundamentada na dialética e segundo os autores visa uma proposta contra hegemônica, ou seja, uma proposta que defende os interesses da classe explorada.

O referencial teórico da abordagem crítico superadora apresenta as seguintes características: 1) reflexão pedagógica a partir das características: diagnóstica, judicativa e teleológica; 2) concepção política do projeto pedagógico; 3) reflexão pedagógica comprometida com os interesses das camadas populares; 4) organização curricular ampla; 5) visão interdisciplinar do currículo; 6) interpretação da realidade; 7) simultaneidade dos conteúdos; 8) tempo de aprendizagem ampliado por ciclos; 9) ciclos de ensino sequenciais; 10) o conhecimento segue o princípio da lógica dialética materialista; 11) os temas da cultura corporal expressam a intencionalidade do homem e as intenções e os objetivos da sociedade.

Todos esses elementos foram descritos na íntegra conforme a proposta dos autores. A análise minuciosa dessa contextualização foi efetuada a partir dos referenciais marxista e gramsciano. Tendo como base as categorias desenvolvidas por Marx e Gramsci é que analisamos a associação que os autores da abordagem se propuseram em relação a área da Educação Física. Ainda utilizamos a interpretação de Michael Löwy acerca da concepção de dialética hegeliana e dialética marxista para aprofundar a análise do referencial teórico da abordagem crítico superadora.

Após a análise dos pressupostos teóricos da abordagem crítico superadora, analisamos o programa prático apresentado pelos autores como sendo a práxis da

proposta. Nesse processo, utilizamos as análises do referencial teórico feito anteriormente, bem como o referencial de Marx e Gramsci para identificar a práxis da abordagem do ponto de vista da contribuição da Educação Física para a formação do homem omnilateral.

Por fim, apresentamos as possibilidades e limitações da abordagem crítico superadora para a formação do homem omnilateral. Nesse processo retomamos Marx e Gramsci para fundamentar a análise final do trabalho e embasar a nova proposta metodológica para o Ensino da Educação Física.

A proposta prática apresentada nesse trabalho tem como eixo norteador as perspectivas teóricas da escola única de Gramsci e os seguintes pressupostos teóricos do materialismo histórico: entender a realidade contraditória e suas implicações para a formação do homem omnilateral a partir da Educação, do ponto de vista da *TOTALIDADE, DIALÉTICA, HISTORICIDADE e TRABALHO*; reconhecer-se enquanto ser histórico e social; formação do homem omnilateral- levar o aluno a se reconhecer enquanto construtor do processo educativo a partir das mudanças da atividade humana produtiva; Resgate de si mesmo a partir do trabalho; entender-se enquanto ser determinado pela realidade e não pelo pensamento; entender as implicações do trabalho dividido, da propriedade privada, do Estado - na formação do homem (unilateral, estranhado, submisso...) da mesma forma, entender como ocorreria a supressão da unilateralidade do homem a partir de uma nova forma de trabalho- socializado, criativo e livre – (formação do homem omnilateral); entender a relação intrínseca entre trabalho e educação; reconhecer que o trabalho se apresenta como a mediação pela qual o homem constrói a sua essência; entender que a subjetividade e a objetividade, a teoria e a prática são indissociáveis; adquirir consciência crítica e revolucionária a partir das contradições da realidade; *conhecimento técnico*- desenvolvimento das potencialidades de criatividade, autonomia e construção do conhecimento frente às necessidades de transformação da realidade; entender as contradições da realidade e propor mudanças a partir da práxis revolucionária; entender-se como sujeito individual e social na formação da vontade coletiva; entender que a Educação é um processo que envolve a vida e, portanto, não está vinculada a esse ou aquele saber, mas que os saberes são transdisciplinares e estão a disposição para o desenvolvimento das potencialidades do homem em busca da sua liberdade; vislumbrar a idéia de um novo projeto de sociedade e de homem. Ainda, entender que a Educação por fazer

parte de todos os aspectos que envolve a vida está intimamente ligada a Hegemonia – (forma de pensar e agir das pessoas/ direção moral e intelectual) / (consenso ou coerção); entender-se enquanto ser histórico, político, social, intelectual, filósofo ...; entender-se enquanto sujeito singular e coletivo na formação da vontade coletiva; entender a dimensão política da educação; (entender a função do Estado, dos partidos políticos, dos meios de comunicação...); entender-se enquanto criador de si mesmo; (dever enquanto ser singular e social); entender a educação enquanto processo contra hegemônico- tomar partido; entender que os conhecimentos não possuem fronteiras e constituem a formação de múltiplas potencialidades da práxis humana; entender-se enquanto dirigente no processo social (importância do singular no coletivo); entender a importância da organização coletiva e disciplina (estudo)- (comprometimento e responsabilidade político-social); entender-se enquanto homem omnilateral (novo modelo de sociedade e de homem);

Diante disso, as considerações finais deste estudo remetem a uma nova perspectiva metodológica crítica para a Educação Física para além da abordagem Crítico Superadora; embora reconhecendo a grande contribuição dessa teoria no campo da Educação Física, trata-se de apresentar uma nova proposta a partir das limitações identificadas a partir dos pressupostos do materialismo histórico aqui referenciado para a formação do homem omnilateral na Educação Física.

## 1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMATICA

A história da Educação Física sempre esteve vinculada ao desenvolvimento político, econômico e social do Brasil. Ela assumiu, portanto, ora características relacionadas a influência biológica e da medicina, ora características militares e tecnicistas. No campo da Educação, esse conhecimento esteve submetido a teorias pedagógicas que, em última instância, a entenderam como um adendo ao currículo. A Educação Física era compreendida como lazer ou cuidado do corpo, sem vínculos com o conjunto do processo de ensino. O cenário tecnicista permaneceu até o final dos anos setenta, “a intelectualidade da Educação Física brasileira parece acordar apenas a partir dos anos 70 para uma reflexão sobre a crise em suas áreas pedagógicas e de pesquisa” (MOREIRA, 1993, p.203).

A década de 1980 no país foi marcada por movimentos políticos contraditórios e de luta<sup>7</sup> que fomentaram discussões no âmbito da Educação e conseqüentemente da Educação Física, visando ultrapassar as amarras hegemônicas das quais faziam parte. Na mesma década de 1980, também se consolidam os estudos de resistência contra o predomínio técnico, biológico e esportivo nas aulas de Educação Física. Esses estudos tiveram como objetivo romper com o mecanicismo tradicional oriundo das tendências militarista, higienista e esportista. Surgiram daí as seguintes abordagens pedagógicas: Psicomotricidade<sup>8</sup> (1986), Desenvolvimentista<sup>9</sup> (1988), Interacionista-Constructivista<sup>10</sup> (1989), Crítico Superadora (1992), Cultural<sup>11</sup> (1995) e Crítico emancipatória<sup>12</sup> (1988).

---

<sup>7</sup> “a burguesia estava empenhada em mudar o estilo de dominação política; as Forças Armadas tentavam evitar o aumento da pressão popular; a grande burguesia monopolista (nacional ou estrangeira) e latifundiária apoiava a ditadura militar bem como a sua política, a média burguesia nacional esperava que a própria ditadura militar reorientasse a sua política econômica numa direção nacionalista e anti monopolista, as classes trabalhadoras urbanas e rurais chocavam-se abertamente com a política social e salarial da ditadura militar e, indiretamente, com o caráter ditatorial militar da forma de Estado e do regime político”. (PEREIRA; PEIXOTO. Crítica à metodologia do ensino da Educação Física: A pedagogia Crítico Superadora. In: *Germinal*. n.6, mar. 2009. p.7.)

<sup>8</sup> A abordagem psicomotora do autor Jean Le Boulch foi inicialmente aplicada em escolas com crianças portadoras de deficiências físicas e/ou mentais. A psicomotricidade foi uma inovação para a Educação Física no Brasil, ela compreendia o movimento a partir do desenvolvimento da criança, “com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. A Psicomotricidade, enfim, busca garantir a formação integral do aluno”. (DARIDO, 2005, p.7)

<sup>9</sup> A abordagem desenvolvimentista foi elaborada pelos autores americanos David Gallahue e Ozmun e chega ao Brasil por intermédio do professor Go Tani (1988). Tal método tem como alicerce o desenvolvimento e a aprendizagem motora contínua ao longo da vida do indivíduo desde o seu nascimento. Ainda que não descaracterize os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o enfoque é no aspecto motor e na aprendizagem motora.

<sup>10</sup> A abordagem Interacionista Constructivista apresentada pelo autor João Batista Freire na obra **Educação de corpo inteiro**, reúne diferentes aspectos do desenvolvimento da criança de forma

Neste trabalho objetiva-se analisar o eixo teórico que compreende a abordagem crítico superadora proposta no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* publicado em 1992. Participaram da escrita dessa obra seis dos principais autores<sup>13</sup> da área: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho e Valter Bracht. A escolha dessa abordagem foi intencional porque, dentre as demais, ela é a única que apresenta uma concepção dialética da Educação Física e se apresenta inovadora no período em que foi publicada (1992) e também é importante por abrir o debate em torno do ensino crítico da Educação Física.

A história da Educação Física acompanhou os movimentos educacionais no Brasil e teve como diferencial o seu posicionamento na perpetuação dos interesses da classe dominante como apontam os livros **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**<sup>14</sup> e o **“Brasileiro e seu corpo”**<sup>15</sup> do autor João Paulo Medina. O livro **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**, do autor Lino Castellani Filho, além da obra **Sacralização do corpo** de José Carlos Grandó<sup>16</sup>. Sabendo dos limites deste estudo frente ao contexto histórico, propõe-se aprofundar a abordagem crítico superadora cuja proposta pedagógica dialética rompe com a influência

---

articulada e integrada. Não há ruptura entre os desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais da criança e sua manifestação corporal no mundo. O autor prioriza o lúdico e o jogo, ainda que trate dos demais conteúdos da Educação Física como estratégia de prazer e de autonomia na aprendizagem.

<sup>11</sup> A visão Cultural proposta por Jocimar Daólio é fundamentada na Antropologia, mais especificamente pelo antropólogo e autor Clifford Geertz. Essa abordagem procura num primeiro processo questionar a visão biológica enquanto a única formadora do ser humano. O que o autor propõe não é a substituição da visão biológica, mas um olhar antropológico sobre os conhecimentos da Educação Física. Daólio parte do princípio de que “biologicamente somos semelhantes, porém culturalmente somos diferentes”.(DAÓLIO, 1995)

<sup>12</sup> A abordagem crítico emancipatória apresentada pelo autor Elenor Kunz “é um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar.” (DARIDO, 2005, p.14) O autor reconhece que os conteúdos que envolvem a Educação Física são determinados pela sociedade capitalista. Portanto, busca como estratégia pedagógica “aumentar os graus de liberdade de raciocínio crítico e autônomo dos alunos.” (*Ibidem*, p.14). Essa abordagem trata da crítica à sociedade a partir dos conteúdos da educação; contudo, não há superação dos problemas sociais e sim, a construção da emancipação humana frente as situações pedagógicas. Tendo sua base na fenomenologia, esse método propõe um desvelar do sujeito crítico em relação a sua ação emancipadora no mundo.

<sup>13</sup> É importante salientar que tais autores, após a publicação da obra, continuaram a desenvolver estudos relevantes no aspecto crítico da Educação Física. Vai-se utilizar essa obra por ser referência enquanto proposta pedagógica de cunho crítico, inclusive ela constitui a base do Livro Didático Público do Estado do Paraná – na Educação Física.

<sup>14</sup> MEDINA, João Paulo. **A Educação Física cuida do corpo e ... “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papyrus, 1996.

<sup>15</sup> MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1990.

<sup>16</sup> GRANDÓ, José Carlos. **Sacralização do corpo**: a Educação Física na formação da força de trabalho brasileira. Blumenau: FURB, 1996.

positivista nas aulas de Educação Física. Essa visão, segundo o Coletivo de Autores (1992), revela insatisfação e uma crítica contra a ideologia dominante que compunha as práticas pedagógicas da Educação Física. O livro também apresenta uma crítica à ideologia da sociedade capitalista.

No início da obra os autores enfatizam ser essa abordagem a representação do resultado de uma crise educacional que busca defender os interesses de uma determinada classe social. Enfatizam que é no contexto de crise que diferentes concepções pedagógicas “vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25) Assim, eles apresentam a abordagem como “uma pedagogia emergente, que busca responder determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico superadora.” (*Idem*)

É inegável a contribuição dessa abordagem pedagógica enquanto proposta crítica para área da Educação Física, principalmente pelo fato de a contextualização teórica ultrapassar os ditos “manuais” de ensino das habilidades esportivas. Tal visão sinaliza uma nova forma de entender a Educação Física enquanto teoria que se propõe defender os interesses da classe dominada. Pela importância da contextualização crítica na área da Educação Física, é que se faz emergente um estudo aprofundado das categorias mencionadas pelos professores do Coletivo de Autores, principalmente no que se refere à educação enquanto processo contra-hegemônico. Uma proposta contra-hegemônica na Educação Física consiste não somente da tomada de partido em relação a uma classe social, como também da apresentação de uma práxis efetiva, pois é na realidade concreta que seu resultado possibilitará a transformação.

Ainda, uma proposta pedagógica contra-hegemônica comprometida com os interesses da classe dominada sinaliza para a formação do homem na concepção marxista, ou seja, do homem “omnilateral”, capaz de entender as diferentes determinações que o forma e superá-las por meio da práxis social transformadora. Nesse sentido é que se objetiva tensionar a perspectiva metodológica e epistemológica adotada pelo Coletivo de Autores com a concepção marxista e gramsciana de educação e da formação do homem omnilateral/”omnilateral”. Procurou-se, então, seguir o contexto da obra **Coletivo de Autores** e levantar os limites dessa teoria em relação às categorias principais do ponto de vista das

concepções de Marx e Gramsci, para que elas sirvam como ponto de partida para o desenvolvimento desta investigação.

No início da proposta do **Coletivo de Autores**, os autores justificam a reflexão pedagógica da abordagem crítico superadora a partir das características apresentadas por Souza (1987) segundo a qual é necessário proceder a uma leitura das contradições da realidade. Em seguida, importa julgar o que foi lido e emitir um posicionamento crítico a partir dos interesses de uma determinada classe; e por fim, vai-se determinar um ponto de chegada advindo do estabelecimento prévio de aonde se quer chegar. “Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25) Sem dúvida, infere-se serem essas características essenciais quando se pretende entender a historicidade do processo como um todo. No entanto, não se trata somente de se elaborar um inventário crítico de observação, julgamento e definição de metas de qualquer tema ou situação. Sabe-se que, para Marx, a reflexão crítica da sociedade tem um sentido diferente: não se trata de fazer uma leitura das contradições da realidade; importa mais precisamente apreender um determinado conteúdo em relação às contradições oriundas da categoria trabalho e a partir daí identificar as suas implicações para todo o contexto educacional, político, social.

Quando Marx aponta o trabalho como categoria principal para a compreensão das relações entre o homem consigo mesmo, com os demais homens e com a realidade, o faz tendo como referência o fato de o homem agir na natureza transformando-a a partir das necessidades humanas, do trabalho que expressa a essência humana. Dessa forma, o homem passa a ser determinado pela sua atividade humana produtiva. É a partir da categoria trabalho e de suas implicações para a formação dele é que reside a importância de se empreender uma leitura crítica, judicativa e teleológica da realidade. Afinal, as contradições da realidade não se dão soltas e indeterminadas ao ponto que se possa fazer uma leitura crítica descontextualizada da historicidade do trabalho, principalmente quando se trata de os interesses de uma classe social serem defendidos.

Assim, a compreensão da leitura crítica da realidade vai mudando de sentido no **Coletivo de Autores** em relação à contextualização marxista, não somente quando não expressa o trabalho enquanto base estruturante da reflexão para a defesa de uma classe social, mas e sobretudo por não se tratar de uma leitura crítica

da realidade, visando como resultado final a superação e a transformação. Com efeito, pensar a reflexão do processo educacional na concepção marxista requer não somente uma leitura crítica da realidade do ponto de vista do trabalho, mas também de todas as determinações oriundas do trabalho que implicam a formação do homem.

No capítulo referente às obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e **A Ideologia Alemã**, propõe-se estudar como o processo do trabalho se torna alienador e emancipador ao mesmo tempo. Pretende-se expor o fator determinante para a superação do estado das coisas – a consciência crítica: da condição alienada do trabalhador, à condição emancipadora dele por meio da consciência e da atitude revolucionária social frente às condições de trabalho. Contudo, esse caminho é tortuoso; ele requer um posicionamento revolucionário diante da realidade. Nesse sentido, algumas características expressas na leitura de Marx e Engels são essenciais, observa-se que são elas que precisam determinar a reflexão pedagógica do processo educativo: a ruptura entre o pensar, o sentir e o agir, entre a teoria e a prática, entre o ser e o ter, entre educação, trabalho e ciência. Efetivamente, pensar o eixo teórico de uma proposta de educação marxista em defesa de uma classe social ou de uma sociedade comunista requer um aprofundamento teórico de cada uma dessas características mencionadas acima, pois na concepção marxista não há ruptura entre o trabalho, a educação, a tecnologia e o conhecimento, como se estudará no capítulo referente à educação e trabalho em Marx.

Desse modo, percebe-se já no início da proposta um limite quanto à reflexão do eixo teórico da concepção crítico superadora situada no pensamento de Sousa (1987) em relação à concepção marxista. Tal contexto deverá ser aprofundado no decorrer do estudo. Não se trata de dizer que o posicionamento de Sousa esteja errado, mas será preciso situar os limites da proposta crítico superadora frente às teorias marxista e gramsciana.

Após a exposição das características apresentadas, os autores mencionam que essa abordagem parte de uma concepção política do projeto pedagógico. Eles situam o político no sentido de um posicionamento em uma determinada direção, e o pedagógico no sentido de refletir e explicar as contradições da realidade. Em relação a isso, esses autores mencionam “somente” a importância do professor: o professor precisa ter organizado o seu projeto político pedagógico para melhorar e orientar a relação com os alunos; ter cuidado ao selecionar os conteúdos e saber como tratá-

los metodologicamente e cientificamente; ainda, o professor deve analisar a ética e os valores com seus alunos.

Percebe-se que, apesar de os autores mencionarem toda a contextualização política e pedagógica em somente um parágrafo, é nítido que existe uma ligação entre o político e o pedagógico na proposta crítico superadora. Cabe ao professor identificar os limites dessa proposta em relação à concepção política e pedagógica na concepção de marxista e gramsciana.

Para que uma proposta seja coerente quanto ao aspecto político é necessário entender que a concepção de política no sentido marxista está atrelada à concepção de que ela é uma construção histórica que compõe as relações sociais. Portanto, a política se manifesta entre outras coisas na figura do Estado. Assim, a proposta educacional no sentido marxista precisa estar fundamentada na supressão da hegemonia do Estado visando uma nova consolidação do poder, o que seria a organização e a tomada do poder para a formação de um Estado comunista.

Diante disso, a perspectiva pedagógica assumiria duas características primordiais. A primeira quanto à conscientização das contradições da realidade, oriundas da atividade humana produtiva e suas implicações na formação da hegemonia representadas pelo Estado; a segunda quanto à organização de um projeto político pedagógico com vistas à transformação da realidade. Este é um projeto revolucionário elaborado a partir de um conjunto de ideias estruturadas organicamente que representem os interesses sociais comunistas ou revolucionários. O limite da proposta pedagógica crítico superadora em relação a isso é a de que em nenhum processo ela faz menção ao posicionamento do Estado frente aos impactos educacionais.

Ao assumir um posicionamento de classe, entende-se que a educação precisa ser radical no sentido de expor que as relações sociais como se manifestam na realidade são contraditórias e limitadas. Aí reside a importância da questão político-pedagógica dentro do projeto educacional, o de desmistificar, por meio da multiplicidade dos conhecimentos e da reflexão crítica da realidade, as possibilidades de superação dos limites impostos pela hegemonia dominante. Nesse sentido, os capítulos que se referem ao Renascimento e ao Ressurgimento e os relativos à hegemonia e à educação a partir da concepção gramsciana esclarecem os limites que a hegemonia dominante impõe sobre educação como um todo.

Ao mencionar o posicionamento do professor frente ao projeto político pedagógico, a proposta crítico superadora apresenta limitação. Quando o conhecimento deixa de ser responsabilidade social, comunitária e passa a ser individual, interessa apontar o que está expresso na seguinte afirmativa: “todo o educador dever ter definido o seu projeto político-pedagógico”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26) Tal assertiva apresenta limitação, pois a estrutura pedagógica pode se perder no todo. Na perspectiva marxista e gramsciana não há transformação realizada na práxis pedagógica, muito menos na revolucionária se a estrutura for organizada no individual.

No sentido mais amplo, tendo como referência a escola como um dos espaços educativos, o professor seria somente um dos diversos intelectuais que compõem a sociedade. Ele seria capaz de mediar, instigar e problematizar o conhecimento, previamente organizado pela comunidade, diretores, outros professores e alunos. Portanto, o professor seria o intelectual orgânico, que será estudado mais a frente. Ele é representado no contexto escolar como o defensor e o disseminador dos interesses políticos de uma sociedade justa e ética.

Seguindo a proposta da abordagem crítico superadora, os Autores apresentam a proposta da função social do currículo uma vez que essa programação direciona “uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28) Ora, segundo os autores, isso “vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura”. (*Idem*) Pois bem: a estruturação do currículo deverá ser realizada de forma integrada entre os conhecimentos que envolvem a grade curricular específica da escola. Assim, os Autores defendem a visão interdisciplinar no currículo tendo como referência a totalidade.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.) Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua

ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28)

Para que o currículo apresente essa dimensão de totalidade e interdisciplinaridade, os conteúdos precisam estar vinculados à realidade social, levando o aluno a entendê-los a partir de sua condição social. Assim, segundo os Autores, é necessário um estudo sobre a relevância social de cada elemento que compõe o currículo, de forma a atender dois princípios metodológicos: o confronto e a contraposição dos conhecimentos situados histórica e culturalmente e a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

Cabe ressaltar que o segundo princípio carrega uma característica peculiar para o currículo interdisciplinar, o da “espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.” (*Ibidem*, p.33) Nesse contexto, os conteúdos formam uma teia de inter-relação com os demais conteúdos e com a realidade social de forma gradativa.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (*Ibidem*, p. 34)

Segundo os Autores, para se atender a essas exigências, os conteúdos serão organizados em forma de ciclos de ensino.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o processo da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”. (*Idem*)

Ocorre, portanto, uma sistematização do conhecimento conforme a nomenclatura da fase escolar em que o aluno se encontra. O ciclo I<sup>17</sup> compreende a Educação Infantil (último ano) até o quarto ano do primeiro ciclo do Ensino

---

<sup>17</sup> Como essas referências por séries tiveram uma alteração na Legislação 9394/96 serão substituídas as nomenclaturas anteriores pelas atuais e vigentes.

Fundamental I (antiga terceira série). Este ciclo é considerado pelos Autores o da organização e da identidade dos dados da realidade; afinal, ao assimilar a realidade “os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35) Assim é função da escola e do professor “organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças”. (*Idem*)

Ainda segundo os Autores, esse primeiro ciclo é de aproximação e de diagnóstico da realidade da forma como o aluno a concebe.

Nesse ciclo o aluno se encontra no processo da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. (*Idem*)

Na continuidade, há o ciclo II, que vai do quinto ano ao sétimo ano do Ensino Fundamental (antiga quarta a sexta série). Esse ciclo está além da constatação da realidade. Ele inicia-se em um processo de sistematização do conhecimento por parte do aluno.

Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas na concepção e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações. (*Idem*)

O ciclo III compreende o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental (antiga sétima e oitava série). Nesse processo, o aluno trata o conhecimento de forma mais elaborada, a sistematização da fase anterior ganha novas interpretações.

O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35)

O ciclo IV e último corresponde ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Nesse processo o aluno irá aprofundar os conhecimentos sistematizados nas fases anteriores, sendo capaz de estabelecer uma relação de ação e reflexão sobre o objeto.

A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudo concepções próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (*Idem*)

Diante da exposição da proposta curricular e seus critérios metodológicos organizados em ciclos, questiona-se: a perspectiva de que a categoria totalidade apresentada pelos Autores é caracterizada como uma síntese do pensamento que o aluno adquire a partir dos conteúdos interdisciplinares? Isso não explicaria que cada ciclo de ensino se torna contraditório e limitado frente às determinações que o homem enfrenta na realidade? É possível se ter uma visão de totalidade a partir da noção interdisciplinar entre os conteúdos expostos no contexto escolar?

A articulação dos conteúdos em diferentes níveis gradativos e espiralados conforme a idade dos alunos dá conta de levá-los a interpelar e interpretar criticamente a realidade de uma condição social? Apesar desses questionamentos, o que se tornaria a limitação desse contexto seria a articulação da dialética como confronto e contraposição de conhecimentos com a noção de totalidade e interpretação da realidade. Para explicar melhor tal posicionamento diante disso, importa recorrer a Löwy quando explica a totalidade enquanto categoria metodologia.

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. (LÖWY, 2002, p.16)

Portanto, identifica-se como limitação da proposta crítico superadora a ideia de que a totalidade seria a organização do pensamento do aluno a partir dos diferentes conteúdos interdisciplinares para a reflexão da realidade. Essa compreensão de totalidade, cabe inferir, está mais próximo da concepção de Hegel em que o pensamento determina a realidade do que para Marx. De forma inversa ao posicionamento de Hegel, Marx enfatiza que não se trata do pensamento determinar a realidade, mas a realidade é que determina o pensamento. Aí reside a limitação da proposta que primeiro se preocupa em organizar sistematicamente os conteúdos, ainda que de forma interdisciplinar para depois intervir na realidade. Ainda, nessa perspectiva, pode-se encontrar a limitação também quanto à categoria dialética, pois se o conhecimento é organizado previamente conforme as características dos ciclos de ensino, deduz-se que exista uma ordem para que a realidade seja contraposta.

Como definir antes por ciclos a organização do pensamento dialético do aluno? A dialética não se dá na organização do pensamento, nem tampouco pela interdisciplinaridade dos conteúdos. Pelo contrário, ela se dá a partir das implicações que as normativas oriundas da atividade humana produtiva impõem para a formação do homem; portanto, elas são difíceis de identificação nos ciclos de ensino, em virtude do pensamento gradativo e espiralado a que o aluno irá ser submetido. Observa-se que aqui reside ainda outra limitação da teoria – a dialética para Marx não se dá somente na contraposição da realidade, mas em uma dialética materialista determinada pelas condições materiais da vida humana.

Percebe-se que a dialética proposta na abordagem crítico superadora está mais próxima de Hegel do que de Marx, como também está a categoria totalidade, conteúdo que será analisado no capítulo referente à Fenomenologia do Espírito. Justificando brevemente esse posicionamento, percebe-se na concepção crítico superadora a existência de três processos da tese, antítese e a da síntese. Com efeito, verifica-se, por meio dos conteúdos selecionados no currículo, a realidade imediata, que está na sequência dos conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores à crítica. E no final dos ciclos apresenta-se a síntese ou a interpretação da realidade como mencionam os Autores. Trata-se somente de analisar a realidade por intermédio da negação não para modificá-la; então, a concepção de dialética empreendido na concepção crítico superadora manifesta uma limitação diante da proposta de defesa dos interesses de uma classe social.

Retomando-se a contextualização teórica da abordagem crítico superadora e tendo-se como base os tópicos precedentes, o currículo é organizado na perspectiva crítica sobre os temas da cultura corporal distribuídos ao longo dos ciclos escolares. Essa abordagem busca, portanto,

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

Diante disso, a historicidade de cada componente da cultura corporal : jogo, dança, luta, ginástica e esporte precisa ser desenvolvida, ou seja, é necessário que o aluno compreenda as ações humanas como construídas e modificadas no decorrer histórico. Para enfatizar essa contextualização os autores situam a dimensão corpórea em três dimensões articuladas simultaneamente: “linguagem, trabalho e poder. (*Ibidem*, p. 39)

A partir da compreensão de que o homem ao se expressar no mundo pelo movimento estará manifestando ao mesmo tempo uma linguagem, um trabalho e um poder, é que os autores fundamentam a importância da historicidade na prática pedagógica enquanto transformadora da realidade, ou seja, o conhecimento ao ser estudado desde a sua gênese histórica, possibilitará ao aluno uma “visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada”. (*Ibidem*, p.40) Assim, o

conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40)

Ainda, faz parte da abordagem crítico superadora o sentido lúdico das atividades e dos movimentos. “O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.” (*Idem*)

Diante disso, os Autores mencionam que é possível os alunos se reconhecerem enquanto classe social e adotarem posturas e condutas comportamentais que substituem os interesses da classe dominante.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (*Idem*)

Nesse processo, os Autores retomam o princípio educativo proposto no início da proposta para reforçar o entendimento dessa expectativa:

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. (*Idem*)

Para se atender essa expectativa os Autores reforçam a ideia de que o conhecimento precisa estar fundamentado a partir dos princípios “da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.” (*Idem*). O conhecimento “é organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40)

Ora, o esporte, por ser um conhecimento da cultura corporal da Educação Física, passa a ser apresentado pela abordagem crítico superadora de forma

pedagógica – “evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico”. (*Ibidem*, p. 41) Cabe ressaltar na visão dos Autores que “esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem.” (*Idem*)

Como o esporte carrega consigo a competição, o erro. Cabe a partir dessa abordagem explicar ao aluno que “um jogo de voleibol, por exemplo, só ocorre porque existe a contradição erro-acerto, fazendo-o constatar o quanto seria monótono e desprazeroso uma partida em que a bola não caísse” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41). Aqui, o erro ganha uma nova dimensão

O erro, judicativamente, deixaria de fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário. O saque bem colocado resulta de uma quantidade de exercitação em determinadas condições e permite o aperfeiçoamento da técnica que abre possibilidades para o "salto qualitativo" de superação dos erros da execução. (*Idem*)

Ainda, utilizando o exemplo do voleibol, mencionam que

Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador (levantador, sacador, cortador, receptor, defensor etc.) se relacionem, não na reduzida ideia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo. (*Idem*)

Para os Autores, esse entendimento por parte dos alunos os levaria a uma condição crítica da sociedade, pois ao identificar a contradição erro-acerto o aluno interage com os demais alunos e forma uma nova compreensão do jogo que se estenderia à vida.

Com isso se quer dizer que erro/acerto, vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, habilidades e domínio técnico são determinações para as mudanças qualitativas. Essas ainda se relacionam a outras determinações, como, por exemplo, outras técnicas, táticas, espaços físicos, materiais, processos pedagógicos,

relações sociais (posição que cada qual ocupa no esporte e como cada jogador se relaciona com o outro - cooperando ou explorando). com as instituições sociais (normas, campeonatos) etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41)

Após essa apresentação teórica, os autores desenvolvem uma denominação para os conteúdos da Educação Física, que de categorias isoladas passam a ser uma categoria chamada *cultura corporal*. Isso é decorrente de uma proposta pedagógica escolar, visto que são temas amplos que não se encerram nos muros da escola. Para situá-los, os autores defendem a ideia que “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61)

Essa nova categoria chamada de cultura corporal é composta pelos conteúdos jogo, dança, luta, ginástica e esporte. Os autores defendem essa nomenclatura, fundamentados tanto nos princípios do corpo enquanto linguagem, trabalho e poder já mencionados, quanto na relação subjetividade e objetividade. Justificam, assim, a cultura corporal como uma manifestação consciente do homem no mundo.

Diante da exposição dos autores referente às dimensões linguagem, trabalho e poder e sua inserção enquanto referência de historicidade para os temas da cultura corporal, cabe alguns questionamentos. Concorde-se com o posicionamento de que os temas da cultura corporal, ao serem manifestados pelos alunos, representam as dimensões linguagem, poder e trabalho. Contudo, após se entender como os autores interpretam essas dimensões nos temas da cultura corporal em defesa de classe dominante, principalmente na proposta prática, percebe-se que existe uma diferença entre o significado de linguagem, poder e trabalho em relação à concepção marxista.

O que se objetiva mostrar é que tais dimensões assumem uma interpretação limitada na abordagem crítico superadora. Mesmo que os autores a relacionem no início com a atividade produtiva humana, ela é limitada no sentido de se encerrar na análise dentro dos conteúdos da cultura corporal, inclusive com exemplos superficiais. O problema situado a partir da concepção de Marx é radicalmente diferente, o processo apresentado pelos autores apresenta limitações quanto a um aprofundamento teórico sobre essas dimensões a partir das contradições oriundas da categoria trabalho, a linguagem e o poder se manifestam nessa situação. É certo

que tais dimensões são indissociáveis, mas o resultado, dependendo da ação humana produtiva pode ser alienador ou ainda emancipador. Aqui reside a importância da historicidade, não no sentido de expressar e suprimir a partir das ações isoladas de cada elemento da cultura corporal, como foi o exemplo da luta, mas de forma ampla.

Na concepção de Marx, como se constatará nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e na **A Ideologia Alemã**, as relações que o homem tem quando exerce sua atividade humana produtiva, podem ser estranhadas/alienadas quando o trabalhador não se reconhece como parte do seu trabalho. Esse trabalhador também não reconhece seus pares como construtores de sua história, assim se tem a alienação do homem pelo trabalho, consigo mesmo, com os outros e com o produto. Ainda, as relações podem ser emancipadoras quando o trabalhador, ao reconhecer a sua condição alienadora, procura pelo trabalho socializado, se libertar. Aqui seria o ponto de partida para se desenvolver a historicidade dos temas da cultura corporal, em que se apresentam as limitações do homem frente às condições de trabalho. Essas limitações correspondem a uma forma de linguagem e poder a serem superadas no contexto educacional, social, político. É a partir da categoria “alienação”, fundamentada nas relações de trabalho que os temas da cultura corporal precisam ser contextualizados historicamente. Aí parece residir a limitação dessa abordagem, o da ausência da categoria “alienação” fundamentada nas relações de trabalho para a organização da consciência crítica do aluno diante da realidade e conseqüentemente diante dos temas da cultura corporal.

Um dos aspectos relevantes dessa abordagem remete à compreensão de que o homem, pela cultura corporal, tem a possibilidade de manifestar a sua intencionalidade em diferentes aspectos, que os autores denominam “significações objetivas”. Ao oportunizar ao aluno diferentes possibilidades de expressão, esse mesmo aluno substitui a ação puramente mecânica pela ação subjetiva e intencional. Segundo os Autores, o significado dado pelo aluno em uma atividade da cultura corporal pode se interpenetrar dialeticamente com as contradições da realidade. Essa é a grande contribuição dessa abordagem para a Educação Física, pois ela oferece uma compreensão de que é possível por temas da cultura corporal levar o aluno a fazer uma releitura crítica da sociedade.

Os Autores ressaltam que, entender os problemas sociais e políticos atuais como conteúdos, não seria “um ato de doutrinação. Defendemos para a escola

uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.63) Esses conteúdos são selecionados e organizados dentro da estratégia metodológica dialética de forma a levar o aluno a fazer uma releitura da sociedade.

Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos. (*Idem*)

Faz parte desses conteúdos em ordem arbitrária “Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professores, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo”. (*Ibidem*, p.64) Para se atender os critérios da abordagem crítico superadora, o tempo de aprendizagem do aluno precisa ser expandido, “uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação”. (*Idem*)

A partir desse processo, os Autores iniciam a apresentação da proposta prática da abordagem crítico superadora nos diferentes ciclos de ensino. Na proposta, eles apresentam os conteúdos: o jogo, o esporte (futebol, vôlei, atletismo, basquete), a capoeira, a ginástica e a dança. Em seguida, apresentam os procedimentos didáticos metodológicos e a estruturação das aulas nessa abordagem.

Para explicar os procedimentos didáticos pedagógicos da abordagem crítico superadora, os autores mencionam que talvez tal proposta seja a parte mais difícil do trabalho, pois ela exige um novo método que não mais os tradicionais. “O problema é fugir de uma teorização abstrata, de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o processo de apontar pistas para o “como fazer”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.86) Então, os Autores retomam a perspectiva de que é necessário seguir os princípios apresentados na teoria,

principalmente a importância do professor em selecionar os conteúdos relevantes à área e que estes tenham relação com a realidade social.

Os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas. (*Ibidem*, p.87)

Em seguida, os Autores mencionam deverem os conteúdos seguir a sequência dos procedimentos didáticos apresentada nos ciclos: 1) nas primeiras séries - “experiência sensível” sobre a realidade; 2) nas séries intermediárias - sistematização do conhecimento a partir da representação que o aluno adquiriu na primeira fase; 3) nas séries finais do ensino fundamental - sistematização mais elaborada do conhecimento tendo como base a reflexão crítica da realidade; 4) no ensino médio - autonomia para a construção do conhecimento a partir da crítica social desenvolvida nas etapas anteriores a partir da pesquisa. (*Idem*)

Por fim, mencionam que

os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens. (*Idem*)

Para que o método e os procedimentos se efetivem, os autores apresentam a ideia da estruturação das aulas: “entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”. (*Id.*) Portanto, a aula irá “aproximar o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente”. (*Id.*)

Essa proposta apresenta limitações que levam à fragmentação do conhecimento não somente em ciclos, mas em relação a sequência pedagógica de cada tema. É nítida a presença da primazia da técnica na proposta prática/

organização curricular dos ciclos, o que leva ao questionamento sobre a práxis dessa abordagem enquanto proposta revolucionária em defesa de uma classe. Diante disso, levantam-se os seguintes questionamentos: 1. é possível o ensino fragmentado em conteúdos a partir de uma ordem espiralada formar a consciência crítica do aluno frente as contradições da realidade? 2. É possível o aluno se compreender e se formar como sujeito omnilateral a partir da proposta crítico superadora?

A partir da contextualização teórica da abordagem crítico superadora e seus limites, sugere-se, há de perceber-se que há um comprometimento crítico, sem dúvida, e foi esse pensamento crítico que “motivou” e “instigou” o aprofundamento teórico dessa abordagem. Sabendo que o entendimento da teoria constitui a base para a práxis da abordagem crítico superadora é preocupante a constatação da lacuna entre a proposta teórica em relação a prática que se verá no final deste estudo. Para que se possa dar conta da crítica em relação à práxis da abordagem crítico superadora, é essencial que se aprofunde teoricamente detalhes das categorias mencionadas acima.

Ao apresentar aqui as limitações dos pressupostos teóricos dos Autores da abordagem crítico superadora quanto às categorias alienação, trabalho, dialética, totalidade e hegemonia, tem-se clareza da responsabilidade desta investigação para dar conta da crítica, tanto teórica quanto prática. Assume-se também as limitações deste estudo, pois se sabe que a abordagem crítico superadora é a principal referência, hoje, de uma abordagem crítica da Educação Física. Para tanto, organizou-se o estudo, tendo como eixo teórico indispensável Hegel, Feuerbach, Marx, Engels e Gramsci.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS LIMITES DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

### 2.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS HEGELIANOS PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO DE MARX

A leitura de Hegel torna-se fundamental para a compreensão da noção de homem e de educação em Marx. Nossa leitura se remete aos capítulos iniciais e ao capítulo final – dedicado ao saber absoluto - de **A Fenomenologia do Espírito**, com o objetivo de contextualizar a reflexão de Marx apresentada em **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, base para a concepção de homem, de trabalho e de educação que se pretende apresentar nesta pesquisa.

#### 2.1.1 Fenomenologia do Espírito

Escolheu-se começar com o texto de Hegel porque se trata do escrito que Marx<sup>18</sup> tomou como referência nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e base referencial deste estudo. Em linhas gerais, a **Fenomenologia do Espírito** apresenta-se como um caminho de autoconhecimento da consciência na busca do sentido para se chegar ao saber absoluto. A consciência busca alcançar o *saber* da própria consciência a partir de relações e confrontos com o objeto, com ela mesma também e com a realidade. Isso acontece a partir da experiência de que a consciência se defronta em diferentes contextos: experiência ética, econômica, religiosa, entre outras. Kofler acentua que Hegel avançou diante das concepções de Fichte e Schelling, porque se “aproximou dos problemas sociais, o que o conduziu a um saber mais rico e profundo do caráter dialético da realidade embora não tenha conseguido superar os limites da metafísica e do misticismo”. (KOFLER, 2010 p.32)

Para atender às necessidades de uma reflexão que correspondesse às exigências da modernidade, Hegel apresenta, no prefácio da **Fenomenologia do Espírito**, as limitações das filosofias que tratavam o conhecimento da sociedade de

---

<sup>18</sup> Toda a obra *Fenomenologia do Espírito* é importante para a compreensão do pensamento de Marx, principalmente no que se refere aos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844*. Contudo, neste trabalho será dado ênfase ao trabalho, ao reconhecimento e ao saber absoluto.

maneira formal e simplista. Em Hegel, torna-se questão central para a elaboração de um sistema filosófico moderno a ideia de se pensar os problemas da sociedade pela perspectiva filosófica. Isso porque a filosofia, ao apreender o universal, carrega consigo o particular<sup>19</sup>.

Hegel considerava a filosofia como geradora do movimento do pensar, do contrapor. É que a história da filosofia representaria a história do movimento da razão que produz os resultados em direção ao conhecimento científico. À época, ele mostrava-se convicto da preparação da ciência em uma ciência da filosofia. De fato, Hegel apresentava uma postura crítica acerca do método da ciência positivista e cartesiana de seu tempo. Para ele, era fundamental uma aproximação da filosofia com a ciência como superação da compreensão de mundo sensível, vulgar e singular advindo da experiência imediata. “Agora parece haver a necessidade do contrário, o sentido está tão enraizado no que é terreno, que se faz mister uma força igual para ergue-lo dali”. (HEGEL, 1992a, p. 25) Com efeito, Hegel procurou mostrar que a visão do espírito no mundo sensível é pobre e se delimita ao sentimento divino como superação, “como um viajante no deserto anseia por uma gota d’água. Pela insignificância daquilo com que o espírito se satisfaz, pode-se medir a grandeza do que perdeu”. (*Idem*)

Para Hegel, a filosofia apresenta um aspecto sobretudo revolucionário que marca o nascimento e a passagem de uma nova época. Isso não seria acaso. Hegel considera necessário o rompimento com o mundo dogmático para um movimento de transformação constante fundamentado na razão. A história da filosofia seria movida, assim, pelo desenvolvimento da razão em sua história. Tal movimento ocorre em um processo de tensão interna que impulsiona a passagem de um processo para outro mais elevado, tendo como mediação, a negação.

Ainda para ele, portanto, “o verdadeiro é o vir-a-ser de si mesmo, o círculo que pressupõe seu fim como sua meta, que tem no princípio, e que só é efetivo mediante sua atualização e seu fim” (*Ibidem*, p.32). A característica do desenvolvimento em Hegel marca um processo histórico em que o espírito constrói a si mesmo a partir do rompimento com o mundo do seu “ser-aí” e tudo o que ele representa.

---

<sup>19</sup> Kofler escreve que o “o primeiro problema que se apresenta e que Hegel situa como consequência - é o do começo. Por exemplo, cabe perguntar por onde começar: pelo singular ou pelo todo? O resultado a que Hegel chega é a concepção de que não se pode começar nem com um, nem com outro: o começo está numa determinada relação entre ambos”. (KOFLER, p.39)

A história do pensamento no sistema hegeliano teve o seu início com o movimento da experiência<sup>20</sup> da consciência. À medida que ela vai sendo superada, passa de uma mudança a outra, até dar lugar ao Espírito. Tal condição se dá em virtude da intervenção do saber que, ao predominar, irá produzir reflexão e negação<sup>21</sup>, conduzindo a consciência para um estado de Saber Absoluto. “Mediante esse movimento, os puros pensamentos se tornam concepções e somente então eles são o que são em verdade: automovimentos, círculos. São o que sua substância é: essencialidades espirituais”. (HEGEL, 1992a, p.39)

Hegel postula que, para alcançar a concepção, é necessário que se faça a opção por uma negação do pensamento material que por si só não consegue se desvincular da percepção imediata. Para ele, é preciso “converter o negativo em ser.” (*Ibidem*, p.32) O movimento de negação e superação propicia ao Espírito alcançar o seu ponto máximo na concepção, totalizando todo o trajeto cumprido até chegar ao Saber Absoluto.

Pois bem, ao traçar o percurso do trabalho da consciência mediado pelo movimento dialético, Hegel busca mostrar que, enquanto a consciência operar na negação, estará negando a si mesma. O movimento de ir e vir da consciência resulta na reflexão de si mesma, no autoconhecer-se em busca do desvelar da verdade. Ele apresenta os movimentos dialéticos por que a consciência passa no processo evolutivo do seu sistema. O primeiro movimento é o da **consciência** que constitui a relação consciência e objeto, a certeza sensível, a opinião, e é a primeira aproximação com o objeto. O segundo movimento caracteriza a **percepção**. Aqui a relação não é mais aparente, mas um apreender necessário em que o objeto é percebido e refletido em si por meio da supressão da inverdade do seu perceber. O terceiro movimento caracteriza **força, entendimento**. Neste, a consciência não se reconhece no objeto refletido, ela reconhece o objeto como essência objetiva e não como consciência.

---

<sup>20</sup> Segundo Hegel, “experiência é justamente o nome desse movimento em que o imediato, o não – experimentado, ou seja, o abstrato- quer do ser sensível, quer do Simples apenas pensado- se aliena e depois retorna a si dessa alienação; e por isso- como é também propriedade da consciência- somente então é exposto em sua efetividade e verdade. (HEGEL, 1992a, p.18)

<sup>21</sup> Para Hegel o movimento que impulsiona a consciência de um processo para outro mais elevado acontece pela contradição e mediação. “O valor metodológico deste começo reside no saber de que não existe, nem pode existir, nada fora da unidade da contradição, isto é, que toda a realidade efetiva existe apenas na forma da relação dialética entre o singular e o todo, entre a qualidade e a totalidade, entre a “mediaticidade” e a “mediação”. (KOFLER,2010, p.44)

O quarto movimento refere-se à **autoconsciência** e tem como característica o fato de que pelos processos anteriores a consciência apreendeu a realidade como algo fora dela, como um outro. Com isso, essa consciência percebe que a verdade é vazia em si mesma; então, a consciência do objeto se tornará autoconsciência. O quinto movimento é a **razão** e compreende a ideia de que a consciência se reconhece como ser. É isto: a razão é a certeza que a consciência tem sobre a realidade. O sexto movimento é o **espírito** que expressa o resultado da história da razão durante todo o percurso e representa a ação universal do próprio espírito. O sétimo movimento refere-se à **religião**, considerada a primeira efetividade do espírito, o espírito total que irá alcançar o saber absoluto. Será ali que haverá um aperfeiçoamento da consciência. O oitavo movimento é o **espírito absoluto**, onde ocorre a compreensão do todo no espírito. Nesse processo, rompem-se os pontos divergentes, e a consciência de si do Espírito se manifesta como objeto de sua consciência.

Diante disso, é necessário que se proceda a uma análise dos movimentos dialéticos do sistema hegeliano, principalmente o capítulo referente ao Saber Absoluto; afinal, é a partir dele que Marx irá empreender a crítica à filosofia de Hegel nos seus **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**.

### 2.1.2 Consciência

Para Hegel, o problema do devir da consciência<sup>22</sup>, considerado do ponto de vista da totalidade do processo, repousaria sobre as questões de se libertar da consciência aparente; se ela teria força suficiente para alcançar uma nova etapa, se ela estaria apta a suprimir a fase anterior e junto com a potencialidade para as próximas etapas, formar todo o ciclo.

Nada disso estaria, entretanto, condicionado por nenhuma espécie de fatalismo histórico. Para ele, as mudanças estariam ligadas entre si de maneira que a negação<sup>23</sup> seria a força propulsora que asseguraria uma ordem necessária para os

---

<sup>22</sup> “Como a consciência envolve essencialmente um objeto distinto de si mesmo, é APARÊNCIA ou “presença” (*erscheinend*, isto é, não “ilusório”; mas “apresentando-se, expondo-se em, e, assim, dependendo de um outro), em contraste com a alma, que ainda não adquiriu um objeto, e com a razão e o ESPÍRITO, que eliminam a alteridade do objeto”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.79)

<sup>23</sup> “Hegel prefere usualmente *negation*, do latim *negare* (“negar”), o adjetivo *negativ*, o substantivo adjetivado (das) *Negative* “(o) negativo” e o substantivo *Negativitat* (“negatividade, ser negativo, o

processos. A construção desse ciclo seria considerada a partir da história<sup>24</sup> do pensamento, que não dá saltos entre os processos; os processos, na realidade, são dependentes um dos outros.

O início de todo o sistema acontece com a consciência sensível, que na opinião de Hegel é a certeza mais “abstrata” e “pobre”. Nessa altura, a certeza<sup>25</sup> se encerra no objeto. “Sua verdade apenas contém o ser da Coisa: a consciência, por seu lado, só está nessa certeza como puro Eu”. (HEGEL, 1992a, 74-75) A certeza do objeto não se dá pelo movimento do pensamento, “nem tampouco porque a Coisa de que estou certo, conforme uma multidão de características diversas, seja um rico relacionamento em si mesma, ou uma multiforme relação para com outros.” (*Idem*)

É fato: em Hegel está articulada a coisa imediata ao saber sensível. A certeza nada mais é do que a pura relação imediata. “A consciência sou Eu, nada mais: um puro este. O singular sabe o puro este, ou seja, sabe o singular”. (*Idem*) Porém, a certeza sensível não se encerra na “imediatez”; antes, é nela que se evidencia o ser abstrato<sup>26</sup> por meio da “mediatização”<sup>27</sup>, o ser e o objeto estão fora

processo do negar” (eles contrastam com “racional” ou “natural”, e indicam a pura existência de algo, por exemplo uma LEI ou uma RELIGIÃO, independentemente de sua racionalidade).” (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.236)

<sup>24</sup> “Em primeiro lugar, Hegel era cético a respeito das pretensões dos historiadores filosóficos a fornecerem informação sobre o fim (ou o começo) da história que escapava aos historiadores empíricos. A história, para Hegel, termina com o presente. Embora descreva frequentemente o presente em termos (por exemplo, como a plena realização de LIBERDADE e AUTOCONSCIÊNCIA) que parece deixarem pouca coisa acontecer no futuro, admite que existe mais história por ocorrer, talvez na América. Mas isso não interessa ao historiador. Em segundo lugar, Hegel considera a história da filosofia um empreendimento da segunda ordem, o qual faz uso essencial dos resultados obtidos por outros historiadores. A ambiguidade de *Geschichte* não é um acidente: a história como narrativa de eventos apresenta-se ao mesmo tempo como feitos e acontecimentos estritamente históricos. As sociedades não escrevem história não tem uma história: os feitos e acontecimentos históricos requerem uma autoconsciência que se revela na literatura histórica.” (*Ibidem*, p.161).

<sup>25</sup> Kofler explica o significado do EU no primeiro movimento do sistema hegeliano. “A necessidade de começar com o eu, explica Hegel, resulta da representação não mediada (reflexão), de que é preciso encontrar “uma primeira verdade” da qual se possam deduzir todas as outras- e esta primeira verdade deveria ser uma “certeza imediata” (KOFLER, p.39). Ainda, “o EU diz Hegel representa um dos “estados empíricos da consciência”. O EU como qualquer outro objeto que se considera representa um simples objeto da experiência: pertence a minha consciência como conteúdo” (*idem*). Portanto, “as respostas do EU podem variar de natureza conforme os sujeitos”. (*Idem*).

<sup>26</sup> Kofler explica que “Hegel não designa o singular como “concreto”, como é habitual, mas ao contrário, designa-o como “abstrato”. Mas como este “abstrato”, ademais, subsiste ao lado de muitas coisas singulares e como está limitado no espaço e no tempo, Hegel designa-o também como “relativo”. Para Hegel “abstrato e relativo” são concepções absolutamente sinônimos” (KOFLER, p.46-47).

<sup>27</sup> Hegel explica a diferença entre “imediatez” e mediatizado a partir do exemplo da árvore e da casa (HEGEL, 1992, p. 76-7). Essa diferença entre a essência é o exemplo entre a “imediatez” e a mediação. Quem faz não somos nós apenas, mas a encontramos na própria certeza sensível e deve ser tomada na forma em que nela se encontra, e não como nós acabamos de determiná-la.

do ser puro, absoluto. Para Hegel, o objeto<sup>28</sup> e a consciência constituem processos separados; contudo, ao apreender o objeto, estabelece-se a constatação de si mesmo numa situação relacional. “Eu tenho a certeza por meio de um outro, a saber: da Coisa; essa está igualmente na certeza mediante um outro, a saber, mediante o Eu.” (HEGEL, 1992a, p.75) Nesse processo, o objeto é anterior a consciência sensível, pois é necessário que se tenha o real para que o racional seja acionado.

O objeto representa o aqui e o agora e, ao estabelecer relação com outro objeto, ele desaparece e se mantém como algo que não é. Hegel exemplifica essa relação com a indagação: o que é o agora? Agora é noite, mas se for perguntado durante o dia “o que é agora”? Agora é dia, mas a noite existe e se confirma porque é dia, ou seja, tanto o dia, quanto a noite se conservam enquanto algo que não são. Assim, o objeto, pela mediação do não ser, torna-se o universal, seria a verdade do objeto da certeza sensível. (*Ibidem*, p.76)

Diante disso, a relação entre o saber e o objeto se inverte. “O objeto, que deveria ser o essencial, agora é o inessencial da certeza sensível”. (HEGEL, 1992a, p.77) Para Hegel isso se dá porque o objeto não é aquele simplesmente da certeza sensível, mas se encontra no seu oposto. “O objeto é porque *Eu* sei dele. Assim, a certeza sensível foi desalojada do objeto, sem dúvida, mas nem por isso foi ainda suprasumida, senão apenas recambiada ao Eu”. (*Idem*)

Após o reconhecimento do não ser que se mantém, é necessário situar a verdade “a um agora ou aqui”. Nesse ponto, a verdade não teria fundamento “se a captássemos posteriormente ou se ficássemos distante dela; pois lhe teríamos suprasumido a imediatez que lhe é essencial.” (*Ibidem*, p.79). Para tanto, Hegel define um caminho com três etapas.

1. indico o agora, que é afirmado como o verdadeiro; mas o indico como o-que-já-foi, ou como um suprasumido. Suprasumo a primeira verdade, e: 2. agora afirmo como segunda verdade que ele foi, que está suprasumido 3. mas o-que-foi não é. Suprasumo o ser-que-foi ou o ser-suprasumido- a segunda verdade; nego com isso a negação do agora e retorno à primeira afirmação de que o agora é. (HEGEL, 1992a, p. 79)

---

<sup>28</sup> Na obra Fenomenologia do Espírito, “onde Hegel está examinando as formas de consciência intencional, desde o conhecimento mais rudimentar ao conhecimento absoluto, o objeto e o *Gegenstand*”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.241). O *Gegenstand*, significa “o que está em confronto com, defronte de” (idem p. 240).

Esses movimentos formam um ciclo, ao retornar ao início não se apresenta como o imediato, mas como “algo em si refletido” que se conserva no ser outro o que ele é, “um agora que é absolutamente muitos agoras, e esse é o verdadeiro agora.” (HEGEL,1992a, p.80). Hegel exemplifica essa explicação constatando que uma hora é o agora, mas ela contém vários agoras que seriam os minutos ou segundos. Dessa forma, “o indicar é ele mesmo, o movimento que exprime o que em verdade é o agora, a saber: um resultado ou uma pluralidade de agoras rejuntados; e o indicar é o experimentar que o agora é [um] universal”. (*Idem*)

Com efeito, o homem, de certeza sensível, nada mais é do que um observador do objeto, da coisa em si. A relação do homem com o objeto é um apreender aparente e superficial. Não cabe a ele refletir nem indagar sobre o objeto porque esse é apenas uma aparência de si mesmo. Para apreender o objeto, é necessário que se amplie a consciência num nível de percepção verdadeira do objeto que, na etapa da consciência sensível, ele não passa de “um conjunto simples de muitos aqvis, isto é um universal” (*Ibidem*, p.82).

Hegel apresenta as limitações da consciência imediata e ingênua da realidade por não passar por uma reflexão interior do pensamento, pelo pensamento negado. A certeza sensível é a certeza subjetiva e carece, portanto, da experiência a partir da formação do pensamento. Essa experiência não se limita a um determinado aspecto, mas envolve diferentes campos da consciência, seja social, político, seja religioso, passando do ser singular para o ser universal. Em outras palavras, a consciência faz parte de um processo dinâmico e evolutivo que, ao proporcionar ao indivíduo o aperfeiçoamento, não o faz do ponto de vista singular, mas da sociedade como um todo.

O aspecto que envolve a experiência é a superação dos dogmas que o indivíduo carrega consigo. Ao passar pelo processo de negação o indivíduo percebe que, o que era verdade, torna-se dúvida e com as suas certezas abaladas esse mesmo indivíduo busca um conhecimento mais evoluído a partir das contradições da consciência sensível movidas pela razão. A cada instante em que a consciência passa pelo processo de superação pela negação, ela experimenta a si mesmo como objeto e sujeito de transformação.

### 2.1.3 Percepção

A certeza sensível<sup>29</sup> carrega consigo a verdade imediata que se limita ao **isto**. A percepção seria o início do segundo movimento dialético; ele não é mais de um apreender aparente, mas de um apreender necessário.

Ora, o objeto e a percepção “se relacionam como opostos um ao outro, somente um pode ser o essencial na relação; e tem de se repartir entre eles a distinção entre o essencial e o inessencial” (HEGEL, 1992a, p.83). Neste contexto, o objeto, considerado como simples, torna-se indiferente a ser ou não percebido; portanto, ele será o essencial. Já a percepção pode ser ou não ser, tal característica de inconsistência apresenta-se como o **inessencial**. Portanto, o objeto aparece como essencial porque é a partir dele que se pode estabelecer relações e negá-las.

De acordo com Hegel, “o princípio do objeto - o universal é um mediatizado, assim tem de exprimir isto nele, como sua natureza: por conseguinte *se mostra como a coisa de muitas propriedades*” (*Ibidem*, p.84). Portanto, cabe à percepção identificar a riqueza do saber sensível que não se mostra como conhecedor de si, mas apresenta-se como pronto e acabado, ou seja, como universal<sup>30</sup>. Nessa etapa, o objeto, por apresentar muitas propriedades, é apreendido por meio da mediação em sua singularidade. Com isso, a percepção irá identificar e negar os singulares por meio do universal que o objeto apresenta. Dessa forma, passa-se do universal da certeza sensível ao universal pensado a partir das propriedades gerais. Associado a isso, a percepção carrega consigo “a negação, a diferença, ou a múltipla variedade em sua essência” (*Idem*). A negação não tem o sentido de anular a propriedade do objeto, mas de caracterizá-lo como o nada de alguma coisa e que, ao mesmo tempo que nega, conserva, não deixando de existir. Ao identificar

---

<sup>29</sup> Para Hegel “enquanto *sinnliche Gewissheit* ( certeza sensível) é a apreensão não conceptual (*Auffassen*) de particulares sensoriais, *Wahrnehmung* aceita-os como UNIVERSAIS, como COISAS dotadas de propriedades universais”. *Wahrnehmung*, argumenta ele aceita a verdade ou aceita as coisas como são na verdade (ou seja, universais), derivando *wahrnehmen* (perceber) de *wahr* (verdadeiro) e *nehmen* (tomar, aceitar). Essa derivação é incorreta : *wahr* em – *wahrnehmen* não está etimologicamente relacionado com o *wahr* (verdadeiro)., mas com o inglês *aware* (ciente, informado, consciente, etc. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.194-195).

<sup>30</sup> Na Fenomenologia “o aqui e o agora” são universais, não só porque os termos são aplicáveis a qualquer tempo e lugar, mas porque qualquer área de espaço referida como “aqui” contém áreas menores que podem , cada uma delas, ser apontadas como “aqui”, e qualquer extensão de tempo referida como “agora” contém extensões menores que também são “agoras”. Assim, universal” está frequentemente próximo de “TODO”, abrangente, includente” (*Ibidem*, p.314).

as diferenças que o objeto possui, a percepção nega-as e então percebe que o objeto possui uma “multidão de diferenças” que o caracterizam. Essas diferenças determinam-se por meio de negações dos opostos e de negações entre si, essas múltiplas propriedades que o objeto possui relacionam-se consigo mesmas. Observe-se que são indiferentes umas diante das outras, interpenetram sem se afetarem e com isso formam o puro universal. É a **coisa** que envolve todas as propriedades no seu meio.

Para Hegel, apesar da consciência ter avançado da etapa sensível, ainda nesse processo de percepção, ela não será capaz de formar uma concepção adequado porque ficaria na interpretação e negação da decomposição das diferenças da **coisa**<sup>31</sup>. Portanto, a percepção indicará que as coisas estão determinadas em relação com outras coisas por oposição, mas por ser inúmeras relações que se pode estabelecer neste processo surge a ilusão, como um erro de identificação sobre a propriedade da coisa. Aqui a consciência retorna ao início da certeza sensível, a diferença é que agora ela possui a compreensão do universal como um conjunto de determinações que apresentam resistência e características diferentes em si e que não estão ao alcance do saber.

A relação percepção – realidade, como princípio da superação da “imediatez”, a partir da negação, é compreendida como uma relação na qual a consciência percebe as determinações da realidade nos diversos aspectos, sociais, éticos, religiosos. A partir disso, a consciência nega essas determinações e, ao negá-las, percebe que a realidade e a consciência apresentam relações dialéticas. É isto: mesmo que o homem perceba as contradições sociais, ele não consegue agir de forma a se libertar.

---

<sup>31</sup> “Num sentido mais estrito, *ding* aparece como objeto da percepção. Considerar algo como uma *ding* nesse sentido é apenas um entre vários modos de vê-la; Uma coisa tem necessariamente propriedades, as quais, em Fenomenologia do Espírito, estão correlacionadas com os nossos vários órgãos sensoriais. Diferentemente de “algo” e sua QUALIDADE, uma coisa pode mudar suas propriedades sem deixar de EXISTIR. Assim, ela “tem”, mais do que “é”, suas propriedades”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.71)

#### 2.1.4 Da Percepção ao Entendimento

Segundo Hegel, este movimento posterior surge como consequência dos movimentos anteriores: “para a consciência, na dialética da certeza sensível, dissiparam-se o ouvir, o ver, etc. Como percepção chegou a pensamentos que pela primeira vez reúne no Universal incondicionado”. (HEGEL, 1992a, p.95) A partir do processo em que a percepção compreende o objeto como uma unidade que contém múltiplas propriedades, que, ao serem relacionadas ou negadas, apresentam diferentes formas de interpretação, o objeto passa do percebido para o entendimento.

Hegel enfatiza a necessidade da construção da concepção<sup>32</sup> na consciência. Para ele, a percepção ainda compreende o objeto como algo que retornou a si mesmo a partir das relações que estabeleceu com outros e que, por isso, não apreendeu “a concepção como concepção” (*Idem*). Portanto, a consciência em vez de fazer parte do resultado refletido no objeto, ainda o concebe como essência objetiva.

O entendimento seria a supressão da inverdade do objeto, no sentido de reduzir a diversidade da propriedade do objeto evidenciando a independência das diferenças. Essa independência é condicionada por um movimento de força que impulsiona e tenciona a matéria independente para a exteriorização. “Porém a força como o ser-desvanecido dessas “matérias” é a força que, de sua exteriorização, foi recalcada sobre si, ou a força propriamente dita.” (*Ibidem*, p.97) Para Hegel, a força assume dupla característica, a que é recalcada sobre si que se exterioriza e a própria exteriorização de si mesma. Assim, o entendimento carrega consigo a concepção de força que “sustem os processos distintos como distintos, pois na força mesma não devem ser distintos; a diferença, portanto, está só no pensamento.” (*Idem*)

Sobre a concepção de força, observaria ainda Hegel que “a força é também o todo, ou seja, permanece tal como é segundo seu concepção” (*Ibidem*, p.98). Dito de outra forma, a força apresenta movimentos contrários e independentes entre si que geram um movimento contínuo de forças antagônicas. Tal movimento torna as

---

<sup>32</sup> “Entre outros componentes de *greifen*, Hegel usa *ubergreifren*, “sobrepôr-se, estender para, ultrapassar, invadir”: a concepção ultrapassa o ser OUTRO, uma vez que, por exemplo, a concepção do que é diferente de uma concepção, um OBJETO, é em si uma concepção”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.72)

propriedades independentes e as supra-assume obtendo como resultado um “Universal incondicionado como (algo) não-objetivo, ou como interior das coisas” (*Idem*). Esse universal não é apenas um resultado, “mas sim fenômeno, uma totalidade do aparecer. A totalidade como totalidade ou universal é o que constitui o interior: o jogo de forças como sua reflexão sobre si mesmo”. (HEGEL, 1992a, p.102)

Embora a consciência possa ter avançado, o que ela ainda encontra no interior é “um puro Além, porquanto nele não encontra ainda a si mesma: é vazio, por ser apenas o nada do fenômeno, e positivamente (ser) o Universal simples”. (*Ibidem*, p.103) Para Hegel, na forma como se apresenta, o interior não possui nenhum conhecimento, não porque a razão não consegue enxergar, mas porque “esse interior é determinado como além da consciência.” (*Ibidem*, p.104) Dessa forma, o interior assume um duplo sentido, como interior de si e como interior que aparece em tudo. Porém, a consciência já começa a identificar este duplo sentido segundo suas possibilidades e passa a conhecer melhor o fenômeno.

Mas o interior, ou além suprossensível, [já] surgiu: provém do fenômeno, e esse é sua mediação. Quer dizer: o fenômeno é sua essência, e de fato, sua implementação. O suprossensível é o sensível e o percebido postos tais como são em verdade; pois a verdade do sensível e do percebido é serem fenômeno. O suprossensível é, pois, o fenômeno como fenômeno. (*Idem*)

Aquele sensível do início do ciclo faz parte da construção do caminho para se alcançar o supra sensível, porém não o caracteriza. Tal constatação se dá porque o saber sensível não substitui a verdade do mundo suprossumido que chega ao interior.

Efetivamente, o entendimento encontra no primeiro processo do interior “o em-si universal ainda não implementado,” ainda ocorre para a consciência o jogo de forças contraditórias. (*Idem*) Porém, a partir do entendimento mais evoluído, esse jogo de forças negativas e opostas que formam o processo, acabam se desvanecendo e convergindo como uma única diferença. Dessa forma, “não há nem força, nem solicitar ou ser-solicitado, nem a determinidade do meio subsistente e a unidade em si refletida, nem algo singular para si, nem diversas oposições”

(*Ibidem*, p.105). O que existe, enfim, “é a diferença como universal, ou como uma diferença tal que as múltiplas oposições ficaram a elas reduzidas.” (*Idem*)

Esta diferença constitui a lei da força, mas no mundo interior, encontra-se um conjunto de leis e o objetivo do entendimento<sup>33</sup>. Nesse processo, é de torná-las uma lei só. Contudo, ao reduzir as leis a uma, ela perde sua característica principal e torna-se superficial. O entendimento acredita que, ao reduzir as “determinidades” das leis em uma lei somente, encontrará a concepção puro. E o que acontece é que essas “determinidades” das leis permanecem e contrastam com outras determinidades; portanto, “a concepção de lei se voltou contra ela mesma” (HEGEL, 1992a, p.107). Assim, a lei aparece de duas formas: “uma vez como lei, em que as diferenças são expressas como processos independentes; outra vez, na forma do simples Ser-retomado-a-si-mesmo, que de novo pode chamar-se força.” (*Idem*)

Para Hegel, tudo o que o entendimento consegue no interior do fenômeno é o próprio fenômeno, ou seja o “entendimento só faz experiência de si mesmo”. Como resultado disso, aparecem dois extremos “um, o do puro interior; outro o do interior que olha para dentro desse interior puro.” (*Ibidem*, p.117)

Então, o entendimento da realidade ainda não possui a característica de mudança. A consciência, ao negar as determinações da realidade, acaba por negar a si mesma; portanto, ainda nesse movimento o saber da realidade é vulnerável. E o trabalho da consciência passa para um processo mais evoluído, porque a percepção da realidade não está mais fora do sujeito como uma coisa em si, mas será a representação da vontade do homem em negar as determinações da realidade pelo movimento do pensar ainda que superficialmente.

---

<sup>33</sup> “A objetificação da razão e do entendimento são essenciais para o IDEALISMO de Hegel. Os processos e hierarquias ontológicas da natureza e do espírito são concebidos como governados por um entendimento e uma razão imanentes, análogos, em seu desenvolvimento, ao entendimento e à razão da mente humana. A genuína racionalidade consiste na submissão e conformidade da nossa razão à razão inerente em coisas: em “COGNIÇÃO”, devemos acompanhar a dialética imanente de concepções, objetos e processos. Na vida prática, devemos ajustar-nos à racionalidade intrínseca de nossa sociedade, da EFETIVIDADE. Características aparentemente irracionais dos mundos natural ou social são, na realidade, elementos essenciais numa racionalidade sobrepujante, assim como o erro é não só um passo essencial no caminho para a VERDADE, mas um ingrediente essencial dela”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.274).

### 2.1.5 Consciência de Si

Segundo Hegel (1992a), o mérito da consciência até aqui teria sido o conflito pela autonomia em relação ao objeto. A consciência, com efeito, teria avançado ao se apreender a verdade como algo fora dela, embora não tivesse conseguido avançar suficientemente em diferente àquele que seria seu principal objetivo: o aparecer da consciência a si mesma como verdade. Assim, o movimento da consciência se dá na supressão das contradições e das determinações que o objeto apresentou nas fases precedentes, a sua continuidade. Para tanto, a consciência busca a sua independência em relação ao objeto, primeiro na busca de que “o puro Eu indiferenciado é o seu objeto primeiro”; segundo que “essa imediatez e absoluta mediação; é somente como o suprassumir do objeto independente; ou seja; ela é desejo. A satisfação do desejo é a reflexão da consciência-de-si sobre si mesma, ou a certeza que veio-a-ser-verdade”; terceiro e último que a certeza dessa verdade “é antes a reflexão redobrada, a duplicação da consciência de si. A consciência–de-si é um objeto para a consciência, objeto que põe em si mesmo seu ser-outro, ou a diferença como diferença de-nada, e nisso é independente.” (HEGEL, 1992a, p.122-124)

Hegel procura mostrar que a certeza torna-se igual a verdade. Isso acontece no processo em que o saber entende que o objeto apreendido é a própria consciência e que, ao invés de realizar o trabalho exterior em relação ao objeto, esse saber realiza o trabalho do pensar que aparece no interior da própria experiência. Então, a experiência torna-se a reflexão da consciência de si em que o “Eu, que é objeto de sua concepção, não é de fato o objeto. Porém, o objeto do desejo é só independente por ser a substância universal indestrutível, a fluída essência igual-a-si-mesma.” (*Ibidem*, p.125)

Para Hegel, não seria somente um puro substituir das relações do sujeito com objeto que determinaria a consciência de si, mas o desejo que impulsionaria a passagem da consciência para a consciência de si. Aqui, o desejo pode ser considerado como a negação da consciência de si em relação ao objeto e à realidade que a rodeia. Portanto, a consciência que deseja torna-se a consciência de si, que ao negar a realidade, se afirma e se reconhece nessa negação . “A

consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra, quer dizer, só é como algo reconhecido.” (*Ibidem*, p.126)

Porém, ao refletir sobre si mesma, a consciência de si encontra a sua contradição e percebe-se ao mesmo tempo como objeto de uma outra consciência. Com isso, surge a luta<sup>34</sup> entre as autoconsciências que se apresentam contrapostas entre si. Nesse movimento de forças, uma tentará alcançar a independência contra e perante a outra. Hegel considera que,

são essenciais ambos os processos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois processos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro (HEGEL, 1992a, p.130)

Aqui, Hegel pretende mostrar que a renúncia, que torna uma consciência dependente da outra, possui um caráter de libertação, ou seja, no confronto entre as consciências a que domina acredita ter aniquilado a consciência que renunciou, porém, o que acontece é que ao renunciar, a consciência submissa reconhece a sua afirmação, como também, a consciência que domina reconhece sua liberdade na dependência da outra.

Cada extremo é para o Outro o meio termo, mediante o qual é consigo mesmo mediatizado e concluído; cada um é para si e para o Outro, essência imediata para si essente; que ao mesmo tempo só é para si através dessa mediação. Eles se reconhecem como reconhecendo-se reciprocamente (*Ibidem*, p.127)

Assim, no processo em que uma consciência se relaciona com outra, estabelece-se uma hierarquia de interdependência entre elas, em que uma se reconhece e se afirma na outra e se constitui, dessa forma, a dialética da autoconsciência. Tal experiência segundo a qual a autoconsciência realiza de si para o reconhecimento, acontece a partir da desigualdade das duas autoconsciências, uma que domina; a outra, dominada. A dominação é efetuada pela

---

<sup>34</sup> Hyppolite: “A vocação espiritual do homem manifesta-se já nessa luta de todos contra todos, pois tal luta não é somente uma luta pela vida, é uma luta para ser reconhecido, uma luta para provar aos outros e provar a si próprio que se é uma consciência de si autônoma, e só se pode prova-lo a si mesmo provando-o aos outros e deles obtendo essa prova”. (p.184)

vitória do desejo de uma das consciências que, a partir de então, dominará a outra consciência. Esta, como perdedora, tem o seu desejo refreado. Hegel demonstra isso a partir da descrição da experiência do senhor e escravo.

Apesar de Hegel não expor claramente, todo esse movimento do pensar, negar, supracumir, vencer, perder, surge para ele como trabalho realizado internamente. Efetivamente, será pelo trabalho do pensamento que o homem forma seus concepções e seu saber. Este saber que passa por todo o processo de trabalho interno, carrega consigo o desejo que alcançou o reconhecimento por meio do conflito, como verdade. Contudo, a consciência que, desde o início, é dependente das interações sociais e práticas sociais, acaba formando um saber/uma verdade que contém interesses humanos.

A partir do processo em que o indivíduo adquire consciência de si e para si, pelo movimento de interiorização, ele encontra a reflexão criadora capaz de melhorar a sua condição humana. Portanto, para Hegel, o conhecer a partir do movimento da consciência é a forma de o indivíduo compreender a própria vida, pois engloba a ideia de universalidade. Contudo, a consciência não constrói sua liberdade sozinha, mas a partir do reconhecimento do Outro e o reconhecimento próprio. Nesse sentido, o reconhecimento gera desigualdade porque ao desejar o reconhecimento o indivíduo procura o reconhecimento de si no outro para se afirmar enquanto consciência mesmo que ele necessite negar a si mesmo. Ao se concretizar o reconhecimento, a consciência ganhadora irá travar uma nova luta com outra consciência, seja por dominação, seja por liberdade. É o que Hegel apresenta na metáfora do Senhor e do Escravo.

Com a metáfora do Senhor e do Escravo, Hegel procura explicar o movimento dialético por que a consciência passa. A consciência que venceu a batalha da experiência do conflito é caracterizada pelo Senhor; por outro lado, a consciência que perdeu é caracterizada como Escravo por ter o seu desejo refreado. Nessa relação o escravo realiza o trabalho ordenado pelo Senhor porque reconhece a consciência do Senhor como legítima e superior. “O senhor é a potência que está por cima desse ser, ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação]”. (HEGEL, 1992a, p.130)

Hegel apresenta essa experiência dialética<sup>35</sup> como uma interação social entre as consciências do Senhor e do Escravo. Tal interação acontece de forma hierárquica, o senhor se apropria do escravo como se este fosse seu e o faz trabalhar para satisfazer o desejo. Já o escravo, com medo e angustiado, trabalha para satisfazer o senhor. O Senhor procura satisfazer os seus desejos por intermédio do trabalho do escravo e torna-se mero expectador da realidade. Porém, ao estar certo de que o seu desejo está sendo aplicado na realidade, o senhor acaba perdendo as relações com o trabalho e com a realidade.

Para o senhor, através dessa mediação, a relação imediata vem-a-ser como a pura negação da coisa, ou como gozo - o qual lhe consegue o que o desejo não conseguia: acabar com a coisa, e aquietar-se no gozo. O desejo não o conseguia por causa da independência da coisa; mas o senhor introduziu o escravo entre ele e a coisa, e assim se conclui somente com a dependência da coisa, e puramente a goza; enquanto o lado da independência deixa-o ao escravo, que a trabalha. (HEGEL, 1992a, p. 131)

É isto: o senhor obtém o seu próprio reconhecimento<sup>36</sup> ao usar a consciência do escravo para satisfazer o seu gozo. Mas esse reconhecimento se dá por intermédio da interação social de uma consciência que não é sua e sim, é representante da sua vontade na consciência do outro, o escravo. Como o senhor necessita de uma consciência igual a sua para se manter na satisfação do gozo, torna-se uma consciência dependente do trabalho do escravo.

---

<sup>35</sup> “A dialética de Hegel envolve três etapas: (1) Um ou mais concepções ou categorias são considerados fixos, nitidamente definidos e distintos uns dos outros. Esta é a etapa do ENTENDIMENTO; 2) Quando refletimos sobre tais categorias, uma ou mais contradições emergem nelas. Esta é a etapa propriamente dialética, ou da RAZÃO dialética ou negativa; (3) O resultado dessa dialética é uma nova categoria, superior, que engloba as categorias anteriores e resolve as contradições nelas envolvidas. Esta é a etapa de ESPECULAÇÃO ou razão positiva. Hegel sugere que essa nova categoria é uma unidade de “OPOSTOS”, uma descrição que se ajusta em alguns casos (por exemplo, SER, NADA e DEVIR). mais facilmente do que em outros (por exemplo, MECANISMO, QUIMISMO e TELEOLOGIA (sustenta Hegel que os opostos, no caso tanto de pensamentos quanto coisas, se convertem mutuamente quando são intensificados, por exemplo um ser cujo o poder é tão grande, que aniquila toda a resistência, cai na impotência a partir do processo em que deixa de ter um antagonista a testar, revelar e sustentar o seu poder”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.100)

<sup>36</sup> O reconhecimento “envolve não simplesmente a identificação intelectual de uma coisa ou pessoa (embora pressuponha caracteristicamente tal reconhecimento intelectual), mas a atribuição a essa coisa ou pessoa de um valor positivo, assim como a expressão explícita dessa atribuição. Assim, em *Fenomenologia do Espírito*, onde Hegel se ocupa da luta pelo reconhecimento, ele não está tratando do problema de “outras mentes”, do nosso direito epistemológico a ver outros como pessoas ( e dos outros a nos ver como pessoa); mas do problema de como nos tornamos uma pessoa plenamente desenvolvida pela obtenção do reconhecimento de nosso status por parte de outros”. (*Ibidem*, p.275)

A verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava. Sem dúvida, esta aparece de início fora de si, e não como a verdade da consciência-de-si. Mas, o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer; a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma. (*Ibidem*, p.131-132)

No outro extremo desse silogismo encontra-se o escravo. Este, ao sentir medo da morte, coloca-se como uma consciência que não é a sua; então, ele não age de forma pura, mas de forma negativa. Hegel enfatiza a necessidade de o escravo sentir medo para formar a “sua consciência de si como essência”. (HEGEL, 1992a, p.133) Nesse sentido, o medo torna-se um elemento que precisa ser superado pelo escravo para que ele não permaneça na sua escravidão. No interior dessa experiência de alienação, a consciência do escravo encontra a si mesma, será por intermédio do trabalho que o escravo irá superar a angústia e a alienação<sup>37</sup>.

Afinal, na visão hegeliana, o trabalho da consciência

é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma. A relação negativa para com o objeto torna-se a forma do mesmo e algo permanente, porque justamente o objeto tem independência para o trabalhador. Esse meio-termo negativo ou agir formativo é, ao mesmo tempo, a singularidade, ou sentido próprio é obstinação, uma liberdade que ainda permanece no interior da escravidão. (*Ibidem*, p.132-133)

Com isso, a consciência do escravo, através da mediação do trabalho da consciência, pressente a própria independência e alcança a efetivação da concepção de consciência de si. Nesse processo, a consciência do escravo se reconhece na negação e a partir disso, o objeto torna-se produto do seu pensamento, “surgiu assim, para nós, uma nova figura da consciência-de-si: uma consciência que é para si mesma a essência como infinitude ou puro movimento da consciência : uma consciência que pensa, ou uma consciência-de-si livre”. (*Ibidem*, p.134)

---

<sup>37</sup> “A alienação envolve uma perda autêntica de integridade e independência individuais, não simplesmente uma recuperação da essência universal ou do eu real do indivíduo; a alienação só é requerida do indivíduo em virtude da alienação, e o indivíduo alienado é um estranho para si mesmo”. (INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**, 1997, p.47)

Para Hegel, o trabalho da consciência assume uma função formativa porque torna o objeto produto do trabalho da consciência. Nesse sentido, o trabalho da consciência escrava transforma o objeto naquilo que ele deve ser para a consciência, torna-se produto da consciência e para a consciência. Assim, o objeto toma forma de algo que passou por um processo de efetivação da consciência, que se encontra como formadora da realidade. Apesar do lado positivo e formador do trabalho, Hegel apresenta o lado negativo:

No entanto, o formar não tem só este significado positivo, segundo o qual a consciência escrava se torna para si um essente como puro ser-para-si. Tem também um significado negativo frente a seu primeiro processo, o medo. Com efeito: no formar da coisa, toma-se objeto para o escravo sua própria negatividade, seu ser-para-si, somente porque ele supra-assume a forma essente oposta. Mas esse negativo objetivo é justamente a essência alheia ante a qual ele tinha tremido. Agora, porém, o escravo destrói esse negativo alheio, e se põe, como tal negativo, no elemento do permanecer: e assim se torna, para si mesmo, um para-si-essente. (HEGEL, 1992a, p.133)

Fato é que, ao modificar a forma do objeto, o trabalho modifica também a sua essência. Nesse caso, a consciência escrava formará um objeto pela qual ela sente medo e angústia, pois a consciência que ela irá trabalhar é a consciência do senhor, a qual ela teme. Ao supra-assumir a negatividade que temia, a consciência também se coloca como negada na realidade e com isso reencontra-se.

A partir da destruição do negativo, onde o objeto era estranho, surge a reconciliação entre a consciência trabalhadora e o objeto que garantirá à consciência o caráter formador da realidade. Contudo, apesar de a consciência ter se libertado através do pensamento, essa liberdade não constitui a liberdade concreta, porque não foi implementada na realidade; portanto, o que ela conquistou foi a ideia de que a liberdade não é suficiente para constituir uma formação universal efetivadora da autoconsciência. Assim, surge a necessidade da passagem da autoconsciência enquanto consciência para a razão.

Paralelo à busca da liberdade da consciência, está o significado da existência, da vida: como o desejo, a vontade, a relação com o outro. Com essa experiência, o homem como ser que deseja, se liberta da sua condição passiva e se torna homem formador e transformador de sua história; afinal, é na vida que ele

enfrentará a luta em diferentes contextos da sociedade. Portanto, a dialética senhor e escravo apresenta o rumo individual quando realizada em um só indivíduo, e social quando o resultado da luta for entre várias pessoas com vistas a uma evolução existencial. Fato é que essa metáfora apresenta a situação da realidade política, social, econômica em diferentes tempos históricos, pois a história da sociedade representa a luta por reconhecimento e liberdade diante dos adversários. O resultado dessa luta determinará quem estará no poder e quem será escravizado. Na metáfora também se encontra a importância do outro, expressa pelo reconhecimento e dependência. O reconhecimento é essencial porque aceita o outro; mesmo que tente superá-lo, ambos nessa relação percebem que ao lutarem pelo seu reconhecimento o fazem em prol do seu desejo.

Em relação ao contexto político, coloca-se a essência da práxis como a forma da sociabilidade e da política na qual a existência do Estado traduz um amadurecimento das relações sociais. O Estado apresenta-se como o gerenciador da vontade e dos direitos do povo, o Estado é pensado a partir da vontade da consciência de si, vencedora.

Hegel quis mostrar na metafórica dialética do Senhor e do Escravo que a consciência escrava, transformada pelo trabalho, supera a alienação e alcança a liberdade, enquanto a consciência do senhor se reduz a objeto da consciência escrava. O entendimento mais importante dessa metáfora é que, para o filósofo, a existência constitui movimento e o homem como ser vivente possui a possibilidade de transformar a realidade pelo trabalho. A partir do trabalho dialético da consciência de si, esse homem pode alterar a consciência de si rumo à modificação da realidade existente; afinal, é pelo trabalho que ele conquista a possibilidade de libertação e de transformação da situação da realidade vigente.

#### 2.1.6 Saber Absoluto

Neste ítem, será estudado o que Hegel mostra acerca da superação do objeto da consciência, com ênfase na superação da consciência unilateral rumo à consciência universal. Será feita a transcrição literal do segundo parágrafo do capítulo “Saber Absoluto” porque foi a partir dela que Marx empreendeu a sua crítica a Hegel, como se observará em outro processo desta investigação.

Essa superação do objeto da consciência não se deve tomar como algo unilateral, em que o objeto se mostrasse como retornado ao Si; mas, de modo mais determinado, em que o objeto como tal se mostrasse ao Si como evanescente. Melhor ainda, [toma-se de modo] que é a extrusão da consciência-de-si que põe a coisidade, e que essa extrusão não tem só a significação negativa, mas a positiva; não só para nós ou em si, mas para ela mesma. Para a consciência-de-si, o negativo do objeto, ou o supra-assumir do objeto a si mesmo, tem significação positiva; ou seja, ela sabe essa nulidade do objeto, de uma parte, porque se extrusa a si mesma, pois nessa extrusão se põe como objeto, ou põe o objeto como a si mesma em razão da inseparável unidade do ser-para-si. De outra parte, aí reside ao mesmo tempo esse outro processo, que a consciência-de-si também tenha igualmente supra-assumido e recuperado dentro de si essa extrusão e objetividade: assim está junto de si no seu ser-outro como tal. (HEGEL, 1992b, p.207-208)

Para Hegel, o objeto apresenta diferentes processos, no início é uma “coisa imediata ou geral” que carrega consigo a potencialidade de “tornar-se outro de si”. É isto: tal objeto apresenta diferentes “determinidades” que lhe conferem a característica de universal; porém, para se tornar universal, é necessário que a singularidade seja suprimida nessas diferentes “determinidades”. É que a consciência precisa entender o objeto nos seus diferentes “determinidades”, mas como não consegue reunir todas as “determinidades”, o que a consciência adquire é “uma figura da consciência em geral”, ou um certo “número de figuras da consciência” então reunidas. Pois bem: para apreender o objeto, como aparece na figura da consciência, é necessário a efetivação dos processos anteriores da consciência. Logo após a consciência passar pela razão observadora pela razão de que “A coisa sou Eu”, de fato, o objeto se apresenta supra-assumido. (*Ibidem*, p. 208-209)

Mais adiante, Hegel ressalta que “a coisa deve ser conhecida não somente segundo a “mediatez” do ser e segundo a “determinidade”, mas também como **essência** ou **interior** como o Si. Isto está presente na **consciência-de-si-moral**” (*Ibidem*, p.209). Com isso, a consciência descobre o “puro saber do Si sobre si mesmo” (*Idem*). Dessa forma, ocorrerá uma reconciliação do espírito com a consciência, e “o espírito, certo de si mesmo em seu ser aí, não tem por elemento do ser-aí outra coisa que esse saber de si [mesmo]” (*Idem*). Com efeito, tal saber é o saber particular, singular, unificado também como parte do saber universal, o que se constrói é um “conteúdo absoluto” (*Idem*).

O conteúdo é a unificação do retorno da “representação à consciência–de-si”, mas não o retorno na forma autêntica porque a coisa é o **em si** que contrapõe o movimento da consciência-de-si. “A unificação pertence, pois, a esse outro lado que, na oposição, é o lado da reflexão sobre si, e assim é aquele que contém a si mesmo e ao seu contrário; e não só em si, ou de uma maneira geral, mas para si ou de uma maneira desenvolvida e diferenciada” (*Ibidem*, p.211). O que ocorre é que “o conteúdo torna-se o outro lado do espírito consciente de si” (*Idem*). Isso ainda se configura a consciência particular e que Hegel chama de “bela alma”.

Quando a consciência alcança a característica de “bela alma” que “é seu saber sobre si mesma, em sua pura unidade translúcida; é a consciência-de-si que sabe como [sendo] o espírito esse puro saber sobre o puro ser-dentro-de-si; não é somente a intuição do divino, mas a auto-intuição do divino” (HEGEL, 1992b , p.211), ela encontra a sua figura unilateral que, ao ser posta na ação, é ineficiente; porém, essa figura é necessária para a formação da consciência-de-si universal. Em outras palavras, para se alcançar a consciência de si universal é preciso que a consciência alcance o estágio de consciência de si particular.

Com a evolução da consciência de si particular para a consciência de si universal, a consciência “suprassume-se o obstinar-se em si dessa consciência-de-si carente-de-objeto, a “determinidade” da concepção contra sua implementação” (*Idem*). Contudo, esse conteúdo puro que foi formado pelo processo da consciência ao agir na realidade, encontrará a contradição, a oposição aa concepção puro e então a consciência precisará operar com um agir consciente.

Cada [processo] abdica, em favor do outro, da independência da determinidade em que surge contra ele. Esse abdicar é o mesmo ato-de-renúncia à unilateralidade da concepção, que em si constituía o começo; mas de agora em diante, é seu ato-de-renúncia: - como a concepção, ao qual renuncia, é o seu concepção. (*Ibidem*, p.212)

Nesse processo de negatividade que constitui a “determinidade” “de cada um para com o outro e é em si o que supra-assume a si mesmo” (*Idem*). Hegel quis mostrar que o conteúdo puro particular, ao ser manifestado, encontrará oposição, o que vai gerar o chamado pelo filósofo alemão de “desigualdade do ser *dentro-de-si* em sua *singularidade*, em contraste com a universalidade” (*Idem*). Por outro lado,

ocorre também “a desigualdade de sua universalidade abstrata em contraste com o Si” (*Idem*). Para resolver tal impasse Hegel explica ser necessário a singularidade ser suprimida e renunciar à “dureza de sua universalidade abstrata” (*Ibidem*, p.211), de modo que

assim o primeiro Em-si se completou através do processo da universalidade que é a essência, e o segundo, através da universalidade que é [o] Si. Mediante esse movimento do agir, o espírito - que só é espírito porque “é-aí” porque eleva seu ser-aí ao pensamento e por isso à oposição absoluta, e desta, por ela e nela mesma retorna; - [o espírito] surgiu como pura universalidade do saber, que é consciência-de-si. Como consciência-de-si, é a unidade simples do saber. (*Ibidem*, p.213)

O que Hegel propõe a partir disso é “a reunião dos processos singulares, cada um dos quais apresenta em seu princípio a vida do espírito todo; e de outra parte, o “manter-se-firme” da concepção na forma da concepção, cujo conteúdo já havia resultado naqueles processos e na forma de uma figura da consciência”. (HEGEL, 1992b, p.213) A concepção na qual Hegel se refere é um **saber conceitual**, no qual “o espírito, manifestando-se à consciência nesse elemento, ou, o que é o mesmo, produzido por ela nesse elemento, é a ciência”. (*Ibidem*, p.211) Isso implica que a vontade individual deverá representar a vontade coletiva, tornando-se o “*Eu universal*”. (*Ibidem*, p.213)

Nesse movimento de aperfeiçoamento do **saber conceitual**, o tempo é fator determinante porque é necessário o amadurecimento interior da consciência para se concretizar o saber puro. O tempo constitui a experiência interior revelada, possibilitando o devir do espírito. “O espírito é em si o movimento que é o conhecer, - a transformação desse Em-si no Para-si; da substância no sujeito; do objeto da consciência em objeto da consciência-de-si; isto é, em objeto igualmente supra-assumido, ou seja, na concepção” (*Ibidem*, p.215).

Hegel enfatiza que todo esse movimento do saber absoluto precisa ser construído, “é o trabalho que o espírito executa como *história efetiva*” (HEGEL, 1992b, p.216). Este trabalho levará o espírito conceitual à condição de ciência, o qual será expresso na vida.

Os processos de seu movimento já não se apresentam na ciência como figuras determinadas da consciência, mas, por ter retornado ao Si a diferença da consciência, [apresentam-se] como concepções determinados, e como seu movimento orgânico, fundado em si mesmo. (*Ibidem*, p.218)

Com a construção do saber absoluto ou espírito absoluto, a consciência alcança o auge. A partir disso, ao retornar à condição de observadora da realidade, essa construção encontrará o “reino dos espíritos” e sua meta será “a recordação dos espíritos como neles mesmos, e como desempenham a organização de seu reino” (*Ibidem*, p.218). Daí, o espírito encontrará o seu **ser aí** que, em conformidade com Hegel, corresponde à história e à sua organização conceitual “que é a ciência do *saber que se manifesta*. Os dois lados conjuntamente- a história conceituada formam a recordação e o calvário do espírito absoluto; a efetividade, a verdade e a certeza de seu trono, sem o qual o espírito seria a solidão sem vida” (*Idem*).

Essa leitura de Hegel pode ser ampliada com alguns comentadores que se dedicaram ao estudo do autor. Quanto a concepção de homem, na introdução da obra **A Razão na história** (HEGEL, 2001), Hartmann interpreta as quatro espécies de homem: o cidadão, o indivíduo, o herói e a vítima. Essas espécies estão relacionadas à moralidade política vinculada ao Estado como Espírito (objetivo e ideia absoluta). Apesar de Marx não empreender a crítica dessa obra, torna-se importante entender a concepção de homem frente ao Estado, na concepção hegeliana. É que a concepção do indivíduo, para Marx, passa pelo conhecimento do Estado<sup>38</sup>, visto que o homem se produz e reproduz em sociedade.

A partir da compreensão de que o Estado tem como princípio levar os homens à conformidade com as leis mais supremas do espírito, da razão alicerçada à moral, é que Robert S. Hartmann, tradutor da obra **Razão e História**, interpreta as espécies de homens contidas nessa obra.

A primeira espécie é o **cidadão**, sempre racional e conformado às exigências da moral. A sua liberdade está condicionada ao Estado e não aos caprichos individuais. Portanto, no processo em o indivíduo tem a consciência de sua liberdade assume a importância de cidadão do Estado moral que poderá ser transcendida pelas espécies posteriores.

---

<sup>38</sup> Marx escreve no prefácio à Crítica à Filosofia do Direito de Hegel (2005, p. 77): “Mas o homem não é um ser abstrato, ancorado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade”.

A segunda espécie é o **indivíduo**, que não detém mais a moral relativa; afinal, o Estado, para Hegel, é considerado apenas “relativamente” o mais elevado desenvolvimento do racional.

O universal sendo o potencialmente absoluto, vive no coração e na mente do ser humano e este absoluto, não é tocado pelo Estado, a não ser quando o Estado é o próprio Absoluto, que o será apenas no final da História—se algum dia houver um. (HEGEL, 2001, p. 34)

O que diferencia o cidadão do indivíduo é que, enquanto o “cidadão” cumpre regras estabelecidas pelo Estado, o “indivíduo” não é subordinado nem à “astúcia” da razão, nem à história, porque é inerente a ele o divino. “Esta moral, ética e religião jamais é propiciada garantida ou suplementada pelo Estado” (*Ibidem*, p. 34-35).<sup>39</sup> Ela é independente dele pela característica divina que o indivíduo carrega em si; em outras palavras, o indivíduo apresenta a moral interior.

A terceira espécie é o “herói” que se encontra entre o cidadão de moralidade relativa e o indivíduo de moralidade absoluta. O herói histórico representa o aspecto “em quem o exclusivamente individual se funde com o universalmente social – com o Espírito do Mundo em direção à ideia absoluta, a partir de uma fase relativamente histórica para a próxima”. (HEGEL, 2001, p.35) Ele é considerado a matéria-prima para a “eficiência histórica do Espírito do Mundo é essencialmente força, a força motor da História” (HEGEL, 2001, p. 36) que, para Hegel, é determinada pelo Espírito. O herói possui a capacidade de criar leis que irão fazer parte do Estado, a sua moral não é a moral do cidadão, mas a moral da criação do Estado.

A fonte da força do herói ainda está oculta sob a superfície da realidade, ele tem acesso direto à realidade da ideia e ela o inspira a seus feitos, preenchendo todo o seu ser com uma vontade concentrada e fazendo dele assim o sujeito da história, seu criador, que traz à luz o que ainda está oculto no ventre do tempo. É o homem heróico que empurra a história para diante. Por outro lado, o herói hegeliano é completamente orientado pelo Espírito do Mundo e o Espírito do Mundo o utiliza, astutamente, para seus próprios fins. O herói não influencia o Espírito do Mundo. Não há nele uma espontaneidade ontológica que instile na ideia aquilo que não está nela antes que ele houvesse aparecido (*Ibidem*, p. 36)

---

<sup>39</sup> Introdução desenvolvida por Robert S. Hartmann.

Hartmann, ainda na introdução<sup>40</sup> escreve que aparece uma limitação nas fundamentações morais de Hegel, pois “seu terceiro homem atraí para si o segundo, e o resultado é o quarto homem, a “vítima””. Esta espécie é considerada a mais desprovida da percepção divina do Espírito, a sua limitação constitui a incapacidade de ver o conjunto da situação histórica (história do espírito em busca do absoluto). A “vítima” é classificada como a quarta espécie; portanto, é a mais inferior e limitada.

A classificação de homem empreendida por Hegel, nessa obra, reforça a concepção de homem da obra **Fenomenologia do Espírito**. Hegel considera o homem frente à categoria do Estado como um ser submisso às normas e condutas morais construídas no processo de pensamento. Ainda, enfatiza que a capacidade que o homem tem de evoluir nas etapas do pensamento diante das normas do Estado, revelam a sua capacidade de interioridade e, conseqüentemente, converte-se em realidade.

Diante desse estudo, percebe-se que, para Hegel, o homem estava dentro de um processo de desenvolvimento lógico direcionado pela dialética histórica da consciência rumo ao movimento mais profundo da razão: o saber absoluto. Ao contrário de Hegel, Marx não pensava a história do pensamento determinante da realidade, mas a história real, a concreta. Nesse ponto, constata-se o distanciamento do pensamento de Marx em relação ao de Hegel. Apesar de todos os méritos deste último, inclusive o de ter sido a base para os estudos de Marx, a filosofia hegeliana engendra uma concepção abstrata do homem, porque não há na concepção de Hegel um homem genérico; pelo contrário, homem singular, localizado em um determinado espaço.

A crítica à concepção de que a realidade não é algo separado do homem, de que o trabalho é formador do homem não no sentido da consciência, mas da atividade humana produtiva, que a verdade não provém do pensamento, mas da realidade e que o homem é um ser genérico, assumiu novos contornos nas obras de Marx, principalmente nos **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**, como se estudará a seguir.

---

<sup>40</sup> Hartmann desenvolve essa questão, esclarecendo que “Esta predeterminação estrita mesmo em detalhe não é um requisito indispensável do sistema hegeliano. Ao contrário, ela o contradiz. O particular, no sistema, é um parceiro igual no jogo dialético. O universal não o ‘usa’, ele toma sua natureza plena no/e através do herói. O herói contribuiria com mais do que a simples existência para o Espírito. Sua moral não se origina apenas do Espírito, mas também das fontes pessoais do que chamamos a nossa segunda espécie de homem”. Mais a frente escreve que “a moral é mais uma questão coletiva do que individual para Hegel, e o grande homem se torna, se ‘necessário’, uma força imoral”. (HEGEL, 2001, p.37)

## 2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO MARXISTA DE HOMEM

A problemática se insere no contexto da produção teórica de Marx a respeito da concepção de homem, fundamental para explicitar a noção de Educação, abordada não tanto quanto um processo de ensino confinado nos limites da escola, mas como um processo contínuo de formação do homem para a vida social, para o qual a escola contribui, mas não enquanto atora principal. Da extensa produção de Marx, nos detivemos nos escritos do período 1843-1852 e, desse conjunto, fizemos um recorte buscando basicamente os **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e **A Ideologia Alemã**. Importa buscar o aporte de Hegel e Feuerbach para se compreender as concepções de homem e de trabalho presente nesses escritos.

Os **Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844** são de fundamental importância para se entender a natureza social do trabalho, base para a formulação de uma concepção de homem e de Educação que permite refletir sobre os possíveis caminhos de uma educação renovadora. Este texto é parte de uma investigação teórica introdutória sobre a concepção do homem em Marx com o objetivo de identificar a concepção de educação, ainda que não expresse Marx de forma explícita. Assim, intenta-se partir da concepção de homem, a fim de mostrar que o tema “Educação” se refere ao modo de inserção no conjunto das relações sociais por meio do trabalho, formador da ontologia humana.

Para tal, selecionou-se para esse estudo ampla obra do autor, os escritos que se referem à concepção do homem apresentado no capítulo “Trabalho Estranhado” dos **Manuscritos Econômico Filosóficos**<sup>41</sup>. Ao escrever os textos que compõem os *Manuscritos*, Marx não se limitou a estudar e a interpretar as obras de Hegel, de Feuerbach<sup>42</sup> e da Economia Política. Esse conjunto contextualizado e articulado por

---

<sup>41</sup> A base de nossa leitura foi a tradução publicada pela Editora Boitempo em 2004. Utilizaremos como referência *alienação/estranhamento* proposto por Souza Jr (2001) apresentada mais a frente deste estudo, ao invés de apenas alienação.

<sup>42</sup>As obras de Feuerbach diretamente vinculadas ao interesse de Marx e que, inclusive, servem de base textual para a elaboração de seus *Manuscritos* são: “A essência do cristianismo” (Das Wesen des Christenthums, Sämtliche Werke, v. VI, Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 1960), de 1841; de 1842, e adentrando o período de colaboração entre Marx e Engels, as “Teses preliminares para a reforma da filosofia” (Vorläufige Thesen zur Reform der Philosophie. Sämtliche Werke, v. II, Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 1959), e „Princípios da Filosofia do futuro“ (Grundsätze der Philosophie der Zukunft, Sämtliche Werke, v. II, Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 1959), de 1843. In: RANIERI, Jesus. Tese de Doutorado, p.47).

Marx para explicitar os limites da Economia Política forneceu suporte teórico para o início de um confronto com o pensamento de Hegel e a formulação da sua própria filosofia num sistema que relacionava vida, política, economia e liberdade.

Essa abordagem se apresentava tanto mais inovadora quanto complexa, pela multiplicidade de determinações que compõe as relações dinâmicas que envolvem o homem na sociedade capitalista. O longo percurso crítico iniciado a partir de então resulta na construção dos fundamentos de uma filosofia da práxis que denuncia o caráter antagônico e contraditório das relações econômicas, sociais e políticas da sociedade capitalista, bem como na proposição de um projeto revolucionário a cargo das classes exploradas.

Criticando a Economia Política e as bases da filosofia hegeliana<sup>43</sup>, Marx considerou necessário superar as proposições do idealismo hegeliano acerca do trabalho e da propriedade privada a partir de uma rigorosa leitura da realidade no seu movimento contraditório. A partir da crítica dirigida aos economistas e ao pensamento hegeliano, Marx constata não existir uma natureza humana *a priori*, mas o homem é o construtor da sua natureza no curso da história. Com efeito, a concepção de homem que dá sustentação a uma perspectiva de educação, firma-se no modo como o homem pela necessidade de sobrevivência, constrói a sua própria natureza por meio do trabalho; esse aspecto ativo e criador constitui a sua materialidade e a sua essência. Somente a partir do trabalho, historicamente contextualizado e compreendido, se pode enfrentar o tema da educação.

A atividade humana alienada/estranhada e reduzida ao individual perde a sua conotação social pela qual o trabalho se torna criativo. O trabalho se constitui como capacidade de criar e de transformar a natureza gerando as condições necessárias para se produzir e se reproduzir a existência. Ora, o homem produz a sociedade ao mesmo tempo em que produz e reproduz a si próprio enquanto indivíduo inserido no

---

<sup>43</sup> Sob o aspecto do lugar que ocupam o idealismo hegeliano e o materialismo de Feuerbach nos *Manuscritos de Paris*, é possível dizer que, para Marx, ambos são "acentuadamente unilaterais e substancialmente errôneos", posto que insuficientes na forma de instrumentalizar a análise da contradição social. O primeiro acaba por prescindir dos aspectos sensíveis do ser humano e sua cultura; o segundo somente considera estes aspectos sem tomar em conta a história e a atividade humana. Para responder aos dois, Marx proclama que o intercâmbio homem-natureza não é sinônimo nem de reflexo na consciência humana da referida relação, nem condicionamento da atividade humana pela natureza, mas relação ativa entre ambos. Precisamente, trata-se da sociabilização da natureza e, ao mesmo tempo, da naturalização do homem. A partir deste princípio, que é o da consideração do objeto por ele mesmo, independentemente de aparatos gnosiológicos exteriores, é que se pode tratar objetivamente dos aspectos da vida social em sua configuração ontológica, na qual ser e pensamento correspondem a uma unidade cujo ponto de partida é o ser concreto, mas dinâmico. *In*: RANIERI, Jesus. **Tese de Doutorado**, p.78.

conjunto das relações sociais. É na relação ativa com a natureza e com os outros homens pelo trabalho que o homem constrói o seu modo de ser e esse processo constitui-se a perspectiva da educação.

Inicia-se com uma apresentação introdutória do significado das concepções de trabalho e propriedade privada presentes nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e as proposições de sua superação, a fim de explicitar a concepção de homem, base da noção de educação.

### 2.2.1 O Trabalho e a Propriedade Privada a partir dos **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**

Os **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** iniciam uma pesquisa que se desdobra ao longo da obra posterior de Marx no sentido de explicitar a natureza social do trabalho e suas características no contexto do modo de produção capitalista. Os pressupostos teóricos de análise e de crítica se encontram no pensamento hegeliano, na estrutura do trabalho alienado que se torna claro no movimento de socialização por meio do qual se instauram as relações sujeito e objeto. “Para Marx, o objeto é a externalização de sua subjetividade e capacidade humana na produção da sua atividade de trabalho, pois este constitui a relação histórica do homem com a natureza bem como determina sua condição humana”. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.4)

Marx inicia um trabalho rigoroso de esclarecimento das contradições da atividade humana produtiva, contradições ocultadas no movimento de produção e que se traduzem no trabalho estranhado ou alienado. Nesse movimento, “Marx supera a compreensão de trabalho abstrato e empreende sua análise do trabalho como sendo atividade material concreta do homem, determinada historicamente na formação do homem enquanto ser social” (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p. 04), mostrando as “determinações que envolvem o ser do homem no modo capitalista e também as possibilidades de superação da condição de alienação”. (*Idem*)

As limitações do trabalho estranhado na formação do homem social resultam das contradições internas geradas pelo surgimento da propriedade privada e da sua constituição na atividade humana produtiva e não aparecem nas teorias econômicas e sociais da época. É que estas, em função de seus limites ideológicos, não

conseguiam explicitar a articulação entre o subjetivo e objetivo nas relações que constituem a atividade humana produtiva. (MARX, 2004, p.22-24)

Os **Manuscritos** já possibilitam entender como o trabalho estranhado/alienado e a propriedade privada se relacionam e se articulam de modo a completar um circuito que efetiva e consolida uma determinada forma de propriedade: a propriedade privada da atividade humana produtiva. Nesse contexto, a produção da riqueza se articula com a geração da pobreza dos trabalhadores, tanto na forma material quanto na espiritual. O empobrecimento se manifesta como perda da essência do homem, na solidão e fragmentação geradas no processo de exploração do trabalho; o caminho para a emancipação passaria pela renovação da solidariedade entre os homens a partir de novas relações de produção e de vida social que possibilitariam subverter esse processo. (MARX, 2004, p.22-24)

Ao analisar a relação de interdependência entre o trabalhador e o capitalista, Marx acentua as formas de degradação da vida individual e social e anuncia as bases da alienação enquanto o hostil e o estranho que caracterizam o conjunto de relações: ao criar uma medida das necessidades pelo mínimo, a vida do trabalhador torna-se privada de necessidades sendo o resultado final desta relação a vantagem do capital. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.6)

Nessa realidade, a

separação de capital, renda de terra e trabalho é mortal para o trabalhador; a exploração da força de trabalho e o cálculo mínimo da remuneração pelas condições de sobrevivência do trabalhador aprofundam a desigualdade social. “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade”. (MARX, 2004, p.25)

O lucro obtido por meio da exploração da força de trabalho gera a perda da condição criadora do trabalho. Nas palavras de Marx

as desvantagens revelam-se, dentre outras coisas, na maior mortalidade do trabalhador fabril... Não se levou em conta ainda esta grande diferença: até que ponto os homens trabalham com máquinas, ou até que ponto eles trabalham como máquinas. (*Ibidem*, p.32)

Realmente, o homem vive nos limites das condições importadas pela realidade da sua atividade humana produtiva.

Marx inicia uma leitura crítica que se desdobra em escritos posteriores nas análises sobre o ganho do capital e a função do dinheiro, “isto é, a propriedade privada dos produtos do trabalho alheio”. (*Ibidem*, p.39) Inicia-se a explicitação do verdadeiro significado do capital enquanto “trabalho acumulado” que gera um lucro excedente e cumulativo de modo que o capitalista ganha duas vezes, “primeiro, com a divisão do trabalho; segundo, geralmente com o progresso que o trabalho humano imprime sobre o produto natural. Quanto maior a participação humana numa mercadoria, tanto maior o ganho do capital morto”. (MARX, 2004, p.45)

Ao explicar a dominação do capital sobre o trabalho Marx aponta que o objetivo final sempre será o lucro, mesmo que sua aplicação não seja benéfica para a sociedade, como é o caso da exploração das forças produtivas da natureza (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.8). A “acumulação multilateral”, a concentração de riqueza envolve e articula várias atividades capitalistas mas, no contexto da concorrência, a competição se institui. Para Marx (2004),

a partir das ações lícitas ou ilícitas de produção, da manutenção da riqueza, da combinação de diversos ramos da produção, alguns grupos se sobressaem sobre outros e por possuírem poder acabam dominando o adversário, e o que antes era ‘acumulação multilateral torna-se ‘acumulação unilateral’ formando o monopólio. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.8)

A partir do livro de Ricardo - **Renda da terra**, Marx explicita a concepção de homem na sociedade capitalista: “as nações são apenas oficinas de produção, o homem é uma máquina de consumir e produzir; a vida humana, um capital; as leis econômicas regem cegamente o mundo”. (MARX, 2004, p.56) Marx em seguida escreve que “para Ricardo, os homens são nada; o produto é tudo”. (Idem) Na sua leitura, Marx acentua como o trabalho estranhado produz tanto o objeto/produto, quanto o homem. “O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto”. (MARX, 2004, p.81) Estabelece-se uma relação inversa por meio da qual a relação que o trabalhador estabelece com o objeto produzido é exterior e independente dele, “tornando-se uma potência

autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha”. (*Idem*)

A exteriorização da atividade produtiva humana consiste no não pertencimento ao seu ser, o trabalhador não tem a possibilidade de expressar sua intencionalidade no objeto, o que o torna servo do ritmo imposto pelo sistema fabril, enfim, infeliz ao cumprir sua função de forma forçada e mecânica. A liberdade é suprimida e o trabalho se defronta com o trabalhador de forma estranha. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p. 9)

O resultado disso é que “o homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc. e em suas funções humanas só se sente como animal”. (MARX, 2004, p.83)

Marx estuda a concepção do ser genérico de Feuerbach, para acentuar que o homem constrói a sua essência, o seu gênero, a consciência e a religião. Também as formulações a partir do pensamento de Hegel servem para aprofundar a questão, mas não são suficientes para explicar a formação do ser social, universal e livre. Apresentam-se como abstrações porque se produzem como teoria interpretativa, filosofias abstratas e ainda metafísicas. O trabalho de Marx supera essas filosofias na medida em que estabelece a relação entre teoria e prática e, a partir da crítica ao trabalho estranhado, Marx esclarece que o homem é concebido como um ser genérico:

O homem é um ser genérico, não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também- e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa- quando se relaciona consigo mesmo como (com) o gênero, vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como (com) um ser universal, (e) por isso livre (MARX, 2004, p.83-84)

Ao considerar o homem como parte da natureza e o seu trabalho como atividade determinada pelas circunstâncias históricas, esse homem se distingue do animal. “Justamente, (e) só por isso, ele é um ser genérico”. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa”.

(MARX, 2004, p. 84-85). Dessa forma, “o objeto do trabalho é portanto *a objetivação da vida genérica do homem*”. (*Idem*)

Entretanto, “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência”. (MARX, 2004, p. 85) Da mesma maneira que o homem pode se realizar enquanto ser genérico por meio do trabalho na atividade humana produtiva, ele perde essa dimensão. O trabalho estranhado reduz a atividade livre e criadora do homem, faz “do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*”. (MARX, 2004, p. 85) Essa relação, “estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana”. (MARX, 2004, p. 85) Essa relação de estranhamento estende-se ao conjunto social:

Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (MARX, 2004, p. 86)

Sendo o trabalho abstrato resultado do capital, as formas de organizações do trabalho, entre elas a fragmentação e o mecanicismo tornam-se componentes marcantes para a conservação e manutenção do capital. Segundo Marx, a inversão do significado do trabalho, oriunda do sistema capitalista em que o trabalhador exerce sua função para o acúmulo do capital, ao invés de exercer a partir de sua intencionalidade, distancia o homem da sua essência. Diante dessas considerações, deduz-se que Marx, “ao explicitar a concepção trabalho apresenta três características da formação do homem, sendo que, essas características são manifestadas de acordo com a atividade humana produtiva da existência material”. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.11) A primeira, na superação da sua condição de animal pela produção dos meios de sobrevivência e da estrutura vital. A segunda, por meio dos condicionamentos gerados pela imposição do modo de produção fabril que alteram sua subjetividade e criatividade. A terceira, no confronto entre o trabalho

consciente e o trabalho estranhado, quando o homem é submetido a um trabalho fragmentado e unilateral. (*Ibidem*, p.11-12)

Para Marx, ao passar da situação de trabalho socialmente produzido para o trabalho estranhado, o homem estabelece uma relação diferente com sua liberdade, intencionalidade e criatividade. (2004) Em outras palavras, nesse contexto, o homem deverá se construir enquanto **ser** transformador da sua realidade de trabalho e conseqüentemente social. A liberdade, a criatividade não será manifestada somente no objeto produzido, mas antes, será resultado da superação do trabalho estranhado, fragmentado e unilateral que, segundo Marx, pode acontecer a partir do comunismo. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.11-12)

### 2.2.2 A Superação da Alienação no Contexto de uma Nova Sociedade

Marx insistia na ideia de que era necessária a transformação do trabalho estranhado e a superação da propriedade privada dos meios de produção para a formação de uma nova sociedade organizada, não mais na contradição das classes sociais, mas na liberdade fundamentada na formação de um novo homem. Nesse sentido, o comunismo constituiria o

pressuposto da propriedade privada positivamente supra-sumida, o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; assim como [produz] o objeto, que é o acionamento (*Betätigung*) imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, [para] a existência deste, e a existência deste para ele. (MARX, 2004, p.106)

Entendida nesses termos, a concepção de uma nova sociedade liberta das determinações da atividade humana produtiva e da propriedade privada, conduziria o homem ao retorno de si enquanto sujeito histórico e social capaz de redefinir a humanidade. A partir dessas considerações, pode-se entender que

a supra-assunção do estranhamento-de-si segue o mesmo trajeto que o estranhamento-de-si". Assim, não se trata da suprassunção somente do capital, mas precisamente do trabalho fragmentado que "é apreendido como a fonte da nocividade da propriedade privada e da sua existência estranha do homem". (*Ibidem*, p.103)

Para Marx, a supressão da propriedade privada estabelece o aspecto positivo da consolidação da propriedade privada comunitária que associada aos interesses coletivos e a consciência da natureza constitui o retorno do homem a si mesmo.

Trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem social, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado= humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a verdadeira dissolução do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. (*Ibidem*, p. 105)

É no interior dessa nova perspectiva da sociedade que o homem se encontra enquanto construtor de si, do outro e da sociedade e tem a possibilidade de expressar sua ação efetiva no trabalho carregada de significação histórica e social. Diante disso, “tanto o material de trabalho quanto o homem enquanto sujeito são tanto resultado quanto ponto de partida do movimento”. (*Ibidem*, p.106) Reside aí o caráter social e universal do trabalho coletivo.

Assim, a essência humana da natureza torna-se uma das principais manifestações do homem, “é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana”. (MARX, 2004, p. 106) É da natureza que o homem tem a possibilidade de construir não somente os objetos, mas uma nova relação de existência individual e social. Mais a frente Marx escreve, “é primeiro aqui que a sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana e a natureza [se tornou] para ele o homem”. (Idem) Assim, tanto o homem quanto a natureza se transformam e se completam. Na concepção de Marx, porém, a simples ação comunitária não é suficiente forte para formar novas relações sociais. O pressuposto da atividade comunitária em que o homem se encontra e se identifica como ser social, não acontece de forma natural e espontânea, mas precisa ser construída a partir de novas relações sociais, ou seja,

o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”. Assim, a consciência universal

e a atividade da consciência universal se manifestam como a “existência teórica enquanto ser social”. (*Ibidem*, p.107)

A supra-assunção positiva da propriedade privada não deriva de um sentido de posse, mas é compreendida segundo Marx, como um resgate do homem a si mesmo enquanto ser universal.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários", são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso, ela é precisamente tão múltiplice quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (*Ibidem*, p.108)

Compreender que a posse do objeto é resultado do trabalho estranhado/alienado e está agregada ao capital implica, pois, considerar a dinâmica existente entre a propriedade privada e a formação dos sentidos do homem limitados pelo sentido do **ter**. Portanto, a supra-assunção da propriedade privada “é a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente”. (MARX, 2004, p. 109) A relação do homem com o objeto produzido é de composição. “O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram *teóricos*” (*Idem*) O que caracteriza e determina a mudança nas relações entre os homens a partir dos sentidos, é a distinção entre os sentidos expressos de forma particular e egoísta em relação aos sentidos como manifestações sociais, sensíveis e interdependentes.

A natureza sensível imediata para o homem é imediatamente a sensibilidade humana (uma expressão idêntica), imediatamente como o homem outro existindo sensivelmente para ele; pois sua própria

sensibilidade primeiramente existe por intermédio do outro homem enquanto sensibilidade humana para ele mesmo. (*Ibidem*, p.112)

É no conjunto das manifestações humanas que o homem se reconhece enquanto ser carente do outro não somente nas relações sociais, mas também quanto as suas próprias necessidades interiores. Marx expressa que “o ser-por-si mesmo da natureza e do homem é *inconcebível* para ele porque contradiz todas as *palpabilidades* da vida prática”. (*Ibidem*, p.113) Dessa forma, o comunismo assume “a posição como negação da negação, e por isso o processo efetivo necessário da emancipação e da recuperação humana para o próximo desenvolvimento histórico”. (*Ibidem*, p.114) A partir dessa nova realidade o homem ao retomar sua condição genérica, universal, torna-se consciente e sensível à “existência da natureza e a natureza para o homem enquanto existência do homem”. (*Idem*)

O comunismo constitui o devir do humanismo do homem que aparece como possibilidade de emancipação frente ao cenário cruel da propriedade privada. A partir das contradições, estabelecidas no modo capitalista, emerge a necessidade de superação pela negação consciente vinda a partir da atividade e das relações de trabalho.

Como apontado no início desse texto, a apresentação introdutória do significado das concepções de trabalho e propriedade privada presentes nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e as proposições de sua superação, visa a explicitar a concepção de homem nos sentido de uma base da compreensão de educação a serem desenvolvidas mais à frente neste estudo. A Educação recebe aqui o seu significado mais amplo de formação integral do homem e, dessa perspectiva, são mais do que nunca pertinentes as observações de Marx sobre a superação das contradições da sociedade capitalista, geradas na formação dos aspectos subjetivos e objetivos da relação entre trabalho alienado/estranhado e propriedade privada, instâncias que se constituem como interdependentes e contraditórias na sociedade capitalista. (DAL LIN ; SCHLESENER, 2012, p.15)

As observações sobre o comunismo precisam ser entendidas dentro do contexto histórico e revolucionário no qual Marx produziu seu trabalho. São propostas que parecem promissoras da superação da alienação de homens por outros homens. Da perspectiva da leitura dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, o homem se forma em sua essência a partir do modo como instauram suas

relações com a natureza e com os outros homens pelo trabalho. Assim, a educação toma a dimensão da formação do homem no processo de construção da sociedade.

### 2.2.3 Crítica de Marx à Dialética e à Filosofia de Hegel

No último dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, Marx empreende uma análise crítica da filosofia e da dialética hegeliana, principalmente da obra **Fenomenologia do Espírito** de Hegel. Marx não aceitava as críticas superficiais e abstratas que o antecedia<sup>44</sup> e então explorou todo o potencial dos escritos de Hegel para elaborar sua crítica, a qual compõe e justifica todo o conteúdo dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**.

Marx contesta em Hegel a ideia de que o pensamento é separado do real<sup>45</sup>. Na interpretação de Marx, isso seria um processo de autoconstrução e autoengendramento do homem pelo pensamento. Um **sistema abstrato**, é assim que Marx se refere à filosofia hegeliana.

Para se compreender o **trabalho** no sistema hegeliano, é necessário observar que Hegel expõe somente o lado positivo do trabalho. É isto: “ele apreende o *trabalho* como a *essência*, como a essência do homem que se confirma”. (Marx, 2004, p.124) Foi nesse sentido, que o trabalho tornou-se “o *vir-a-ser para si do homem* no interior da *exteriorização* ou como homem *exteriorizado*”. (*Idem*) De fato, o ato do trabalho é um ato puramente abstrato no sentido de que o pensamento irá determinar a realidade. Assim, todo o sistema hegeliano envolve o trabalho do pensamento em busca do saber absoluto. O trabalho, portanto, se deslocaria para o conjunto das relações de pensamentos que formam o sistema. Não se trataria aqui de interpretação da realidade, mas de interpretação entre pensamento e

---

<sup>44</sup>Já no início do terceiro processo dos **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, Marx revela sua insatisfação com as críticas empreendidas sobre a lógica e a dialética de Hegel. “A falta de consciência sobre a relação da moderna crítica com a filosofia hegeliana em geral e com a dialética em particular era tão grande, que críticos como Strauss e Bruno Bauer, o primeiro completamente e o segundo em seus “Sinópticos” (onde ele, frente a Strauss, põe a “consciência-de-si” do homem abstrato no lugar da substância da “natureza abstrata”) e mesmo ainda em “Cristianismo desvelado” estão, pelo menos em termos potenciais, totalmente constrangidos no interior da lógica de Hegel”. (MARX, 2004, p.115)

<sup>45</sup> Para Marx, Hegel reduz o real ao pensamento e as coisas tornam-se o pensamento que o homem tem delas e não ela em si. “Quando ele apreendeu, por exemplo, a riqueza, o poder de Estado etc. como a essência estranhada da essência humana, isso acontece somente na sua forma de pensamento.... Eles são seres de pensamento -por isso simplesmente um estranhamento do pensar puro, isto é, do pensar abstrato-filosófico”. (*Ibidem*, p.121)

pensamento num ciclo de supressão e afirmação. Seria no ciclo do pensamento que se realizaria a intervenção humana, se realizaria a intervenção da história. O conhecimento da realidade seria ele próprio o pensamento que o homem constrói em si e para si. Assim, as propostas efetuadas na realidade nada mais são do que uma intervenção do pensamento produzido a partir do que se pensa dela. A partir disso, Marx utiliza o capítulo final da obra **Fenomenologia do Espírito**, intitulado o “saber absoluto”, para apresentar a unilateralidade os limites da filosofia hegeliana. Refere-se a esse processo como o segredo da filosofia de Hegel.

Ao chegar ao capítulo Crítica da Filosofia Dialética e Geral de Hegel nos **Manuscritos Econômico Filosóficos**, tem-se a impressão de que o texto estaria deslocado das partes anteriores porque Marx vinha apresentando as contradições do sistema capitalista, sobretudo em relação ao trabalho. Os primeiros **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** delineavam as tensões da atividade humana produtiva e da propriedade privada, assim como as consequências dessas tensões para o homem como um todo. Contudo, Marx apresenta nesta obra as limitações do sistema hegeliano que até então não haviam sido tratadas com seriedade<sup>46</sup>. Já no início do capítulo, Marx escreve, “este ponto talvez seja o lugar adequado para dar algumas indicações tanto no que diz respeito ao entendimento e à correção da dialética hegeliana em geral”. (MARX, 2004, p.115)

Marx procurou, a partir da crítica à Fenomenologia e a Lógica de Hegel, mostrar, no âmbito dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, os impactos da dialética e da filosofia como base teórica para se refletir as situações de exploração que o homem passou e promoveu na sociedade capitalista da época. Com isso, Marx rompeu com a filosofia abstrata e formal de Hegel, em que a história da construção do homem permanecia no âmbito do pensamento.

Marx delineia sua crítica tendo como referência a **Fenomenologia do Espírito** que, para ele, constituía “o verdadeiro lugar do nascimento e o segredo da filosofia de Hegel”. (*Ibidem*, p.119). Logo após apresentar o índice da **Fenomenologia do Espírito**, Marx sintetiza o sistema hegeliano a partir da Enciclopédia das Ciências Filosóficas.<sup>47</sup> Ao longo do texto, Marx se apropria de

---

<sup>46</sup> Marx se refere no texto a Bruno Bauer, (1809-1882), Strauss e a Feuerbach, mencionando que somente Feuerbach havia conseguido se desvincular das amarras da filosofia de Hegel.

<sup>47</sup> Cabe transcrever a citação toda porque Marx apresentou a dialética de Hegel ressaltando o significado de abstração e alienação. “Assim como a Enciclopédia de Hegel começa com a lógica, com o pensamento especulativo puro, e termina com o saber absoluto, o [espírito] consciente-de-si,

alguns elementos do sistema hegeliano como a dialética, a história e o trabalho, para contrapor e superar a concepção idealista de Hegel e apresentar a concepção materialista da história.

Para Marx, Hegel na **Fenomenologia do Espírito**, incorre em duplo erro. O primeiro é quando Hegel concebe toda a organização social como elementos distantes do homem que ao se manifestarem o fazem somente na forma de pensamento, tornando-se diferente do pensamento puro. Todo o movimento hegeliano é a “história” do processo do pensamento abstrato, especulativo, que carrega consigo a oposição do em si e para si, a oposição do pensamento abstrato e da realidade sensível que ocorre dentro do próprio pensamento. Isso não significa que a essência do homem se põe contra ela mesma, “mas sim que ela se objetiva na diferença do, e em oposição ao, pensar abstrato, [é o que] vale como a essência posta e como [a essência] a ser suprimida do estranhamento”. (MARX, 2004, p.121)

Ocorre que para Hegel a realidade é o conflito do pensamento. O que o homem encontra nela é tão somente a expressão do seu pensamento, sendo a existência humana somente o resultado da diferença do pensamento puro. As implicações disso é que em Hegel o homem passa a ser unilateral, pois o pensamento irá determinar suas relações com a realidade. Nesse sentido, as ações do homem passam a ser abstratas não somente porque dependem do resultado da consciência de si absoluta, mas também porque a realidade na qual irá atuar é uma realidade diferente do mundo real. Diante disso, Marx ressalta que o pensamento se tornou objeto estranho, “é, pois, primeiramente, apenas uma apropriação que se sucede na consciência, no puro pensar, isto é, na abstração, a apropriação

---

[espírito] filosófico ou absoluto apreendendo-se a si próprio, isto é, o espírito abstrato sobre-humano, a enciclopédia toda acaba sendo nada mais do que a essência propagada (*ausgebreitete*). do espírito filosófico, sua auto-objetivação. Assim, o espírito filosófico nada mais é do que espírito pensante [a partir] do interior de seu estranhamento-de-si, isto é, espírito estranhado do mundo, [espírito] que se concebe abstratamente. - A lógica - o dinheiro do espírito, o valor do pensamento, o [valor] especulativo do homem e da natureza - sua essência tornada totalmente indiferente contra toda determinidade (*Bestimmtheit*). efetiva e, portanto, [essência] não-efetiva - é o pensar exteriorizado que, por essa razão, faz abstração da natureza e do ser humano efetivo; o pensar abstrato. A externalidade (*Äusserlichkeit*). desse pensar abstrato... a natureza, tal como ela é para este pensar abstrato. Ela lhe é exterior, sua perda-de-si; e ele a concebe também exteriormente, enquanto pensamento abstrato, mas enquanto pensamento abstrato exteriorizado. - Finalmente o espírito, este pensamento retornando ao seu próprio lugar de origem, o qual, enquanto espírito antropológico, fenomenológico, psicológico, ético, artístico, religioso, não vale ainda para si mesmo até que finalmente se encontre e auto afirme enquanto saber absoluto e, por conseguinte, espírito absoluto, isto é, espírito abstrato, [até que] encerre sua existência consciente, e [a existência] que lhe corresponde. Pois sua existência efetiva é a abstração”. (MARX, 2004, p. 120-121)

desses objetos como pensamentos e movimentos do pensamento, razão”.  
(*Ibidem*, p.122)

Marx escreve que o segundo erro de Hegel é o reconhecimento da consciência humanamente sensível, de modo que todos os elementos da realidade são “seres espirituais”, oriundos do pensamento. Assim, a realidade criada historicamente, os produtos do homem, são produtos da mente abstrata e constituem “processos espirituais”, apresentados e trabalhados a partir da essência do homem - o pensamento. O homem para Hegel, é o espírito pensante que carrega em si a potencialidade de supra-assumir os erros do pensamento abstrato e o faz, ao empregar a lógica e a dialética como princípios geradores na busca do pensamento absoluto. Para Marx, Hegel apresenta a crítica a alienação humana com qualidade, mas a faz somente para a superação dela no sentido espiritual do homem. (*Ibidem*, p.122-123) As implicações da construção dos pensamentos abstratos como agentes sociais é que a superação da alienação/estranhamento se dará somente no âmbito do movimento do pensamento e não na transformação da realidade, ou seja, a religião, a política, as leis, não são a realidade efetiva, mas a realidade pensada a partir dos movimentos de negação do pensamento.

Tanto a **dialética** hegeliana que representa a força que impulsiona os processos do pensamento, quanto o **trabalho** enquanto formador do homem são para Marx motivo de elogio na teoria hegeliana.

A grandeza da Fenomenologia hegeliana e de seu resultado final- a dialética, a negatividade enquanto princípio motor e gerador- é que Hegel toma, por um lado, a autoprodução do homem como um processo, a objetivação como desobjetivação, como exteriorização e supra-assunção dessa exteriorização; é que compreende a essência do *trabalho* e concebe o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como resultado de seu *próprio trabalho*. (MARX, 2004, p.123)

É fato que, tanto Marx quanto Hegel, consideravam o **trabalho** como condição formadora do homem; porém, o trabalho ao qual Hegel se referia era o **trabalho do pensamento** em busca do saber absoluto. Ocorre que, para Marx, o trabalho no sistema hegeliano era abstrato e unilateral porque Hegel separava sujeito, pensamento e realidade. A consequência disso foi que, ao utilizar o pensamento como manifestação suprema de sua existência, o homem tornava-se

alienado/estranhado nas relações que estabelecia com o mundo material, não há, portanto, uma verdadeira relação entre o homem e a realidade.

Para explicar melhor o que pretendia, Marx recorre ao capítulo final da **Fenomenologia do Espírito** - o Saber Absoluto, mais precisamente sobre o segundo parágrafo<sup>48</sup> que apresenta “o movimento de subjugação do objeto da consciência”. (*Ibidem*, p.125)

Marx apresenta um parágrafo sintetizando o pensamento de Hegel sobre a consciência de si

O objeto se mostra não apenas (esta é, segundo Hegel, a concepção unilateral - portanto, só um lado sendo apreendido - daquele movimento). como retornante ao Si. O homem vem-a-ser = si posto. O Si é, porém, somente o homem abstratamente concebido e gerado por meio da abstração. O homem é áutico, seu olho, seu ouvido etc., são áuticos; cada uma de suas forças essenciais tem nele a propriedade da ipseidade. Mas por essa razão é, então, totalmente falso dizer: a consciência-de-si tem olho, ouvido, força essencial. A consciência-de-si é, antes, uma qualidade da natureza humana, do olho humano etc., não é a natureza humana [que é] uma qualidade da consciência-de-si. (*Ibidem*, p.125)

O homem na concepção de Hegel é um ser abstrato, “a *essência humana, o homem*, refere-se para Hegel - consciência-de-si”. (MARX, 2004, p.125) Ocorre que toda a alienação/estranhamento em relação à objetividade é construída pelo movimento do pensamento e constitui a alienação/estranhamento da própria consciência-de-si. Portanto, todo o estranhamento da essência objetiva nada mais é do que “uma incorporação na consciência-de-si; o homem apoderado de sua essência é apenas a consciência-de-si apoderada da essência objetiva. O retorno do objeto ao si é, portanto, a reapropriação do objeto”. (*Ibidem*, p.125)

Marx enfatiza que Hegel concebe o trabalho como processo espiritual da trajetória da consciência sensível ao saber absoluto. A relação que o homem estabelece com o objeto é uma relação de autoconhecimento da consciência. É fato: o objeto pensado nada mais é do que a *consciência* do objeto pensado, a autoconsciência do homem. Esta objetividade não corresponde à essência humana, é uma relação alienada/estranhada. O retorno da objetividade do homem, produzida

---

<sup>48</sup> O segundo parágrafo está transcrito no Capítulo da Fenomenologia do Espírito deste trabalho.

como algo distante dele sob a “determinação do estranhamento, tem assim não somente o significado de supra-assumir o estranhamento, mas [também] a objetividade, ou seja, dessa maneira o homem vale como uma essência não-objetiva, espiritualista”. (*Idem*)

Antes de continuar a análise da crítica de Marx à dialética e filosofia de Hegel será estudada uma breve consideração acerca das concepções de alienação e objetivação nas obras de Lukács (1970) e na tese de doutorado de Ranieri (2000). Essas considerações são necessárias por tratarem de concepções norteadoras deste capítulo.

Na visão hegeliana, a relação da consciência imediata com a natureza ou com a sociedade é caracterizada como alienação do espírito. A natureza será eterna, o espírito até construir sua história dialética rumo ao saber absoluto, torna-se alienado de si e do outro. Nesse sentido, a história constitui um movimento de ida e vinda, tendo a negação como mola propulsora reveladora do distanciamento da consciência em relação tanto à realidade quanto ao espírito puro. Portanto, é essencial a autossupressão da história da alienação do espírito, tornando a objetividade mais próxima do conhecimento absoluto.

Ao se objetivar no trabalho de forma imediata características da consciência sensível e abstrata, o homem submerge na alienação e se distancia da sua essência pura. Será uma objetivação estranhada pela alienação da história do espírito. Nesse caso, o homem já não se encontra a si mesmo, a sua relação com o objeto é distante e representa a alienação do pensamento arraigado à realidade. Hegel sustenta que a alienação, num primeiro processo, é a negação do espírito; portanto, ela se aproxima e muito da concepção de estranhamento. Dessa forma, a objetivação nada mais é do que o distanciamento do espírito de si mesmo. É que toda a objetivação traduz alienação e estranhamento do espírito em relação à realidade e a si mesmo. Assim, a alienação remete ao estranhamento do homem e a sua objetivação enquanto negação de si mesmo.

Por eso se trata de superar el objeto de la conciencia. La objetividad como tal se presenta como una situación alienada, que no corresponde al ser humano, a la autoconciencia. La recuperación del ser objetivo del hombre, producido como ajeno, bajo la determinación de la alienación, no significa, pues, la superación de la alienación, sino la superación de la objetividad, con lo que el hombre se presenta como un ser no-objetivo, espiritualista. (LUKÁCS, 1970, p.530)

Efetivamente, a história e a objetivação humana, para Hegel, são abstratas porque não correspondem à essência do saber absoluto. Este só pode ser alcançado a partir da dialética histórica que o espírito empreenderá no percurso rumo à essência pura do pensamento. Dessa forma, a superação da alienação da consciência se dá por ela mesma no processo de negação e supra-assunção da negação.

Assim, a unidade entre alienação e estranhamento constitui a unidade do processo da história pela qual a consciência passa e se transforma, a exteriorização possibilita o desenvolvimento da passagem primária do espírito, mediado pela oposição rumo a uma condição de estranhamento que levará à reconciliação e à verdade absoluta. Assim, o estranhamento corresponde ao movimento da consciência de si, tomando forma a partir das objetivações históricas em que o espírito se encontra estranhado de si mesmo. A alienação “é a objetividade subsumida à atividade do homem. Trata-se do espírito exteriorizando-se na materialidade”. (RANIERI, 2000, p.65)

Lukács, na obra **Ontologia do ser social**, distingue a concepção de objetivação [*Vergegenständlichung*] e alienação [*Entäusserung*]. O estranhamento/alienação “definido como contradição entre o desenvolvimento das qualidades e o desenvolvimento da personalidade” (LUKÁCS, s/a, p.395), é a distinção entre o espírito mais elementar em relação ao espírito absoluto. Na continuidade da obra **O jovem Hegel**, Lukács apresenta a alienação e a recuperação da alienação por meio do processo conflituoso da história da consciência. Já no texto, *Ontologia do ser social*, Lukács analisa as qualidades, substituindo-as pelos diferentes níveis da subjetividade que revelam ao longo do percurso a verdadeira essência não estranhada do homem. Ao analisar a obra **Fenomenologia do Espírito** de Hegel, Lukács apresenta a separação entre “o plano do “inessencial” e o plano do “essencial” da consciência, entre a autoconsciência “transformável” e a autoconsciência “intransformável”. (LUKÁCS, s/, p. 396) Quando o homem é privado de estabelecer a dialética interior, a consciência “inessencial” o transforma em um indivíduo abstrato carente da necessidade de libertar-se da condição irreal em relação ao saber absoluto, da relação da prisão da realidade.

Contudo, a trajetória da real superação do estranhamento é complexa e compreende a ideia de que,

enquanto as objetivações da espécie humana, em sua maior parte (as instituições políticas, jurídicas, religiosas etc.), nasceram para assegurar o funcionamento do gênero humano em-si, pelo contrário, as grandes ações morais, a grande arte e a verdadeira filosofia encarnam, na história, as aspirações do gênero humano para-si. (LUKÁCS, s/a,p. 395)

Dessa forma, quanto mais há a geração das estruturas privadas e governamentais, menos possibilidade o homem tem em relação à subjetividade interior, dialética e libertadora da consciência infeliz rumo ao saber absoluto.

Na filosofia hegeliana, o homem é entendido abstratamente. Os seus sentidos são meras qualidades da consciência e não constituem a essência humana. Todo o retorno à essência objetiva pensada surge, então, como “uma incorporação na consciência-de-si; o homem apoderado de sua essência é apenas a consciência-de-si apoderada da essência objetiva”. (MARX, 2004, p.125) Toda vez que a consciência de si exterioriza faz da exteriorização de uma aparência, pois o objeto é somente uma abstração do pensamento e confirma o homem como ser natural objetivo.

Diferentemente de Hegel em que sujeito e objeto são separados, Marx afirma haver a interligação entre o sujeito e o objeto. Ao estabelecer relação com o mundo, seja por meio dos sentidos, do pensamento, seja de qualquer elemento que compõe a natureza humana, ocorre a “apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana”. (MARX, 2004, p.108) Efetivamente, Marx recupera o significado da sensibilidade; é que, para ele, ao se relacionar com o objeto, os sentidos humanos assumem características sociais, “o olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos”. (*Ibidem*, p.109) Isso representa que, ao se relacionar com o objeto, o homem só pode

relacionar-se humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a

sua natureza egoísta e a natureza a sua mera utilidade na medida em que a utilidade se tornou utilidade humana. (*Idem*)

O homem é parte da natureza e como ser natural necessita suprir suas necessidades assim como outros seres da natureza; porém, o que o diferencia do animal é a sua capacidade consciente, tornando-se um ser natural humano. É isto: o homem é capaz de construir um mundo objetivo historicamente determinado a partir de sua práxis. Os animais não se distinguem da natureza, são inseparáveis dela, sem qualquer capacidade de produção e criação além da sua necessidade imediata.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma “determinidade” com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. (*Ibidem*, p.84)

O homem natural, em Hegel, é aquele que estabelece relação com o meio sem interferir na sua construção, os objetos se apresentam prontos e são um instrumento do pensamento. Diferentemente de Hegel, Marx apresenta outro posicionamento desse mesmo homem diante da natureza. Esta não é mais igual ao ser passivo e isolado do objeto; Marx considera o homem “como ser natural vivo” que possui forças e dependência do objeto; ele é um ser objetivo que “tem objetos efetivos, sensíveis como objetos de seu ser, de sua manifestação de vida, ou que ele pode somente manifestar sua vida em objetos sensíveis efetivos”. (MARX, 2004, p. 127)

Muito bem: Marx contrapõe o pensamento de Hegel por separar o ser do objeto. “Um ser não-objetivo é um não-ser” (*Idem*). O ser separado do objeto “seria, em primeiro lugar, o único ser, não existiria nenhum ser fora dele, ele existiria isolado e solitariamente”. (*Id.*) O fato é que tanto o ser quanto o objeto existem numa condição relacional e interdependente, “tão logo eu tenha um objeto, este objeto tem a mim como objeto”. (*Id.*) Por outro lado, “um ser não objetivo é um ser

não efetivo, não sensível, apenas pensado, isto é, apenas imaginado, um ser da abstração”. (*Id.*) Assim, “ser sensível, isto é, ser efetivo, é ser objeto do sentido, ser objeto sensível, e, portanto, ter objetos sensíveis fora de si, ter objetos de sua sensibilidade. Ser sensível é ser padecente”. (*Idem*) Com Marx o homem torna-se parte da natureza, ele sente a necessidade de transformá-la, cria, então, novos mecanismos para suprir tais necessidades. Para Marx, o homem não é um ser contemplativo em busca da autoconsciência e sim, um ser concreto, porque real.

De novo: Marx contrapõe-se à filosofia de Hegel enfatizando que, se o homem for somente o homem pensado e a supra-assunção da objetivação for um ato formal, então, a exteriorização é a confirmação da objetivação; ao mesmo tempo em que a exteriorização elimina a alienação/estranhamento ela torna-se a sua confirmação. O movimento de autocriação a partir da negatividade é o resultado da vida humana que encerra um fim em si mesma, “é, contudo, uma abstração, um estranhamento da vida humana, ela é considerada como processo divino, mas como processo divino do homem - um processo que sua própria essência, diferente dele, abstrata, pura, absoluta, sofre”. (*Ibidem*, p. 133)

Já, na análise de Hegel, o sujeito não estabelece laços de concretude com a natureza, pois tanto o sujeito, quanto o objeto, caracterizam o processo do pensamento. Dessa forma, o homem deixa de ser efetivo na natureza para se tornar apenas um atributo.

O homem efetivo e a natureza efetiva tornam-se meros predicados, símbolos deste homem não efetivo oculto, e desta natureza inefetiva. Sujeito e predicado têm assim um para com o outro a relação de uma absoluta inversão, sujeito-objeto místico ou subjetividade que sobrepuja o objeto, o sujeito absoluto como um processo, como sujeito exteriorizando-se e retornando a si da exteriorização, mas, ao mesmo tempo, retomando-a de volta em si, e o sujeito como este processo; o puro círculo infatigável em si. (MARX 2004, p. 133)

Em Marx, por seu turno, o movimento de exteriorização e retorno à exteriorização do objeto passa pela negação e apresenta como resultado um objeto abstrato, sem conteúdo, que carrega consigo a negação ineficaz do pensamento porque é carente de conteúdo efetivo. Ocorre que o sujeito, ao estabelecer relação com o objeto, não se encontra nele, a sua relação é alienada/estranhada porque o

sujeito é somente o resultado da abstração do pensamento; da mesma forma, a natureza que não é ela mesma, mas a natureza pensada.

São, portanto, formas da abstração universais abstratas, pertencentes a qualquer conteúdo, e, conseqüentemente, tanto indiferentes a todo conteúdo, como válidas para cada um deles, [são] as formas de pensamento, as categorias lógicas arrancadas do espírito efetivo e da natureza efetiva. (*Idem*)

Portanto, a lógica hegeliana que constitui um processo contínuo de negação e supra-assunção da negação apresenta, segundo Marx, um resultado que é sempre uma abstração, que a si se apreende e, como tal, é nada, pois a abstração não existe efetivamente, ela é pensamento.

Marx ressalta que o ponto positivo de Hegel na lógica especulativa é que

os concepções determinados, as formas de pensamento universais fixas, em sua autonomia diante da natureza e do espírito, são um resultado necessário do estranhamento universal da essência humana, portanto também do pensar humano. (*Idem*)

Ainda, Marx explica que essa mediação realizada por meio da negação é um pressuposto fundamental porque parte do **sujeito**; porém, como apresentada por Hegel, tal intervenção constitui um simples retorno ao natural, uma abstração do pensamento trazido para a objetividade e, portanto, não constitui para o homem a sua essência enquanto essência efetiva. (MARX, 2004, p.133)

Hegel, ao separar o pensamento do sujeito, evidencia que:

[...] o homem não é humano, também sua externalização da essência não o pode ser; portanto, também o pensar não podia conceber-se como externalização da essência do homem como um sujeito humano e natural, com olhos, ouvidos etc., vivendo na sociedade, no mundo e na natureza), e em parte, na medida em que esta abstração se apreende a si mesma e sente acerca de si própria um tédio infinito, em Hegel a renúncia do pensar abstrato que se movimenta apenas no pensar, sem olhos, sem dentes, sem ouvidos, sem nada, aparece como decisão de reconhecer a natureza como essência e transferir-se à intuição. (*Ibidem*, p.135)

Para Hegel, a natureza é algo em si, um ser outro, separado do pensamento humano e, quando pensada, torna-se uma intuição do pensamento que nada mais é

do que abstrações da natureza. Com isso, a ideia torna-se “o negativo dela mesma, ou externa a si, assim a natureza não é externa apenas relativamente a esta ideia, mas sim a externalidade constitui a destinação, na qual ela é enquanto natureza”. (*Ibidem*, p.136) A exteriorização não é entendida no sentido da sensibilidade e sim, “no sentido da exteriorização, um equívoco, uma debilidade que não deve ser. Pois o verdadeiro é ainda a ideia.” Assim, para Hegel “o absoluto é o espírito: esta é a suprema definição do absoluto”, apresentada por Marx. (*Ibidem*, p.137)

Marx analisa que o homem não se encerra no pensamento como autoconsciência ou consciência de si; ele é um ser concreto, histórico e objetivo que, ao estabelecer relações com os objetos, não o faz somente pelo pensamento, mas de forma efetiva, pois ao criar e transformar a natureza transforma-se a si mesmo.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente], mas operativa, efetivamente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (*Ibidem*, p.85)

O sistema hegeliano apresentado e criticado por Marx nos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* revela que todo o processo é construído por meio do conflito do pensamento, sendo sua verdade e seu fim, o pensamento absoluto. Marx, ao tratar da essência humana nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, não se reduziu às concepções especulativas – “em virtude de ter colocado essa essência em relação com a história e a práxis”; porém as suas considerações apresentam um caráter especulativo, ao “admitir uma essência que não se realiza efetivamente, ainda que, sim, como possibilidade inscrita na própria realidade histórica”. (VÁZQUEZ, 2007, p.403)

Apesar dessa característica especulativa na qual a concepção de essência humana surge, Marx<sup>49</sup> “procurará fundamentar cientificamente em obras posteriores:

---

<sup>49</sup> As obras consideradas do jovem Marx compreendem os anos de 1841 até 1850 e possuem características filosóficas. São elas: *Über die Differenz der Demokritischen und Epikureischen Naturphilosophie – Diferença da filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro*. Tese de Doutorado, 1841; *Kritik des Hegelschen Staatsrech – Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, 1843; *Zur Judenfrage- A questão judaica*, 1843; *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie:*

que o homem faz sua história com sua práxis e nela, e com ela. Cria-se a si mesmo, produz a si mesmo". (*Ibidem*, p.403-4) Em Marx se colocam as bases para a afirmação de Gramsci de que o homem não possui uma natureza humana, *a priori*, mas constrói a sua humanidade como sua natureza *a posteriori*, por meio da atividade econômica, social, política e ideológica. (GRAMSCI, 2002)

É fato que Marx tenha apresentado essas críticas nos primeiros capítulos dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**; mas não do ponto de vista da filosofia de Hegel, e sim, do trabalho e das relações de produção. Ao descrever o processo alienado/estranhado do homem frente ao trabalho mecanizado, Marx procurou demonstrar que o trabalhador, ao ser submetido ao trabalho fabril, acaba se distanciando da sua essência e se torna alienado, como na filosofia de Hegel em que o homem e o objeto são separados. Nesse processo de alienação/estranhamento ocorre que o homem não se reconhece no produto; este passa a ser um mero recurso para a obtenção do salário. Nessa relação homem / objeto, efetivada pelo trabalho fabril, o homem torna-se alienado/estranhado.

A negação, nesse caso, é a negação da essência criativa e criadora do homem. Segundo Marx, o homem se forma por meio do trabalho; porém, ao realizar o trabalho alienado/estranhado, ele se torna alienado/estranhado não somente do objeto, mas também dos outros homens. A relação com o trabalho e com os demais homens será a partir das relações capitalistas. As implicações disso são que, ao se formar pelo trabalho alienado/estranhado, o homem carrega consigo a alienação para a vida fora do trabalho. É exatamente aí que Marx empreende a crítica ao trabalho alienado/estranhado. Ao se formar estranhado, suas relações com a realidade serão alienadas/estranhadas. Porém, a supressão dessa condição está na negação do trabalho alienado/estranhado, está na conscientização do trabalhador sobre sua práxis transformadora de si mesmo e da realidade. O homem efetivo, histórico é o homem que supera sua condição de alienação/estranhamento do

---

*Einleitung - Contribuição para a crítica da filosofia do Direito em Hegel: introdução, 1844; Ökonomisch-philosophischen Manuskripte – Manuscritos Econômico Filosóficos, 1844; Thesen über Feuerbach – Teses sobre Feuerbach, 1845; Die Heilige Familie- A Sagrada Família, 1845; Die deutsche Ideologie – A Ideologia Alemã, 1845-1846; Misère de la philosophie: réponse à la philosophie de la misère de Proudhon – Miséria da Filosofia, 1847; Manifest der Kommunistischen Parti - Manifesto Comunista, 1848; Lohnarbeit und Kapital- Trabalho assalariado e capital, 1849; Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848-1850 - As lutas de classe na França de 1848 a 1850, 1850; Ansprache der Zentralbehörde an den Bund – Mensagem da Direção Central da Liga Comunista, 1850.*

trabalho e isso se dá, segundo Marx, por intermédio da mudança na atividade humana produtiva e da perspectiva econômico ou seja, pelo comunismo.

A crítica a Hegel no que se refere à concepção de homem, se completa com a crítica ao pensamento de Feuerbach. Este compartilhou do movimento que estudou o pensamento de Hegel e muito contribuiu para a crítica de Marx no que se refere a concepção de alienação/estranhamento. Entretanto, Marx soube recolocar as questões levantadas por Feuerbach em outra dimensão de compreensão da realidade.

Como se sabe, ambos compartilharam do cenário socioeconômico e político da Alemanha no século XIX, atrasado em relação ao processo revolucionário francês. A Alemanha estava subordinada aos interesses feudais e ainda lutava pela unificação. A burguesia não tinha uma consciência de sua classe para iniciar um movimento revolucionário, ao contrário da França e da Inglaterra<sup>50</sup>. Diante disso, os intelectuais da Alemanha se inspiravam nos ideais da Revolução Francesa<sup>51</sup> com vistas às possíveis modificações nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Kant, Fichte, Schiller, Hegel e Feuerbach, em processos históricos diferentes, propuseram teorias filosóficas visando um novo desenvolvimento para a Alemanha; encontram-se, portanto, ideais da Revolução Francesa em cada um desses intelectuais.

---

<sup>50</sup> A Revolução Industrial foi o resultado do movimento de mudança da forma de produção que passou de um sistema de manufatura estática, de artesanato, para um sistema dinâmico, empreendido pelas máquinas produtoras de energia. As inovações técnicas aumentaram o ritmo da produção e possibilitaram a abertura de novos mercados. Com a expansão da utilização das máquinas nas fábricas, ocorreu um aumento na produtividade do trabalho e com ela a divisão social do trabalho. Ora, cada trabalhador produzia um fragmento na confecção de um único produto. Depois da Revolução Industrial a Inglaterra passou a ser referência para os demais países. Sua situação econômica tornou-se mais sólida e os investimentos se expandiram primeiro, na indústria têxtil e mineração, depois na agricultura. Com o aumento na produção, os ingleses passaram a competir com os preços dos mercados externos. O avanço tecnológico trouxe, por um lado, ascensão na economia inglesa e por outro, o aumento do desemprego e da exploração do trabalhador. A exploração do trabalhador privava-o de qualquer expectativa em relação tanto ao trabalho, quanto na vida social. As condições de sobrevivência eram determinadas pelo salário que lhes era pago. Como viviam em situação de exploração braçal e mental, os operários começaram a se organizar, seguindo outros movimentos revolucionários, aumentando consideravelmente o número de greve nas fábricas. A conscientização da classe operária ganhou força na luta contra a burguesia e percorreu todo o país exigindo seus direitos de trabalhador.

<sup>51</sup> A chegada da Revolução Francesa à condição de acontecimento mais importante da história contemporânea tem suas raízes, em grande parte, nas ideias iluministas, no significativo engajamento da classe média e na derrota dos regimes absolutistas. A Revolução Francesa contou com a maior organização de massas já vista na história até então, sendo considerada uma “revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável”. (HOBSBAWM, 1978, p.39) Diferentemente das outras revoluções, a Revolução Francesa, composta pelo lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, rompeu as fronteiras territoriais e expandiu-se pelo mundo, servindo como inspiração e modelo para os movimentos revolucionários subsequentes por fornecer as bases para uma nova era.

Com a **Essência do Cristianismo**, Feuerbach<sup>52</sup> empreendeu uma valorização do homem enquanto sujeito real, dotado de razão e sentimento que, ao reconhecer suas limitações, transpõe para a ideia de Deus que está no próprio homem. Diferentemente de Hegel, para Feuerbach não é o pensamento que determina o homem, mas o próprio homem, que por ter sua ontologia na relação com a natureza e com outros homens, determina o seu pensamento. Com efeito, o princípio do materialismo humanista de Feuerbach é o homem determinado no tempo e no espaço e não o homem abstrato, encerrado no pensamento, resultado de pressupostos divinos fixados. Diante disso, Feuerbach apresentou a crítica à religião quando crença cega de dogmas impostos.

Para Feuerbach, a religião enquanto forma de o homem conceber Deus como uma divindade fora de si, torna o esse homem dependente. O homem se diferencia do animal não só por intermédio da religião, mas também por meio da consciência, e tem o seu gênero como objeto da ciência. “Na vida lidamos com indivíduos, na ciência com gêneros”. (FEUERBACH, 2007, p.35) Assim, o homem possui a capacidade de se relacionar com os outros homens, ele é ao mesmo tempo “eu e “tu”. Isso se dá porque, para esse teólogo, o homem isolado é impotente e vazio. Feuerbach compreende o homem como um ser natural. A relação que ele estabelece com a natureza é de passividade, indiferença e contemplação; afinal, a natureza existe por si, é autônoma e independente, e o homem somente uma obra dela e, como tal, deve tratá-la com afeição. Nesse contexto, o homem estabelece as suas relações com a natureza e com os outros homens com base na sensibilidade e na naturalidade.

Apesar dos méritos de Feuerbach, apontado por Marx, primeiro nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e em seguida na **Sagrada Família** (1844-1845), Marx fez a crítica da filosofia de Feuerbach, apontando as contradições e limitações do pensamento deste, principalmente em relação à concepção de homem.

Ao mesmo tempo em que Marx incorpora a concepção de homem de Feuerbach, o supera a partir da compreensão do materialismo histórico. Enquanto

---

<sup>52</sup> Feuerbach viveu no período da história alemã, onde haviam vários principados que divergiam entre si e que resultaram em pobreza associada à dominação política. Feuerbach entendeu a importância de opressão que a religião exercia perante o homem e então empreendeu sua crítica tendo como base a crítica à própria realidade da época. Diante desse cenário, escreveu a obra *A Essência do Cristianismo* que teve grande impacto na formação do pensamento de Marx, pelas diversas questões levantadas, dentre elas a concepção de homem.

Feuerbach trata o homem como concreto, natural, Marx o considera histórico e social. Portanto, a partir do materialismo histórico, centrado na atividade produtiva humana e nas contradições das relações de trabalho é que Marx supera a concepção de homem abstrato de Hegel e a concepção humanista e intuitivo de Feuerbach.

As reflexões de Marx nos *Manuscritos* ampliam-se em **A Ideologia Alemã** e nos escritos posteriores. Para Marx, o trabalho apresenta-se como a categoria que dá origem a um novo tipo de homem cujo ser é o ser social. Nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, como se estudou anteriormente, subsiste, ainda que de forma inicial, uma concepção de homem que tem como condição formadora o trabalho, seja o trabalho alienado/estranhado, seja o trabalho transformador emancipador. Em **A Ideologia Alemã** a concepção do homem é retomada numa visão materialista da história, a formação do homem não será mais vista somente do ponto de vista da crítica hegeliana ainda que ela esteja presente, mas frente às determinações socioeconômicas e políticas. A partir disso, Marx e Engels enfatizaram as contradições entre a teoria abstrata e a realidade concreta do cotidiano da vida humana. Nesse confronto entre teoria e prática como elementos dissociados e opostos, esses dois propuseram uma releitura da teoria e da prática a partir de uma concepção social da história em que a relação teoria e prática aconteça a partir do concreto pensado. Assim, será utilizado como base para este trabalho o primeiro capítulo da obra **A Ideologia Alemã** e as **Teses I, II**, sobre Feuerbach.

Existe, portanto, uma continuidade na formação da concepção de homem em Marx. Em outras palavras, Marx toma o homem como ser histórico que carrega consigo a unidade entre pensamento e realidade e suas contradições. Por isso, somente a partir da relação entre teoria e prática é que se pode desvelar a complexidade da sociedade e com ela uma nova concepção de homem.

Logo no início da obra **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels (2001) criticam os neohegelianos, principalmente Bauer, Stirner e Strauss, com a afirmação de que nem mesmo eles que se propuseram a criticar a teoria hegeliana conseguiram se desvencilhar das amarras do idealismo. “Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material”. (MARX; ENGELS, 2001, p.10) A

partir daí, Marx apresenta sua concepção fundamentado na vida material, com a justificativa de que as

premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica (*Idem*)

Ainda nesse início, Marx e Engels (2001) afirmam que o que diferencia os homens dos animais não é somente a religião, a consciência, mas sobretudo, o processo em “que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”. (MARX;ENGELS, 2001, p.10) É que eles produzem os meios de existência a partir de sua relação com a natureza e os outros homens pela mediação do trabalho. Aqui esses autores rompem com o saber absoluto que Hegel apresenta, pois o que o saber absoluto possui é uma ideia que não corresponde às necessidades da realidade. Em outras palavras, quando o pensamento determina o modo de produção, ele torna inativo o poder do homem de transformar a sociedade. Quando Marx e Engels apresentam a relação do homem com a natureza, do ponto de vista da produção dos meios de existência, o homem torna-se sujeito da sua organização social, da socialização com os demais homens, pois

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2001, p.11)

A partir da categoria produção, que é representada por forças produtivas e relações de produção, Marx explica que o modo de produção determina as relações entre os trabalhadores, determina as relações entre os países e até mesmo no interior de uma nação. No processo em que ocorre a divisão do trabalho ocorre “... a separação entre a *cidade* e o *campo* e a oposição de seus interesses” (*Ibidem*,

p.12). Assim, “cada novo estágio da divisão do trabalho determina, igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho”. (*Idem*)

Para Marx e Engels (2001), o homem é um sujeito ao mesmo tempo criador e determinado pelas condições sociais, econômicas e políticas resultantes de sua atividade produtiva no trabalho, e conseqüentemente sua atividade na vida cotidiana. Ocorre que, ao serem determinados os indivíduos atuam engendrados pelos limites materiais e nas condições materiais independente de sua vontade. (*Ibidem*, p.18)

Fato é que todo o contexto das representações, das ideias, dos desejos está aliada a atividade material, segundo Marx e Engels ela representa a “linguagem da vida real”. (*Idem*)

As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente"; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 2001, p.18-19)

Marx e Engels explicitam como a realidade gera as condições e as relações do homem com a natureza e com os demais homens, não como uma relação ao acaso, mas como uma relação fundamentada na vida material e suas contradições. Das implicações das contradições do modo de produção e das relações de produção decorre uma concepção de Educação e de formação do homem. Marx e Engels enfatizam não ser pelo pensamento que se deve abordar a realidade e o modo como o homem entende a realidade; ao contrário, precisa-se partir “dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos

também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital". (*Ibidem*, p.19)

Continuando: Marx e Engels ressaltam que o pensamento hegeliano não apresenta a história real; ele é simplesmente uma mera representação criada da realidade pelo trabalho do pensamento, o qual contrapõe história e realidade, isto é, não representa o real. Diferentemente, para Marx e Engels,

são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (*Ibidem*, p.20)

Com esses autores, tanto a história quanto o homem, tanto a existência humana quanto toda a história, são construídas a partir da produção dos meios de sobrevivência essenciais com vistas à manutenção da vida. Desde que o homem supra as suas necessidades básicas, ele busca novas necessidades e passa a produzir novas necessidades "os homens, que renovam a cada dia sua própria vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir. É a relação entre homem e mulher, pais e filhos, é a família". (*Ibidem*, p.23). Esses aspectos da vida social estão interligados e, de acordo com Marx e Engels, aparecem como uma dupla relação, "por um lado como uma relação natural, por outro como uma relação social, no sentido em que se estende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, forma e objetivo". (MARX; ENGELS, 2001, p.23) Isso constitui um fator importante no desenvolvimento das forças produtivas, pois "um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinados". (*Idem*) Outro fator importante é

que as massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que se deve por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a "história dos homens" em conexão com a história da indústria e das trocas. (*Idem*)

Diferentemente da história do movimento da consciência hegeliana que se desenvolve somente no pensamento, na análise de Marx e Engels é a história real,

construída, transmitida e transformada pelo homem no decorrer dos tempos que delimita a concepção de história. A história vinculada a vida material

manifesta-se portanto, de início, uma dependência material dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão antiga quanto os próprios homens - dependência essa que assume constantemente novas formas e apresenta portanto uma "história", mesmo sem que exista ainda qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos. (*Ibidem*, p.24)

Disso resulta, precisamente que a complexidade material, ao tornar-se a base do direcionamento intelectual da realidade, influencia a representação que o homem faz da realidade. Esse aspecto é importante para se entender o significado intelectual do homem e as contradições que ele vive na realidade – quando a representação intelectual é formada pelo viés abstrato ou pelo modo de produção fragmentado o resultado será contraditório na realidade concreta. O que permite separar a representação da realidade é o processo de divisão social do trabalho.

Diante dessa constatação, Marx afirma: “descobrimos que o homem tem também consciência” (*Ibidem*, p.24) Aponte-se: não no sentido hegeliano, mas no sentido de que a linguagem representa uma forma de construção social.

a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens". Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal " não está em relação" com coisa alguma, não conhece, afinal, nenhuma relação. (MARX; ENGELS, 2001, p.24-25)

Para os dois pensadores, a consciência constitui um produto social em que o homem primeiramente toma consciência do meio em que vive por estar situado nele. Em outras palavras, será sempre consciência de alguma “coisa que está mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência”. (*Ibidem*, p.25) Ora, as implicações da relação limitada do homem com a natureza “condiciona seu comportamento limitado entre si, e este condiciona, por sua vez, suas relações limitadas com a natureza, precisamente porque a natureza ainda quase não foi modificada pela

história”. (*Idem*) Contudo, no processo em que esse mesmo homem toma consciência de sua relação social com os demais homens e percebe que o meio em que vive pode ser transformado pelo trabalho, ele adquire uma consciência social.

É preciso que se ressalte que o trabalho ao qual Marx e Engels encontram na realidade é o trabalho dividido em trabalho material e trabalho intelectual. Essa divisão do trabalho pode gerar um movimento na consciência – “a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real”. (*Ibidem*, p. 26). Ao entrar em contato com o trabalho o homem adquire a potencialidade de emancipação pois, “a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria "pura", teologia, filosofia, moral, etc”. (*Idem*) O fato é que, no trabalho dividido a atividade intelectual /teórica do homem entra em contradição com “as relações existentes, isso só pode acontecer pelo fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente”. (*Id.*). O homem, mesmo condicionado pelo modo de produção e pelas relações de produção, tem a capacidade de reflexão de sua ação; entretanto, para isso, ele precisa superar a condição de consciência isolada para consciência social.

Ainda para Marx e Engels, a consciência isolada carrega consigo a contradição entre a força produtiva, o estado social e a consciência social, oriundos do trabalho dividido “pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material - o gozo e o trabalho, a produção e o consumo - acabam sendo destinados a indivíduos diferentes”. (MARX; ENGELS, 2001, p.27) A partir das relações oriundas da divisão do trabalho o homem pode assumir uma condição de cegueira individual frente as contradições da realidade social.

Para Marx e Engels, o homem é um ser social e sua ação no trabalho é carregada de intencionalidade e por mais que as condições do trabalho dividido submeta o homem à alienação/estranhamento, a realidade concreta apresentará as contradições existentes que repercutirá nas relações de trabalho. Nesse movimento contraditório ocorre a formação subjetiva e objetiva do homem frente às imposições do modo de produção. O afastamento entre a realidade concreta e o trabalho, as necessidades sociais e a consciência isolada, constituem as consequências do modo de produção fragmentado.

Apesar do homem ser condicionado pelas relações de trabalho e pelo modo de produção do trabalho dividido, é pela ação cooperativa, permeada pelos interesses coletivos que o homem pode organizar sua ação em busca dos interesses comuns a todos. Contudo, o capitalismo se apropria dessa característica e cria um cenário imaginário de que tanto o produto produzido quanto as relações com outros homens são frutos da ação cooperativa. Assim, as indústrias organizam o trabalho a partir dos interesses de produção e não a partir das necessidades do trabalhador.

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho não aparece a esses indivíduos como sendo sua própria força conjugada, porque essa própria cooperação não é voluntária, mas sim natural; ela lhes aparece, ao contrário, como uma força estranha, situada fora deles, que não sabem de onde ela vem nem para onde vai, que, portanto, não podem mais dominar e que, inversamente, percorre agora uma série particular de fases e de estádios de desenvolvimento, tão independente da vontade e da marcha da humanidade, que na verdade é ela que dirige essa vontade e essa marcha da humanidade. (*Ibidem*, p.30)

Marx e Engels apontam que a saída para esse movimento de alienação/estranhamento e subordinação deve ocorrer no **plano da história mundial**. Trata-se de uma ação prática e universal das forças produtivas porque, somente a partir de “um intercâmbio universal entre os homens”, gera-se o fenômeno da massa “privada de propriedade” simultaneamente em todos os povos (concorrência universal) e torna cada um deles dependente das revoluções dos demais”. (MARX; ENGELS, 2001, p.31) A mudança ocorreria a partir do comunismo que “para nós o comunismo não é nem um estado a ser criado, nem um ideal pelo qual a realidade deverá se guiar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado atual de coisas”. (*Ibidem*, p.32). Dessa forma, “o proletariado só pode existir, portanto, em termos de história universal, assim como o comunismo, que é a sua consequência, só pode se apresentar enquanto existência “histórica universal”. (*Ibidem*, p.33)

No final<sup>53</sup> da obra **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels apresentam as onze teses sobre Feuerbach. Elas formam a base do materialismo histórico. A primeira

---

<sup>53</sup> A referência é feita ao final da obra realizada pela editora utilizada, porque as Teses sobre Feuerbach não foram escritas no contexto do livro, mas são construções esparsas de Marx.

tese acentua as diferenças entre o materialismo de Feuerbach e o materialismo histórico, com os desdobramentos que estes significados apresentam na concepção de homem.

Até agora, o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach). é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto ativo foi desenvolvido pelo idealismo em oposição ao materialismo - mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos do pensamento; mas ele não considera a própria atividade humana como atividade objetiva. É por isso que em *A Essência do Cristianismo* ele considera como autenticamente humana apenas a atividade teórica, ao passo que a práxis só é por ele apreendida e firmada em sua manifestação judaica sórdida. É por isso que ele não compreende a importância da atividade "revolucionária", da atividade "prático-crítica". (*Ibidem*, p.99)

Com efeito, a crítica que Marx e Engels (2001, p.42-43 ) empreendem na **Tese I** refere-se ao modo do materialismo apreender o objeto como produto da atividade prática ou como intuição e não, como atividade real, social, construída pelo homem. Ressalta que Feuerbach considera a essência do homem ou de um objeto a mesma e que a atividade determina aquela que sua essência se satisfaz; por outro lado, a exceção incorre em anormalidade que não se pode alterar. Apesar de Feuerbach manifestar ideias que aludem à transformação, elas continuam engendradas na intuição parcial, no humanismo<sup>54</sup> e exercem pouca influência sobre a complexidade do todo. Ao se referir ao homem sempre o faz com a ideia do homem<sup>55</sup> isolado, e não ao homem histórico, concreto<sup>56</sup>. A intuição do mundo

---

<sup>54</sup> Schaff ressalta: "o humanismo de Feuerbach fica, por conseguinte, perplexo em face de todos os problemas sociais e refere-se a princípios e ideias, mas não leva em conta as ações dos homens, responsáveis pela transformação da realidade. Feuerbach é obrigado a recorrer ao idealismo, ao tratar da História. E quando é materialista, o seu materialismo está separado da História". (1967, p 63)

<sup>55</sup> Ao reconstruir o decurso da argumentação de Marx acerca de Feuerbach Schaff evidencia que "a análise do homem, na perspectiva estreitamente naturalista, permite apenas compreendê-lo como exemplar de uma espécie biológica, mas não permite compreendê-lo como de fato existe e age na sociedade. O humanismo de Feuerbach fica, em consequência, na expressão "o homem" e desconhece o homem real, concreto". (SCHAFF, 1967, p 63)

<sup>56</sup> Schaff cita a concepção de concreto desenvolvido por Marx. "O concreto é concreto, porque é a concentração de muitas determinações, por conseguinte, uma unidade do múltiplo. Aparece no pensamento, em consequência, como processo da concentração, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida da concepção e da ideia... o método de subir do abstrato para o concreto, a maneira para o pensamento apropriar-se do concreto, reproduzi-lo

sensível encontra a contradição dos objetos com a consciência que o homem havia projetado anteriormente. É que há uma contradição entre o ser e o pensar. Para Marx e Engels, Feuerbach não compreende o mundo como construção histórica do homem que se modifica de geração em geração conforme o aperfeiçoamento do modo de produção, mas que compreende o mundo contemplativo.

O homem que apreende o objeto pela sua consciência, como atividade teórica, como algo pronto e acabado é um homem indeterminado, abstrato e incapaz de compreender o homem determinado. A teoria que Marx critica é a teoria na qual o objeto é apresentado como algo que foi inculcado na consciência do homem sem passar pelo pensamento gerado pela ação transformadora. Marx aponta as limitações do materialismo de Feuerbach, mencionando que, apesar de Feuerbach ter conferido ao homem a característica sensível, este o fez do ponto de vista do homem enquanto “objeto sensível e não atividade sensível”. (MARX; ENGELS, 2001, p.45)

Resulta daí que Feuerbach “não considera os homens em seu determinado contexto social, em suas reais condições de vida, que deles fizeram o que hoje são; e o fato é que ele nunca chega aos homens que existem e agem realmente; fica numa abstração”. (*Idem*) Marx e Engels mencionam que Feuerbach limita as relações entre os homens somente do ponto de vista do sentimento “não conhece outras relações humanas ‘do homem para com o homem’, que não sejam o amor e a amizade, e ainda assim idealizados”. (*Ibidem*, p.46)

Continuando com a reflexão de Marx e Engels, não há crítica em relação às condições de vida do homem na filosofia de Feuerbach e quando ele percebe que a realidade é diferente do que esperava se obriga a

apelar para a "concepção superior das coisas", e para a "igualização ideal no gênero"; recai por conseguinte no idealismo, precisamente onde o materialismo comunista vê a necessidade ao mesmo tempo de uma transformação radical tanto da indústria como da estrutura social. (MARX; ENGELS, 2001, p. 45-46)

Diferentemente de Feuerbach, para os pensadores em questão é pela atividade humana, concretizada pelo trabalho, que o homem transforma sua condição de vida. Efetivamente, no processo em que o homem produz seus meios de sobrevivência pelo trabalho e os renova a partir das relações sociais, ele manifesta um modo de vida que coincide com a forma como ele produz seu trabalho. Para eles, o homem é determinado pelas condições que o cerca e não a partir das ideias que possui em relação à realidade. Assim, o homem deixa de ser abstrato como se apresenta em Hegel e Feuerbach e passa a ser sujeito real, determinado pelas contradições da vida material.

Na segunda **Tese**, Marx refere-se aos resíduos hegelianos no pensamento de Feuerbach, acentuando que é na práxis que o pensamento humano se torna verdadeiro e objetivo.

Marx e Engels apontam que o homem é um ser ativo, que exerce suas ações na realidade de forma concreta no decorrer de sua existência e que estabelece uma complexa relação com o objeto, reconhecendo-o como produto da sua construção histórica. Dessa forma, o conhecimento não pode ser desvinculado da atividade humana, de suas condições de existência, pois somente a partir da práxis social, o homem adquire a verdade concreta. Assim, a prática transformadora só é alcançada quando associada à teorização da realidade; em outras palavras, a prática e transformadora somente a partir do real pensado.

O fato é que, tanto a prática quanto a teoria não se encerram em si mesma, a realidade é um conjunto de contradições que, ao ser analisada somente pelo viés teórico ou prático, acaba se tornando superficial. Com efeito, será a partir da relação teoria e prática frente às contradições da realidade que o homem poderá transformar/construir sua história. Isso implica uma mudança na concepção de mundo desse homem: ao se libertar do engendramento abstrato, ele poderá, por meio da práxis revolucionária, criar uma sociedade humano- social.

Tratar a práxis na perspectiva do materialismo histórico confere ao homem, este entendido como criador de sua história, a característica de totalidade. E, ao empreender a crítica sobre as categorias teoria e prática, Marx e Engels rompem com a concepção unilateral e hierárquica da teoria sobre a prática, da objetividade sobre a subjetividade, isto é, firma a práxis como determinação da realidade humano-social movida pela transformação. Dessa forma, esses autores entendem ser a visão parcial de Feuerbach suprimida. É isto: para atingir a sua essência, o

homem precisa estar consciente do conjunto de relações sociais que o determinam. Nesse processo, esse homem torna-se construtor de sua própria história e de sua condição enquanto indivíduo social. Contra as concepções filosóficas tradicionais que evidenciam o caráter unilateral ou abstrato do homem, a filosofia marxista apresenta uma concepção global do homem que consiste em determinar as condições de sua libertação social. Romper com a concepção filosófica contemplativa e humanista e assumir a filosofia com o viés crítico revolucionário é um dos aspectos essenciais do materialismo de Marx.

Nas **Teses** sobre Feuerbach, Marx e Engels caminham decididamente em direção ao materialismo histórico; eles enfatizam a teoria da sociedade em vez da teoria da essência do homem. Neste processo os objetos passam não mais revelar a objetivação da essência do homem, mas manifestam as relações em toda a totalidade. Assim, na obra **A Ideologia Alemã** Marx e Engels (2001) não encerram o homem em si mesmo como Feuerbach, nem o concebem como Espírito Absoluto como Hegel; eles veem esse homem como indivíduo real, histórico, vivendo em determinadas condições sociais.

Apesar de Marx não ter escrito especificamente sobre o tema Educação, entende-se que, à medida que o homem precisa mudar sua concepção de mundo a partir da práxis revolucionária, a Educação também precisa seguir esse caminho. Com efeito, a Educação fragmentada e dissociada da realidade concreta torna-se abstrata e como a teoria por si só não dá conta de responder as contradições da realidade, a Educação centrada no pensamento dogmático e fragmentado também não dará conta, pois será sempre uma interpretação que não corresponde às exigências da realidade. Da mesma forma, a prática, quando somente observada e não interpretada e revolucionária, não conseguirá por si só transformar a realidade. Nesse sentido, entende-se que a Educação insere-se no contexto social e responde ao interesses e antagonismos de cada processo histórico. Dessa forma, a concepção de homem omnilateral, genérico proposta por Marx precisa ser acompanhada por uma Educação que tenha como eixo norteador a realidade material e as suas contradições. Somente uma Educação omnilateral pode ser transformadora da realidade concreta.

A concepção de homem explicitada nos escritos de Marx e Engels remete então ao projeto de uma nova educação. Nesse contexto, ela assume o significado

amplo de formação humana, sedimentada não somente na estrutura econômica e social, mas também na práticas da produção da vida.

## 2.3 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DE MARX PARA A EDUCAÇÃO

A Educação não foi um tema desenvolvido por Marx num texto específico, mas se apresentou em várias passagens ao longo de suas obras. Tal fato lhe que confere a noção de totalidade e dá margens a diferentes interpretações.

Este item começa com o tema Educação em Marx a partir da obra de Lombardi (2011), a fim de identificar quais textos, ao longo das obras de Marx, trataram da temática. Em seguida, intenta-se estudar os textos que se remetem à Educação durante o período da formação da concepção de homem, a partir dos escritos de Marx e recorrer também às interpretações de Vázquez, Kosik e Manacorda.

A problemática se apresenta no modo de produção capitalista que implica a construção da concepção de homem e a importância da Educação. Aqui a Educação pode assumir duas vertentes: a primeira quanto ao modo de produção capitalista e suas consequências para o trabalhador; a segunda, depois da tomada do poder pelos trabalhadores e a instauração de uma nova formação societária de homem e de educação.

Em seguida, objetiva-se recorrer aos comentadores de Marx, especificamente quando eles desenvolvem o tema “Educação”, para se dimensionar a relação da Educação com o trabalho e suas implicações na formação de uma nova sociedade. Tendo em vista que a educação para Marx ultrapassa o âmbito escolar, vão-se buscar as interpretações que enfatizam o contexto histórico no qual a Educação se produziu e reproduziu a partir das relações e das determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas encontradas no modo de produção capitalista.

### 2.3.1 Trabalho e educação

Antes do início da análise sobre a Educação do ponto de vista dos textos de Marx e Engels, pretende-se apresentar uma breve introdução do assunto a partir da

interpretação de José Claudinei Lombardi<sup>57</sup> e o grupo de estudo da Unicamp relativo aos “Textos sobre educação e ensino” de Marx e Engels. Importa tal introdução por causa da seleção das categorias que Marx e Engels aprofundaram em suas obras e que fazem referência, ainda que entre linhas, sobre o Ensino e a Educação. Em seguida, objetiva-se estudar os textos que mencionam essas referências nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844, A Ideologia Alemã, Manifesto do Partido Comunista e Crítica ao Programa de Gotha**. A análise das categorias que auxiliam a compreensão dos escritos sobre a Educação na visão de Marx e Engels será feita a partir dos escritos de Manacorda, Kosik e Vázquez.

Como se sabe, Marx e Engels não apresentaram uma concepção de ensino, nem escreveram sobre a Educação de forma específica. O que Lombardi<sup>58</sup> menciona é: por terem uma visão de totalidade, Marx e Engels fizeram observações sobre a Educação ao longo das suas obras. Ao efetivarem as críticas ao modo de produção instituído pelo capitalismo e a divisão de classes sociais oriundas da propriedade privada, Marx e Engels não as fizeram de forma imediata; apresentaram, pelo contrário, as implicações do trabalho dividido para a formação do homem como se estudou no capítulo sobre os **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**. Marx e Engels não ficaram somente no âmbito da crítica, a partir das contradições que se delineavam no modo de produção capitalista procuraram mostrar aos trabalhadores que sua condição poderia ser transformada se tomassem consciência crítica de sua classe e lutassem por uma sociedade comunista. É a partir desse ponto que “se articulam as colocações de Marx e Engels em torno do tema da educação e do ensino”. (LOMBARDI, 2011, p.9)

Para Marx, é a partir do trabalho que o homem, na relação com a natureza, supera sua condição de animal, é que ele desenvolve a produção dos meios de sobrevivência historicamente construídos e melhorados no decorrer dos tempos a partir das novas necessidades do homem. Com isso, o trabalho passa a ser

---

<sup>57</sup> Ao realizar esta edição, levou-se em conta as antologias e estudos existentes sobre o tema. Entre eles, destaca-se M. A. Manacorda, **II Marxismo e l'Educazione** (Armando, 1971, 3vv.), cujo primeiro volume é dedicado a Marx. Mais recentemente surgiram duas antologias que tiveram alguma incidência na França e na Itália: *Critique de l'Education et de l'Enseignement*, editada por Roger Dangeville (Paris, Maspero, 1976) e *L'Uomo fa l'Uomo*, preparada por A. Santoni Rugiu (Firenze, La Nuova Italia, 1976). (Aqui no Brasil, apareceram diversos trabalhos - traduzidos e originais - sobre os problemas do ensino e da pedagogia do ponto de vista do marxismo; até agora, porém, carece-se de um volume como o presente. (LOMBARDI, 2011)

<sup>58</sup> José Claudinei Lombardi organiza os trechos dos livros de Marx e Engels que se referem à Educação na obra *Textos sobre Educação* de Karl Marx e Friedrich Engels (Campinas, SP: Navegando, 2011).

condição formadora desse homem; afinal, ao produzir seu produto, ele produz-se a si mesmo enquanto sujeito situado de sua condição.

Contudo, o trabalho sobre o que Marx e Engels empreendem a crítica é o trabalho no modo de produção capitalista. Este tem como característica principal a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e o condicionamento do corpo para o trabalho fabril. Diante disso, “a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os”. (*Idem*) A divisão do trabalho

estabelece uma divisão, igualmente radical, entre os tipos de atividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se em uma divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores”. (*Idem*)

Marx e Engels procuraram mostrar que o trabalho fragmentado, que forma o homem unilateral, como já se estudou anteriormente, formava não só um homem apto para produzir mais em menos tempo, mas um homem que se tornava alienado/estranhado tanto no seu trabalho, nas relações com os outros trabalhadores, como na sua forma de conceber o mundo. O fato de reproduzir os movimentos de forma mecânica e não intencional, esse trabalho limitava a capacidade criativa e crítica do trabalhador, pois o conhecimento para se efetivar essa ação ficava atrelado ao conhecimento capitalista de produção.

Fazendo uma relação dessas colocações de Marx com a Educação, Lombardi escreve que

se é certo que com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica se incorporam à máquina, é certo também que o desenvolvimento desta introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado. (2011, p.10)

Marx e Engels não pretendiam retornar às condições pré-capitalistas de trabalho; almejavam superar o modo de produção capitalista. Esta produção institui

novas relações socioeconômicas que viabilizassem a formação de um novo homem a partir de novas relações de trabalho. Nesse sentido, a transformação implica superação da condição atual, a do trabalho fragmentado que determina ao trabalhador uma educação meramente manual.

Outro aspecto levantado por Lombardi (2011) é aquele relacionado ao tempo de trabalho e o tempo livre. Com o advento da Revolução Industrial esse tempo torna-se praticamente inexistente, ainda que se crie a ideia da importância dele para o trabalhador. Ao ter de trabalhar não para suprir suas necessidades, mas para cumprir a meta estipulada da produção, o trabalhador precisa trabalhar muito mais, em outras palavras, com o aumento das horas de trabalho o tempo livre não se torna somente reduzido, mas não é existente porque a condição que o trabalhador apresenta após seu período de trabalho fabril é de exaustão, de modo que o tempo livre se torna tempo de reposição da força de trabalho.

A partir do processo em que o trabalhador passa por um treinamento de qualificação da força de trabalho, passa também por uma educação ideológica.

É necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalista se configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente - tematicamente - ideológicos que comporta, mas também porque cria - e consolida - um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas "não úteis" que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. (LOMBARDI, 2011, p.15)

Ainda segundo Lombardi (*Idem*), Marx e Engels defendiam uma transformação, não a partir da superação de uma ou de outra ideologia, mas uma proteção a todo o sistema. Para que a transformação ocorra, é necessária a superação da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção.

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana. (LOMBARDI, 2011, p.15)

Ao mesmo tempo em que Marx e Engels denunciavam as consequências da divisão do trabalho para a formação humana, além de delinearem as condições de superação a partir de uma nova sociedade onde não existiria a divisão de classes sociais, e o trabalho cooperativo formaria um novo homem e com ele uma nova concepção de Educação. De acordo com Gouliane, Marx compreendia o homem a partir das relações econômicas, políticas e sociais como sujeito político, jurídico, moral. “Marx jamais imaginou esvaziar a noção de homem de toda essa riqueza em que se reflete a vida espiritual e moral do homem”. (GOULIANE, 1969, p.43) Ainda enfatiza: “teria sido realmente espantoso que o gênio de Marx - que abrangia a filosofia, as ciências naturais, a economia política, a estética, a política e a arte - tivesse do homem outra concepção que não fosse multilateral e dialética”. (*Idem*)

O primeiro texto a ser trabalhado é da obra **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** de Marx, o texto abaixo é parte do **Terceiro Manuscrito**, “Propriedade privada e comunismo”. Marx esclarece que o homem é, ao mesmo tempo, um ser individual e coletivo. A sua particularidade o faz indivíduo, as suas relações com a realidade e com os demais homens o tornam integrante da totalidade, não uma totalidade de junção de diferentes particularidades conforme a vontade de cada um, mas uma “totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida”. (MARX, 2004, p.108) Então, “pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua”. (*Idem*) Ao romper com a ideia de supremacia do pensamento sobre a ação, Marx dá um novo sentido para a existência humana, pois ao ser determinado pela realidade o homem assume a característica de homem concreto, situado historicamente. “A morte aparece como uma dura vitória do gênero sobre o indivíduo determinado e contradiz a sua unidade; mas o indivíduo determinado é apenas um ser genérico determinado, e, enquanto tal, mortal”. (*Id.*)

Pois bem: o homem, ao estabelecer relação com a realidade e com os demais homens, ele o faz a partir da formação. Nesta ele está constituído por conta da atividade produtiva humana determinada a partir da propriedade privada. Nessa formação social, a efetividade humana passa a ser estranha ao homem, e o objeto produzido, ao invés de carregar a intencionalidade e a criatividade do trabalhador,

passa a ser objeto estranho. É isto: no processo em que ocorre a inversão do **ser** para o **ter** a propriedade privada torna-se o objetivo final e a ação do homem omnilateral cede lugar à ação unilateral. No processo em que o trabalhador é determinado pelo modo de produção fragmentado, o resultado do seu trabalho será produto do **ter** e não, um produto ao qual ele se “sente” construtor. Marx ressalta ainda que a propriedade privada

nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. (MARX, 2004, p.108)

Portanto,

a supressão positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. (*Idem*)

A partir da supra-assunção da propriedade privada o homem retoma sua condição de homem autônomo em relação ao trabalho, nas palavras de Marx a supra-assunção da propriedade privada seria a “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente”. (MARX, 2004, p.109) Aqui Marx menciona que as relações do homem com a realidade tomam características de aproximação e composição. É que, no processo em que o homem se relaciona com o objeto, este mesmo objeto se relaciona com o homem, dessa forma, “a carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza egoísta e a natureza a sua mera utilidade na medida em que a utilidade se tornou utilidade humana”. (*Idem*) Assim como a relação do homem com o objeto modifica-se com a supra-assunção da propriedade privada, a relação com os outros homens passa de alienação/estranhamento para uma relação de interdependência social.

Da mesma maneira, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha própria apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos sociais, na forma da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros etc., tornou-se um órgão da minha externalização de vida e um modo da apropriação da vida humana. (MARX, 2004, p.109)

Ao escrever desse modo Marx referia-se a uma nova sociedade e conseqüentemente, de homem. Porém, a sociedade a qual Marx encontra é a capitalista onde as relações tanto do homem com o objeto quanto do homem com o outro homem são alienadas/estranhadas.

Para Marx, a propriedade material “é o ser para si do espírito tornado ideia fixa”. (MARX, 2004, p.109) Nas relações de trabalho, o objeto produzido tem como objetivo final um resultado uniforme, que não carrega a intencionalidade e a criatividade do trabalhador. Dessa maneira, o trabalhador não o compreende como uma construção sua, mas somente como um objeto a parte. Essa relação termina por enclausurar o homem

que deve ser, a saber seu ser para si, quando a ação não [está] na criação, mas no resultado, o universo enquanto ser para si do espírito - a ilusão, a apresentação do espírito enquanto sua concepção, efêmero, compreende seu ser-outro enquanto seu ser para si e, com ambas as mãos, é conservado. (*Idem*)

As implicações desse enclausuramento é uma “individualidade determinada, enquanto eu delimitado, enquanto essência finita que conduz a mania do ter”. (MARX, 2004, p.109) Isso é segundo Marx “a negação de toda determinidade, do eu abstrato e do comunismo abstrato, o resultado da insignificante “coisa em si”, do criticismo e da revolução, do insatisfeito dever, que levou ao ser e ao ter”. (MARX, 2004, p.109) Esse **ser** o qual Marx menciona é um *ser* formado pela nulidade do homem enquanto ser de sua efetividade objetiva. Na medida em que o homem torna-se objeto de sua ação determinada pela concepção do **ter**, tanto o homem quanto o objeto tornam-se objetos um do outro. E a individualidade do trabalhador torna-se dependente/submissa; o trabalhador produz, então, o objeto. (*Ibidem*, p.109-110)

Conseqüentemente, nessa relação homem-objeto/objeto-produzido os sentidos segundo Marx, apesar de serem uma das formas pela qual o homem se

afirma no mundo objetivo, não passam de fragmentos isolados, “ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido” (*Ibidem*, p.110). Assim, cada manifestação caracteriza-se como “o modo peculiar da sua objetivação, do seu ser vivo objetivo-efetivo, não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo”. (*Idem*) Disso decorre que, o objeto terá o significado que o homem lhe conferir, ou seja, se o homem tiver uma relação alienada com o produto o sentido ao qual conferirá ao objeto será limitado:

o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (*Idem*)

Esse trecho está na íntegra pela importância que Marx atribui aos sentidos que de meros receptores constituem-se sentidos históricos. Assim: os sentidos são os reflexos das determinações pelas quais o homem passa e constrói no decorrer histórico e podem ser limitados ou múltiplos. Portanto, a forma como o homem se objetiva a partir da práxis humana é fundamental para que os seus sentidos ultrapassem a mera superficialidade e se tornem, então, sentidos sociais correspondentes ao homem como um todo.

Aí reside a potencialidade de emancipação humana; ao mesmo tempo em que o movimento da propriedade privada produz riqueza, produz também a possibilidade de reconhecimento do homem enquanto ser transformador:

a sociedade que vem a ser encontra todo o material para esta formação, assim também a sociedade que veio a ser produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem plenamente rico e profundo enquanto sua permanente efetividade” (MARX, 2004, p.111)

De novo, Marx:

Vê-se como subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a sua existência enquanto tais oposições; vê-se como a própria resolução das oposições teóricas só é possível de um modo prático, só pela energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma efetiva tarefa vital que a filosofia não pôde resolver, precisamente porque a tomou apenas como tarefa teórica. (*Idem*)

Marx ressalta que a existência objetiva da indústria implica uma psicologia abstrata; no processo em que o trabalhador efetiva-se pelo trabalho, ele torna-se, “o livro aberto das forças essenciais humanas”, pois a

psicologia humana presente sensivelmente, a qual não foi, até agora, apreendida em sua conexão com a essência do homem, mas sempre apenas íntima relação externa de utilidade, porque movendo-se no interior do estranhamento. (*Id.*)

Assim, a atividade humana produtiva realizada somente para o lucro resulta na perda do **ser** do homem e então se torna estranha. Nesse sentido, a subjetividade que compõe a essência do homem se torna inacessível, fazendo com que o livro da experiência humana no sentido formadora do homem na sua totalidade esteja fechado, ele será escrito somente a partir da relação estranha. Portanto,

o que se deve pensar, em geral, de uma ciência que abstrai solenemente desta grande parte do trabalho humano e não sente em si mesma a sua incompletude, enquanto uma riqueza do fazer humano assim expandida nada lhe diz senão, talvez, o que se pode dizer numa palavra: "carência", "carência comum". (MARX, 2004, p.111)

Com isso, a ciência se apresenta contraditória, além de não reconhecer as possibilidades do homem nas suas relações de trabalho, não reconhece a sua limitação enquanto conhecimento frente ao modo de produção fragmentado. Ao mesmo tempo em que Marx denunciava as condições da Educação frente ao modo de produção, ele engendrava, ainda que nas entrelinhas, uma educação omnilateral.

Manacorda (2007) e Vázquez (2007) interpretam essas passagens de Marx pela Educação e suas implicações para a formação de uma nova concepção de homem. Esse distanciamento entre a ciência e o trabalho provoca questões pedagógicas “que podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação da ciência com as da produção”. (MANACORDA, 2007, p. 93) É que Marx “percebeu um novo tipo de escola, como expressão de um novo processo em curso - as escolas politécnicas e de agronomia, mas jamais pensou que satisfizessem a exigência real do homem”. (*Idem*) Ora, ao denunciar as contradições do sistema capitalista, defende Manacorda, Marx reivindica “a necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários um ensino tecnológico que fosse, ao mesmo tempo teórico e prático”. (*Idem*) Manacorda reflete:

não se pode, de forma alguma, subestimar o que significa esse elemento da teoria num contexto não apenas de reintegração da omnilateralidade do homem, mas também de superação da ruptura ocorrida na fábrica entre ciência e trabalho. (2007, p. 93)

No texto selecionado acima dos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, Marx refere-se à formação do homem omnilateral por meio da supressão da propriedade privada e da aproximação da ciência e do trabalho. Manacorda menciona que, para Marx, a união do ensino com o trabalho acontece porque “o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem”. (MANACORDA, 2007, p.66) Nesse sentido, cabe a explicação de que é preciso situar o pensamento de Marx em relação à união do ensino com o trabalho para não correr o risco de associá-lo a uma perspectiva didático.

a união entre ensino e trabalho, que ele não inventa, mas já encontra pregada e praticada por pedagogos e reformadores sociais e até

atualizada na própria fábrica, revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. (*Ibidem*, p.76)

Nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, Marx escreve sobre a necessidade de superação da Educação vigente e da divisão do trabalho. Marx alega ambos ocasionam a formação do homem unilateral. Manacorda, então, interpreta essa passagem de Marx e escreve que “a Educação é colocada, aqui, ao lado da divisão do trabalho, como causadora da unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade”. (*Ibidem*, p.90)

Contudo, a formação do homem omnilateral só é possível a partir de uma sociedade e, conseqüentemente, de novas relações de trabalho. Afinal, “trata-se do tipo de homem omnilateral que Marx propõe, superior ao homem existente, tanto quanto a classe operária estará alçada acima das atuais classes superiores e médias, por meio da unidade de trabalho e ensino”. (*Ibidem*, p.91) Outro aspecto apresentado por Marx é o rompimento do trabalho prático com o trabalho intelectual. Observou-se que, na convicção de Marx, o homem se efetiva na prática, mas na prática pensada e ressignificada histórica e socialmente. Assim, ciência e produção tornam-se imbricadas, o que possibilita ao trabalhador o reconhecimento de suas condições enquanto sujeito criativo e livre.

Vázquez menciona que Marx conclui “que o trabalho é a negação do homem” (2007, p.123). É que ocorre uma relação de oposição entre a essência humana e a efetividade do trabalhador. “A atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos, nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele”. (VÁZQUEZ, 2007, p.123) A interpretação de Vázquez remete ao pensamento central da obra **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** no que se refere a oposição entre a essência humana e o trabalho alienado/ estranhado. Porém, ao afirmar que “não acreditamos ser infiéis ao espírito do pensamento de Marx se dissermos que ele estende esse caráter da práxis material, enquanto atividade alienada, a toda a história” (VÁZQUEZ, 2007, p.124). Vázquez interpreta o comunismo como sendo a história da alienação do homem em relação ao trabalho.

Nesse sentido, poderíamos afirmar - por nossa conta, mas com a pretensão de interpretar Marx fielmente- que, até o comunismo, a história humana não passa da história da alienação do ser humano no trabalho. Essa alienação não só é o fato fundamental da existência humana na sociedade capitalista, como também historicamente”. (*Idem*)

A questão é que o trabalho envolve, tanto as dimensões humanas do homem consigo mesmo, com os outros homens e com a vida, quanto dimensões externas vinculadas ao resultado em forma de lucro e propriedade privada. Diante disso, o desenvolvimento histórico sempre esteve vinculado ao modo de produção da sociedade. Tal desenvolvimento não ocorreu de forma natural, espontânea; mas a partir do modo como a propriedade privada dos meios de produção se concentra, o que permite a exploração do homem pelo homem. Por isso é que se interpreta o posicionamento de Vázquez mencionado acima. É fato: o comunismo, por apresentar uma nova concepção de sociedade e conseqüentemente de trabalho, seria a possibilidade da superação da alienação/estranhamento que forma o homem a partir das relações de trabalho.

Mais à frente, Vázquez apresenta a ponte entre os **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e a obra **A Ideologia Alemã**. Segundo ele, trata-se de uma continuidade da transformação do homem pelo trabalho: “para a formação de sua concepção da história humana como obra do desenvolvimento dialético das forças produtivas e das relações sociais que os homens contraem na produção”. (*Idem*)

Mas, antecipando uma concepção mais profunda da práxis que começará a se esboçar tanto em suas “Teses sobre Feuerbach” como em **A Ideologia Alemã**, já nos **Manuscritos** encontramos referências à atividade prática revolucionária como atividade necessária para transformar não mais uma ideia, mas sim a realidade. Para superar a ideia da propriedade privada, é plenamente suficiente a ideia do comunismo. Mas, para superar a propriedade privada real, falta a ação real do comunismo. (*Ibidem*, p.133)

A interpretação de Vázquez assinala a importância que Marx dava à ação prática como ação revolucionária, primeiro nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** que apresentava o trabalho como ação prática formadora do homem, depois na **A Ideologia Alemã**. Marx e Engels intensificam as críticas, enfatizam as contradições nas relações de trabalho e nas formas de produção.

Portanto, a práxis revolucionária foi sendo delineada por Marx na crítica ao trabalho dividido e nas contradições nas relações de trabalho; porém, é nas **Teses sobre Feuerbach** que Marx revela o substantiva importância da práxis como ação revolucionária.

Na obra **A Ideologia Alemã**, Marx com Engels deram continuidade à crítica ao modo de produção capitalista, principalmente no que se refere às implicações da divisão do trabalho manual e intelectual na formação do homem omnilateral. Por terem uma concepção de mundo fundamentada na totalidade, Marx e Engels defendiam a ação prática do trabalhador pensada e socializada como ferramenta essencial para a supressão do modo de produção capitalista. Ao apresentar o trabalho como forma de superação da alienação, Marx e Engels entendiam que as mudanças não ocorreriam de forma isolada, nessa ou naquela região, mas a partir de uma comunhão de ideias entre as nações. Nessa forma de conceber o mundo, a totalidade se torna característica de todas as categorias<sup>59</sup> apresentadas por Marx e Engels; é que uma sociedade sem classes necessitaria de um homem omnilateral e uma educação omnilateral. Dessa maneira, pode-se pensar a Educação como uma ponte para a disseminação e o entendimento das ideias socializadas em diferentes localidades.

Continuando: Marx inicia o texto com a afirmação de que “as relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e às relações internas”. (MARX; ENGELS, 2001, p.11) A divisão do trabalho estende-se pela divisão do trabalho comercial e industrial que subdivide o trabalho em setores particulares e a relação entre eles “é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre diferentes nações”. (MARX; ENGELS, 2001, p.12) Daí, as relações entre os trabalhadores são determinadas pelo grau da divisão desse trabalho na qual a nação se encontra. Elas, em conformidade com os intelectuais alemães, “representam outras formas de propriedade, cada novo estágio

---

<sup>59</sup> As categorias econômicas exprimem as “formas do ser” ou as “determinações existenciais” do sujeito social apenas na totalidade, que não é um aglomerado de todas as categorias mas dá lugar a uma determinada estrutura dialética, constituída do “poder que tudo domina”, e portanto, daquilo que cria o “éter do ser”, como se exprime Marx. Todas as outras categorias-consideradas isoladamente em si mesmas - exprimem apenas facetas e aspectos parciais, isolados. (KOSIK, 1976, p.190)

da divisão do trabalho determina igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho”. (*Idem*)

Nesse texto Marx e Engels (2001) deixam claro que o nível de desenvolvimento de uma nação em relação ao modo de produção depende das estratégias da divisão do trabalho. O resultado expõe a nação com condições mais avançadas de organização e de conhecimento. Assim, pode-se entender que para se perpetuar como nação dominante frente às outras nações, ciência e trabalho precisam estar interligados. Marx e Engels defendem a união do trabalho e da ciência quando eles emprestam diferentes possibilidades de conhecimento para o trabalhador e então o torna livre do enclausuramento da fábrica. Com efeito, o trabalhador teria diferentes qualificações necessárias para a sua vida dele. O trabalhador, portanto, não fica amarrado a só uma profissão. Daí a necessidade de uma educação multidisciplinar.

Contudo, a divisão do trabalho opera não somente dentro dos limites da fábrica, mas na vida do homem que de **ser** genérico passa a **ser** unilateral e incompleto. Ao dividir o trabalho dividem-se também as funções em trabalho mental e trabalho manual, característica que mascara a ideia de que os indivíduos são diferentes. É isto: “a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real”. (*Ibidem*, p.27)

A questão é que a ação da consciência unilateral não pode ser transformadora, porque o pensamento unilateral perpetua as contradições oriundas do modo de produção capitalista. Marx procurou mostrar a necessidade de se criar uma consciência coletiva e de se superar a fragmentação das funções exercidas pelo homem no trabalho. Explique-se: na sociedade capitalista, o homem assume uma profissão e ficará amarrado a ela para poder sobreviver, ao passo que na sociedade comunista o homem possui a liberdade de ser o que lhe agrada e pode assumir diferentes profissões em um mesmo dia.

A dificuldade de se articular o pensamento unilateral a uma transformação da realidade se dá pelo fato de que a cooperação entre os trabalhadores é condicionada pelo modo de produção; não é, portanto, intencional. Por estarem imbricados num meio no qual a cooperação aparece com o significado de estranhamento os trabalhadores não reconhecem sua força cooperativa como agente de transformação.

Marx e Engels apontam duas condições práticas para a superação desse quadro de alienação/estranhamento do trabalhador. A primeira é quando ocorrer “uma massa totalmente privada de propriedade”. (MARX; ENGELS, 2001, p.31) A segunda é uma condição prática de que a supressão da propriedade privada se estenda no plano histórico mundial, para não correr o risco de se assumir a condição de alienado e de subordinação diante do capitalismo. Ainda como parte da segunda condição, Marx menciona ser necessário haver o intercâmbio entre os homens a partir do desenvolvimento universal das forças produtivas.

Sem isso: I - o comunismo só poderia existir como fenômeno local; II - os poderes dos intercâmbios humanos não poderiam desenvolver-se como poderes universais e, portanto, insuportáveis, continuando a ser simples "circunstâncias" ligadas a superstições locais; e III - a qualquer ampliação do intercâmbio superaria o comunismo local. (*Ibidem*, p.31)

Marx defende a sociedade comunista como uma nova forma de conceber o mundo, um mundo sem divisão de classes sociais, sem engendramentos em relação ao trabalho, um mundo onde imperasse a cooperação e a liberdade. A Educação nesse cenário, esclarece Marx, apresentaria uma concepção integral em que as fronteiras entre os conhecimentos seriam eliminadas, e o homem genérico poderia usufruir de todas as oportunidades de conhecimento com vistas à emancipação humana.

Na interpretação de Vázquez, o comunismo

aparece, por sua vez, como uma solução não utópica, e sim científica, isto é, a solução que corresponde a certas condições históricas e sociais, no marco das quais a ação dos homens - como revolução proletária - tem um fundamento histórico, real e objetivo. (2007, p.154-155)

Ao interpretar o comunismo, Vázquez o faz a partir do posicionamento de Marx de que “o comunismo supera o estado de coisas atuais”. (MARX; ENGELS, 2001, p.32)

Já Schaff, ao interpretar a **A Ideologia Alemã** faz referência à Educação como formadora do homem no sentido do ser social. Schaff se baseia na compreensão de que o homem nasce em um local com condições sociais, humanas, políticas e econômicas definidas e que elas irão determiná-lo, independente da vontade dele. O homem, com efeito, torna-se o resultado do conjunto das diferentes

determinações oriundas das condições de produção no trabalho. Na base dessas condições de trabalho, “ergue-se toda a complicada estrutura de concepções, sistemas de valores e instituições ligadas a ela”. (SCHAFF, 1967, p.71) Ao ressaltar a influência do modo de produção na formação do homem, Schaff enfatiza que o sistema de valores que envolve o conhecimento do mundo é regido pelas determinações sociais às quais o homem é submetido. Diante disso, enfatiza a ideia de Marx segundo a qual “as condições criam o indivíduo”. (*Idem*) É que, em uma sociedade de classes, com divisão do trabalho, nascerá um indivíduo condicionado pelas diferentes determinações construídas pelo modo de produção, dentre elas, a Educação.

Diante das determinações criadas e impostas pelas condições de trabalho, a Educação acaba por ser engendrada por essas determinações, o problema da formação do homem não se restringe “às grandes classes sociais inclui, também, camadas, grupos profissionais e semelhantes, conforme a estrutura da sociedade e da importância que determinado grupo desempenha em determinado período sob determinadas condições”. (*Ibidem*, p.74)

Daí a importância da formação do trabalhador a partir da práxis humana como forma de transformação de si mesmo e da realidade. O sentido da categoria prática torna-se compreensível precisamente no contexto da autocriação. Esta categoria possui uma importância múltipla na filosofia marxista, em geral e na epistemologia em especial. (*Ibidem*, p.78) Schaff ressalta ainda que, para Marx, a prática está atrelada à política e que Marx “chega a compreensão da importância da atividade humana, como prática através da compreensão da importância da prática revolucionária na vida dos homens”. (*Idem*) Isso remete ao fato de que Marx chega “à compreensão da importância da prática, através da alienação, e a possibilidade de vencê-la, através de uma atividade política prática, que, ao mesmo tempo, o impele, passo a passo, ao comunismo radical”. (*Idem*)

Para se compreender a ação da Educação diante da práxis humana, importa recorrer ao objetivo da **Tese II sobre Feuerbach** em que Marx expressa que o pensamento se dá na práxis, é somente a partir das relações que o homem estabelece com a realidade é que se forma a sua concepção de mundo. O fato é que o homem, ao ser determinado pelo trabalho dividido, esse mesmo homem torna-se estranho de si por não se reconhecer enquanto ser criativo e autônomo.

A partir das críticas ao modo de produção capitalista, Marx apresenta a situação da práxis humana no trabalho dividido como forma de denúncia da formação do homem na concepção do trabalho alienado/estranhado; afinal, “a atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele”. (VÁZQUEZ, 2007, p.123) Dessa maneira, a práxis da atividade produtiva não se limita ao objeto; pelo contrário, ela se expande para a relação que o trabalhador adquire consigo mesmo frente ao trabalho e também em relação aos demais trabalhadores. Vázquez ressalta que a práxis nesse sentido assume um papel negativo na formação do homem.

É a partir da concepção de trabalho enquanto formador do homem apresentada por Hegel que Marx busca superar a visão unilateral dessa formação. A partir de Marx, o trabalho não forma o homem enquanto **ser** pronto e acabado; o trabalho possibilita a ele um processo de constante formação de si mesmo: “o trabalho que, por um lado, nega o homem, por outro o afirma, na medida em que o produz como tal” (*Ibidem*, p.124). Portanto, as relações que o homem estabelece com a natureza ultrapassa o sentido contemplativo de Feuerbach e passa a fazer parte da construção do homem a partir de suas necessidades.

Na observação de Marx, a natureza não é algo separado do homem:

o homem só existe na relação prática com a natureza. Na medida em que está, e não pode deixar de estar, nessa relação ativa, produtiva com ela, a natureza lhe é oferecida como objeto ou matéria de sua atividade, ou como resultado desta, isto é, como natureza humanizada.” (*Ibidem*, p.129)

Vázquez ressalta que, para Marx, a natureza só terá sentido para o homem a medida em que ela for “integrada em seu mundo através da prática, como natureza já humanizada, como objeto de sua ação” (*Ibidem*, p.130), “a natureza real é a que é objeto ou produto de sua atividade, de seu trabalho”. (VÁZQUEZ, 2007, p.130) O conhecimento, pois, que o homem possui é fruto das relações estabelecidas com a natureza por intermédio do trabalho, como forma de criar condições de superar suas necessidades.

Portanto, o conhecimento que o homem possui é manifestado no objeto, pois “o homem conhece para transformar a natureza de acordo com as necessidades humanas” (*Ibidem*, p.131). Com isso,

o processo pelo qual o homem adquire sua natureza real, elevando-se sobre a natureza exterior e interior e, ao mesmo tempo, o processo pelo qual a natureza original adquire um caráter antropológico, é um processo histórico que se realiza graças a práxis material, produtiva; do mesmo modo, o processo pelo qual as ciências naturais se convertem em ciências humanas também se realiza no tempo, justamente na medida em que o homem adquire consciência de que a natureza, que era objeto das ciências, não é senão uma natureza humanizada. (*Ibidem*, p.132)

Aí reside a compreensão sobre um dos aspectos relevantes da práxis que expressa o conhecimento do homem no objeto produzido pelo trabalho a partir da compreensão da sua unidade com a natureza.

Outro aspecto importante da práxis que Marx apresenta se refere à relevância da prática frente às contradições teóricas. É a transformação da realidade não exclusivamente de uma questão teórica, mas de uma atividade concreta, prática. Ao mencionar esse aspecto na **Tese II**, Marx rompe com o idealismo hegeliano em que trabalho teórico tem maior importância do que o trabalho prático. Por outro lado, Marx rompe também com o humanismo de Feuerbach cuja prática é contemplativa e não transformadora da realidade: “o máximo a que se pode chegar o materialismo contemplativo, quer dizer, o que não concebe o sensorial como uma atividade prática, é contemplar os diversos indivíduos soltos e a sociedade civil ou burguesa”. (ENQUITA, 1993, p.74)

Isto é, ao converter-se a prática no fundamento, critério de sua verdade ou fim do conhecimento, as duas posições têm de ser transcendidas; e da mesma maneira que não é possível permanecer, uma vez admitido a importância decisiva da práxis, em uma teoria idealista do conhecimento, tampouco é possível continuar se atendo a uma teoria realista como a do materialismo tradicional, que não é nada mais do que um desenvolvimento do ponto de vista do realismo ingênuo. (VÁZQUEZ, 2007, p.140)

A partir do posicionamento de Marx referente à relevância da práxis, a teoria deixa de ser dogmática e passa a fazer a relação com a prática, com a realidade.

Nesse sentido, a teoria é verificada e validada na própria realidade, pois é na prática que a ação transformadora acontece. Contudo, a prática não se encerra em si mesma; se assim fosse, ela se reduziria ao materialismo tradicional. Ora, para que a prática tenha uma ação transformadora, é necessário evidenciar que “o critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática”. (VÁZQUEZ, 2007, p.146)

No **Manifesto do Partido Comunista de 1848**, repita-se, Marx e Engels enfatizam que a “história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes”. (MARX;ENGELS, 2010, p.23) Com a implantação do modo de produção capitalista, a divisão da sociedade em duas classes que se opõem e se enfrentam mutuamente – a burguesia e o proletariado – tornou-se o fundamento de todas as outras relações instituídas. A burguesia surgiu com o advento da Revolução Industrial, com a expansão marítima e das ferrovias que facilitaram o transporte das mercadorias e também pelo comércio: “vemos que a burguesia moderna é produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de profundas transformações no modo de produção e nos meios de comunicação”. (MARX;ENGELS, 2010, p.26)

Paralelo ao desenvolvimento da burguesia, encontra-se o proletariado que, na reflexão de Marx, cresceu na mesma proporção. Enquanto a burguesia ascendeu economicamente, o proletariado<sup>60</sup> emergiu em dificuldades e misérias. Pela mudança no modo de produção, com o desenvolvimento da indústria, o operário, que antes produzia seu produto e o vendia para suprir as suas necessidades, passa a vender seu trabalho em troca de um salário que mal garante a sua sobrevivência. Diante desse cenário, os conflitos entre os operários e burgueses aumentam, e os operários buscam defender a sua classe e melhores condições de vida para ele e para a sua família. Apesar do resultado do conflito não atender o desejo do proletariado, ele os torna mais fortes e unidos. A luta pelos direitos ultrapassam as localidades e se torna uma bandeira em defesa dos trabalhadores, torna-se uma luta de classes. Marx ensina: “toda luta de classes é uma luta política.” (*Ibidem*, p.39)

Como a história da burguesia também era uma história de confronto não só com os operários, mas com a aristocracia e com o desenvolvimento industrial de outros países, ela acaba cedendo a alguns interesses dos operários para trazê-los

---

<sup>60</sup> Para elucidar essa passagem, ler *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Engels.

do seu lado; porém, o que aconteceu é que “ela própria fornecia ao proletariado os elementos de sua própria formação, ou seja, armas contra si mesma. (MARX;ENGELS, 2010, p.40) Apesar do enfrentamento de diferentes classes, Marx mencionava que “somente o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As outras classes vão degenerando e tendem a desaparecer com o desenvolvimento da indústria, ao passo que o proletariado é o seu produto característico”. (*Ibidem*, p.41) A questão é que “o proletariado, a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, recuperar-se, sem estilhaçar toda a superestrutura de estratos que constituem a sociedade oficial”. (*Ibidem*, p.43) Diante disso, intensificam-se os interesses e ideais comunistas. “O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo de todos os demais partidos proletários: formação do proletariado em classe, derrubada da dominação burguesa, conquista do poder político pelo proletariado”. (*Ibidem*, p.47)

Marx enfatiza que “o comunismo não retira de ninguém o poder de assenhorear-se dos produtos sociais; apenas retira o poder de se subjugar, por tal apropriação, o trabalho alheio”. (*Ibidem*, p.52) Não se trata de suprimir os bens, mas de suprir a exploração do trabalho que produz capital e propriedade privada e não sobretudo valor de troca. Contudo, essa ideia de supressão da propriedade privada ecoa de forma diferente para a classe dominante, mas

não nos recrimineis medindo a supressão da propriedade privada por vossas ideias burguesas de liberdade, de cultura, de direito, etc. Vossas ideias são o produto de relações burguesas de produção e propriedade, da mesma forma que vosso direito é apenas a vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vida de vossa classe. (*Idem*)

A questão é que Marx e Engels defendiam uma sociedade sem classes. Ao defender os interesses dominantes, a burguesia utilizava da força de trabalho do operário e a tornava mera extensão da máquina, ao defender o interesse dominante, essa sociedade defendia-os somente para a sua classe e tudo às custas da exploração do trabalho da classe dominada. Dentro desse cenário, encontra-se a Educação<sup>61</sup> - “mas também vossa Educação não está determinada pela sociedade?

---

<sup>61</sup> Nosella (2005 p.272) no minicurso na UFPA, sobre “Os princípios básicos do comunismo” e o “Manifesto”. Esses textos redigidos por Engels e Marx lançam as bases de uma nova concepção de

Pelas relações sociais em que a realizais, pela intromissão direta ou não da sociedade pelo viés da escola, etc?” (MARX; ENGELS, 2010, p.57) Nesse caso, Marx e Engels criticam o fato de que a Educação burguesa, ao instituir suas normas, não iria depor contra ela mesma. Ao contrário, “os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a Educação; apenas modificam-lhe o caráter, subtraindo a Educação da influência da classe dominante”. (*Idem*) Daí a crítica severa da dupla à proposta de Educação apresentada pelo Programa de Gotha.

Com efeito, na interpretação de Marx e Engels, a luta do proletariado constitui a luta pela libertação; dessa forma, a unificação do proletariado enquanto classe é condição primeira para a revolução comunista. “No lugar da antiga sociedade burguesa com suas classes e oposições de classe surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos”. (*Ibidem*, p.62) A matéria sobre a Educação nos escritos de Marx assume novas dimensões na **Crítica ao Programa de Gotha**<sup>62</sup>, publicado por Engels somente em 1891. Tal crítica foi encaminhada juntamente com uma carta a W. Bracke no dia da reunião da Associação Geral dos Trabalhadores na cidade de Gotha.

Gotha está localizada na Alemanha no Estado de Turíngia; foi cenário de movimentos socialistas importantes realizados pelo Partido Socialista Alemão, o Partido Democrata-Social dos Trabalhadores e também a Associação Geral dos Trabalhadores. Esses movimentos redefiniam a posição do marxismo ao movimento operário da Europa, dando-lhe novas conotações a partir das teorias hegemônicas no movimento operário alemão.

---

sociedade e de trabalho. Neles se recomenda “combinar educação e trabalho fabril”. O contexto em que Marx propõe tal princípio evidencia que ele não se referia a qualquer trabalho, mas a um trabalho fabril, industrial, o que significava exatamente a articulação da Educação com o trabalho fabril? Diante desta contundente afirmação, é como estarmos diante de um princípio “recém-nascido” no âmbito dos estudos pedagógicos. Com outras palavras, essa primeira afirmação marxiana diz muito e pouco ao mesmo tempo, pois as concretizações didáticas desse princípio existem quase somente em potencial. A metáfora do recém nascido enfatiza o fato de que, nesses primeiros textos, Marx propõe uma discussão pedagógica revolucionária, mas ainda muito incipiente”. *In: Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.25, , mar. 2007. p.271-274. ISSN:1676-2584

<sup>62</sup>Ainda, de acordo com Nosella (*Ibid.*, p.271) em minicurso na UFPA: “Nesse texto, o trabalho é apresentado por Marx historicamente determinado e ligado à educação, da qual não pode se separar e vice-versa. Com efeito, os fatos/concepções de trabalho e educação têm uma base social comum. Reafirma-se assim também a historicidade da educação. Por isso, diz Marx, não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais”. *In: Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.25, mar. 2007. p.271-274. ISSN:1676-2584.

Andreucci<sup>63</sup> instrui que esses movimentos foram influenciados pelo marxismo: “a influência do grande partido da social democracia alemã exerce uma importante função niveladora no próprio mecanismo da formação do movimento operário moderno, que se constitui entre os anos de 70 e 80 do século passado”. (1982, p.26) O fato de a organização socialista ter nascido na Alemanha, tornou-a um país com características favoráveis à continuidade do movimento operário após a derrota da França na guerra prussiana.

Depois da queda da Comuna de Paris<sup>64</sup>, a centralidade do movimento operário passou da França para a Alemanha, e o mito nascido da queda da Comuna sobre a possibilidade de a revolução social retirar “sua “poesia” do próprio passado, de transpô-la como realidade para o futuro, tornava-se agora- de acordo com a visão de Marx e Engels, tarefa do movimento operário alemão” (STEINBERG, in HOBBSAWN 1982, p.203)<sup>65</sup>. Porém, naquele período a Alemanha enfrentava uma crise econômica e as raízes autoritárias do Estado alemão revelavam-se nas políticas austeras ao mesmo tempo em que os social-democratas tentavam ocupar espaços para interagir com o poder instituído; os trabalhadores, apesar das dificuldades percebiam

claramente a função desempenhada pelo Estado, o qual, numa grave crise econômica, intervinha ativa e abertamente a favor do capital e contra os trabalhadores, com medidas administrativas dirigidas no sentido de garantir e abater as organizações políticas dos operários. (*Ibidem*, p.205)

Diante dessa situação, os partidos socialistas alemães sofriam tanto com a crise econômica quanto com a repressão do Governo. Esses fatos os fizeram compreender que não havia “razões de uma separação política e pressionavam no sentido da unificação” entre as várias tendências do movimento operário alemão. Como se sabe, a unificação “teve lugar em 1875, em Gotha, precisamente por causa

---

<sup>63</sup> ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWM (org.) **História do Marxismo 2** (Primeira parte). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.15-73.

<sup>64</sup> A Comuna de Paris marca “ pela primeira vez que o proletariado deteve em mãos durante dois meses o poder político ... A Comuna, sobretudo, provou que a “classe operária” não pode limitar-se a apoderar-se da máquina do Estado, nem coloca-la em movimento para atingir seus próprios objetivos”. (MARX, 2010, p.13-14)

<sup>65</sup> STEINBERG, Hans-Josef. O partido e a formação da ortodoxia marxista. in: HOBBSAWM, Eric (Org.). História do Marxismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, v. 2, p. 201-221.

das pressões da base”. (*Ibidem*, p.206) Ora, o Partido Socialista dos Trabalhadores, unificado pelos lassallianos e eisenachianos, “não era absolutamente determinado pelo marxismo, mas, ao contrário, sofria influência de Lassalle”, (*Idem*) a quem Marx empreendeu suas críticas que se configura na obra *Crítica ao Programa de Gotha*.

Como o Programa apresentava características liberais, Marx elaborou um documento contendo a sua crítica e a enviou ao Partido antes mesmo da reunião do congresso para a unificação. Dentre as críticas, importa retomar aqui as que se referem especialmente ao trabalho como formação humana e a Educação. A primeira observação de Marx é: 1. "O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho [*Arbeitserttrag*] pertence inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade". (MARX, 2012, p.23)

Ao criticar essa proposta, Marx fragmenta o parágrafo em três partes. Na primeira, argumenta estar a proposição invertida: “o trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!)”. (*Idem*) Marx contrapõe o fato de que o homem ao se relacionar com a natureza a trata como seu proprietário e que o trabalho é que se torna riqueza. O que Marx questiona não é a riqueza que a natureza proporciona, mas a ideia de que o trabalho é que produz riqueza; ora a natureza por si só é a manifestação de riqueza.

Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho essa força sobrenatural de criação; pois precisamente do condicionamento natural do trabalho segue-se que o homem que não possui outra propriedade senão sua força de trabalho torna-se necessariamente, em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho. Ele só pode trabalhar com sua permissão, portanto, só podem viver com sua permissão. (MARX, 2012, p. 24)

Dessa forma, a questão do trabalho enquanto fonte de riqueza precisa ser contextualizada no modo de produção capitalista cujo conjunto se define pela apropriação privada da propriedade. Marx enfatiza que a inversão que coloca o trabalho como fonte de riqueza submete o trabalhador às normas do sistema capitalista porque o torna coadjuvante ao invés de autor.

A segunda parte do parágrafo refere-se ao trabalho útil como possível somente por meio da sociedade. Da mesma forma que a primeira parte, Marx vai inverter a frase com o argumento de que “nenhum trabalho útil é possível sem sociedade”. (MARX, 2012, p.24) Marx argumenta: “e o que é trabalho "útil"? Só pode ser o trabalho que gera o efeito útil visado. Um selvagem – e o homem é um selvagem, depois de ter deixado de ser macaco – que abate um animal com uma pedra, colhe frutas etc. realiza trabalho útil”. (*Idem*) De acordo com tal raciocínio, a sociedade moderna elabora uma nova significação do trabalho a partir do modo como se instauram as relações de produção com base na propriedade privada dos meios de produção. É isto: a utilidade deixa de corresponder as necessidades humanas básicas e se define pelas relações de troca e circulação de mercadorias.

Marx apresenta a terceira parte do parágrafo como uma conclusão; diante da ideia de que só existe trabalho útil através da sociedade, todos os frutos do trabalho são portanto, da sociedade. Contudo, “desse produto só é dado ao trabalhador individual tanto quanto não é indispensável para a manutenção da “condição” do trabalho, a sociedade”. (*Ibidem*, p.25) Nesse sentido, o Estado que representa o órgão gestor da sociedade assume o controle e associado a ele os proprietários privados, com seus interesses e pretensões. Dessa forma, sem esclarecer as bases estruturais da sociedade capitalista não se pode entender o significado do trabalho enquanto gerador de riqueza.

A outra proposta que recebeu crítica de Marx refere-se à Educação: “1. Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita”. (*Ibidem*, p.45) Diante dessa medida Marx questiona,

*Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Cre-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui), a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige é que as classes altas também devam ser forçosamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas, não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Idem)*

Marx entendia que o Estado não iria garantir uma Educação similar entre as classes, mesmo porque isso iria depor contra os interesses da classe dominante. Na realidade, a Educação da classe dominante não teria os princípios revolucionários

comprometidos com a causa da classe proletária e muito menos seria uma educação voltada para o trabalho. Marx argumenta que o parágrafo que se refere às escolas deveria mencionar a exigência de escolas técnicas, cujo conhecimento fosse teórico e prático, combinados com os da escola pública.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado a importância de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46)

Ainda para Marx, o **Programa** “está totalmente infestado da credulidade servil no Estado que caracteriza a seita lassalliana, ou, o que não é melhor, da superstição democrática, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo”. (*Idem*) Marx esclarece que a formação do homem omnilateral pelo trabalho na sociedade não está garantida pela sociedade capitalista; o resultado do trabalho gera mais valia em relação ao trabalho útil que produz valor de uso capaz de formar o homem livre. Da mesma forma, defende ele, em relação à Educação, a proposta apresentada pelo **Programa de Gotha** depõe contra o trabalhador. A Educação assume característica de totalidade; portanto, não pode ficar à mercê do Estado.

Diante da crítica de Marx ao **Programa de Gotha** acerca da Educação, dois aspectos se mostraram essenciais. O primeiro diz respeito à necessidade de o proletariado reconhecer que o Estado não irá propor algo que vá contra ele mesmo, e que seus interesses representam os interesses dominantes. Com isso, a Educação, dentre outros fatores, precisa conduzir o proletariado para a conscientização de sua classe, de modo a reconhecer e não aceitar as imposições da classe dominante. O segundo aspecto refere-se à mudança a partir da realidade prática. É que a transformação da sociedade só será efetivada com a mudança no modo de produção nas relações entre os trabalhadores e, sobretudo, com a abolição da propriedade privada. A Educação nesse cenário está imersa no trabalho, de forma a possibilitar aos trabalhadores à união dos ideais rumo à sociedade comunista.

Tendo-se como referência a exposição acima, pretende-se interpretar o que os comentadores de Marx desenvolvem; no entanto, sem que seja sob o ponto de

vista das obras **Manuscrimos Econômico Filosóficos 1844, A Ideologia Alemã, Manifesto do Partido Comunista e Crítica ao Programa de Gotha**, mas da interpretação dos temas sobre Educação e trabalho que tais comentadores apresentam.

Nogueira analisa o princípio da união, ensino e trabalho em Marx. Ela remete à importância do espaço do trabalho como meio de ultrapassar meramente a função do ofício e do embrutecimento técnico. “De modo mais amplo, Marx e Engels insistiam que a participação na produção estivesse intimamente associada à formação intelectual”. (NOGUEIRA, 1993, p.89) Ainda, Nogueira ressalta que, para entender a relação trabalho e ensino proposta por Marx, será necessário compreender o significado da expressão “trabalho produtivo” em Marx e Engels com duas interpretações diferentes. A primeira refere-se a todo o trabalho gerador de um produto como bem de uso; a segunda refere-se à produção da mais valia, qual seja, do capital. Assim,

é a primeira acepção que prevalece, o que quer dizer que, quando Marx ou Engels falam de “coordenação dos estudos com o trabalho produtivo”, estão impregnando essa expressão em seu sentido geral, a saber, no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de bens de uso. (NOGUEIRA, 1993, p. 90)

Dessa forma, o binômio trabalho e ensino transcende o modo de produção capitalista.

Para Nogueira, o trabalho assume característica educativa na concepção de Marx e Engels por possibilitar “a participação dos educandos no trabalho social útil, o qual é concebido como fonte, ocasião e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos” (*Ibidem*, p.91), o ambiente de trabalho, enquanto produtor de bens de valor de uso, é potencialmente rico no aspecto educacional, principalmente no que se refere à socialização de conhecimentos e ideais entre os trabalhadores. “Um dos aspectos essenciais em jogo nessa questão era, para Marx e Engels, a luta da classe operária pelo acesso à cultura técnica”. (*Idem*) A questão é que, somente a partir do conhecimento de todo o processo de produção, o trabalhador tomaria consciência de sua situação e a partir disso encontraria formas de controlá-lo e assumi-lo. Aí reside a importância da união do trabalho com o ensino como arma política para chegar ao poder.

Na sequência, Nogueira procurou identificar as fontes teóricas nas quais Marx e Engels se fundamentaram para a construção da ideia da união entre trabalho e ensino. Para dimensionar esse estudo, a estudiosa subdividiu-o em três processos: as origens, a evolução e o significado empreendido por Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino. Em relação à origem do pensamento de Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino, Nogueira formula a hipótese “de que esta noção se formou na confluência de dois vetores: a tradição herdada do socialismo utópico e as condições de vida e de trabalho instauradas pela grande indústria”. (NOGUEIRA,1993, p.100)

Ora, a ideia de união ensino e trabalho não nasce em Marx, ela é antes apresentada por socialistas utópicos<sup>66</sup>, entre eles, o inglês Robert Owen, que exerceu influência no pensamento de Marx tanto por suas ideias quanto pela sua experiência enquanto dirigente de uma fábrica têxtil na Escócia. Como dirigente, Owen instituiu “princípios cooperativos de gestão mas, sobretudo, tentando implementar um programa de reformas com a finalidade de melhorar as condições de vida e de trabalho de seus operários”. (*Ibidem*, p.101) Dentre as medidas, de aumento salarial, diminuição da jornada de trabalho está a escolarização dos filhos dos trabalhadores como fator de incentivo à Educação<sup>67</sup>, pois Owen “como os outros socialistas utópicos, estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais”. (*Ibidem*, p.101-102) É inegável que Owen tenha influenciado, ainda que superficialmente, o pensamento sobre Educação em Marx. Contudo, este supera aquele porque contrapõe o que seria necessário “derivar a teoria não mais de condenações morais fundadas sobre princípios a-históricos de justiça, igualdade etc., que vão dar na construção imaginária de sistemas sociais perfeitos e acabados, mas sim de análises científicas da realidade social”. (NOGUEIRA,1993, p.103) A formação do homem no pensamento dos socialistas utópicos seria uma formação de ajuste de

---

<sup>66</sup> O francês Charles Fourier, influenciado pelas ideias pedagógicas de T. Dietrich e W. Rossi, é citado na obra *Ideologia Alemã* como tendo “observações geniais” sobre a relação ensino e trabalho. Porém Marx não aprofunda o que ele quis expressar como “observações geniais”, o que remete a um conhecimento da obra de Fourier, mas não consistente o bastante para se afirmar que Marx teria sido influenciado pelos ideais educativos de Fourier. (NOGUEIRA, 1993, p.100-101)

<sup>67</sup> Owen chegou a apresentar suas ideias educacionais aos filhos dos trabalhadores nas colônias que fundara em New Harmony durante o período de 1825 e 1827. “Ideias que se fundavam sobre o valor educativo do trabalho manual e que inspiravam a decisão de introduzir e de valorizar, ao nível dos conteúdos do ensino, o trabalho produtivo sob as suas formas dominantes à época, isto é, baseado na manufatura moderna e não sob a forma de artesanato”. (*Ibid.*, p.102)

comportamento fundamentada em uma concepção da sociedade tida como ideal, bem diferente da proposta de Marx.

Também Nogueira acentua que, por ter uma compreensão de totalidade, Marx não se limitava a formalismos nem modelos educacionais; mas procurava desvendar as contradições criadas pela sociedade capitalista. Nessa época suas preocupações eram sobre as condições de vida do trabalhador após a Revolução Industrial, é a partir desse novo modo de produção que Marx considera a Educação. Marx denuncia que as fábricas, ao instituírem o modo de produção mecanizado e unilateral, tornam o trabalho algo de fácil manuseio, o que aumentou tanto a exploração do trabalho infantil e de mulheres quanto o aumento das horas de jornada de trabalho. As implicações disso para o trabalhador foram tão intensas, que o Parlamento inglês foi obrigado “a forjar dispositivos legais com o fim de limitar os abusos e excessos cometidos pelos fabricantes”. (*Ibidem*, p.105) Apesar de o incentivo à Educação das crianças ser algo positivo, tendo em vista que na época os filhos dos trabalhadores eram privados de estudo, Marx defende que “esse princípio não buscava senão alinhar-se ao progresso histórico, acreditando ver nessa união, ao mesmo tempo, uma faceta da exploração e o germe dos meios que deveriam conduzir à sua derrubada”. (*Idem*)

Outro aspecto apresentado por Nogueira diz respeito à evolução da ideia Educação e trabalho em Marx e Engels. Somente a partir dos anos 1847 e 1848, é “que inauguraram o princípio maior da concepção educativa de Marx e Engels, a qual, no entanto, só atingiria a maturidade nos escritos ulteriores”. (*Ibidem*, p.108) Nesse sentido, Nogueira expressa que somente após vinte anos “Marx retomará a questão em duas intervenções feitas na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) ... como também nos debates do Conselho Geral da AIT<sup>68</sup>”. (*Idem*) Nessas intervenções, Marx reivindica a necessidade da união Educação e trabalho no sentido de romper com as fronteiras entre trabalho manual e intelectual e também no sentido de conjugar esses conhecimentos com os exercícios físicos e a formação

---

<sup>68</sup> Marx apresenta nas *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório* acerca de diversas questões (de 1866), que: “A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões, o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que se combine o trabalho produtivo com a Educação. Por Educação nós entendemos três coisas: 1) Educação mental, 2) Educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares, 3) Educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais”. (MARX *apud* NOGUEIRA, 1993)

politécnica<sup>69</sup>. (NOGUEIRA,1993, p.108) Portanto, para Nogueira antes de 1847-1848 as inserções sobre Educação e trabalho ainda se mostravam insuficientes para uma análise mais concreta.

Ao analisar o significado da proposta de união entre ensino e trabalho, Nogueira (1993) buscou os fundamentos econômicos, políticos e filosóficos que nortearam a concepção de Educação em Marx e Engels. O interesse de Marx era que a Educação fosse acessível à classe trabalhadora, e que “levasse em consideração a sua realidade, a qual se resumia a longas e penosas jornadas de trabalho” (*Ibidem*, p.114). Mais a frente a autora escreve que, para Marx “importava sobretudo o futuro das novas gerações operárias, que, segundo as suas teses, como se sabe, encerram em si mesmas o futuro da humanidade”. (*Ibid.*, p.115)

Segundo Nogueira, a Educação para Marx e Engels se apresentava de forma diferenciada em relação ao que era instituído na época. Ao criticar a exploração e a Educação associada a formação do homem capitalista, os dois autores buscaram mostrar a importância da Educação enquanto fator político de luta de classes. A partir disso, esta se torna um meio de fornecer as bases para que o trabalhador tenha clareza de todo o processo e que ele, então venha a assumir suas condições de trabalho.

Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhes permitissem alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta do produzir na fábrica. (NOGUEIRA,1993, p.115)<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> A partir da compreensão dos escritos de Marx, SAVIANI (2003) escreve que a “politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p.140). Mais a frente SAVIANI, menciona que “a idéia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento” (SAVIANI, 2003, p.142).

<sup>70</sup> Mais a frente, em sua análise sobre a obra O Capital de Marx, Nogueira (1993) esclarece que Marx “manifestará então a opinião de que a formação politécnica é, ao contrário, favorecida pela evolução tecnológica e que ela deveria ser considerada como um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores pelo acesso ao saber” (idem, p.119). Nesse sentido vale ressaltar que em “(1866/67) nas Instruções aos Delegados e O Capital, livro I, cap.13., Marx apresenta a idéia de Educação politécnica e/ou tecnológica. Mario Manacorda (1991)., da página 25 a 38, detém-se em esclarecer

A questão é a seguinte: Marx e Engels pensavam a Educação e a sua relação com o trabalho a partir de duas perspectivas. O primeiro, na sociedade capitalista, como forma de levar a classe operária a ter controle de sua ação efetiva de trabalho. Para isso, a relação de ensino e trabalho precisaria ultrapassar meramente a questão da Educação para a tecnologia<sup>71</sup> e para a especialização do trabalho unilateral. Ali ela seria ampliada, no sentido de oportunizar ao trabalhador o conhecimento e a vivência em diferentes setores que envolvem o modo de produção capitalista. Nesse contexto, Marx e Engels ressaltam a importância da Educação politécnica como forma de o trabalhador adquirir o conhecimento global do modo de produção. Esse trabalhador, então, pode superar a sua condição de trabalhador unilateral. Com isso, nasceria um novo tipo de homem/trabalhador que, reconhecendo a sua condição, ele se tornaria “o resultado daquilo que já se encontra em germe no movimento das forças produtivas desencadeadas pela indústria capitalista”. (NOGUEIRA,1993, p.122)

A autora acrescenta que “Engels postula que a Educação deveria estar intimamente associada ao trabalho, mesmo reconhecendo que tal fato só poderia se dar de modo pleno numa sociedade em que as relações entre os homens na produção fossem outras” (*Ibidem*, p.124). Disso resulta o segundo viés sobre a relação Educação e trabalho. Marx assim como Engels acreditava, “que a emancipação do homem-produtor, desse caráter unilateral só se realizará completamente na “sociedade futura”. (*Idem*) Diante disso, ainda na observação de Nogueira, Marx irá defender uma Educação politécnica vinculada ao trabalho na indústria. (*Idem*)

Para Marx a efetiva concretização desse processo pela qual os conhecimentos científicos e tecnológicos serão postos ao alcance de todos os trabalhadores que, unidos deles, ficarão em condições de organizar, dividir,

---

equivocos de tradução desses textos que tornaram os concepções de politécnica e tecnologia semelhantes e por vezes confusos. Expressam eles, no entanto, na inter-relação escola-trabalho, perspectivas muito diferenciadas. De qualquer forma, a referência marxiana à politécnica e/ou tecnologia representa um notável passo adiante no sentido de um esclarecimento de Marx sobre as formas históricas que a relação trabalho –Educação concretamente poderá assumir”. Texto retirado de parte da resenha do mini curso proferido pelo professor Paolo Nosella com anotações de Elinilze Guedes Teodoro. O título do texto é *O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade*. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.25, p.271-274, mar 2007- ISSN:1676-2584 acessado em 02/07/2012.

<sup>71</sup> A tecnologia aqui é mencionada no sentido de tornar o trabalho mais específico num ritmo mais intenso seria especificamente em relação à utilização da técnica como forma de condicionar o trabalhador a uma tarefa unilateral.

regular, controlar o trabalho segundo as suas necessidades e interesses ( e não mais segundo os imperativos de máxima produtividade do ponto de vista do capitalismo) só poderá se dar no quadro de uma sociedade transformada. (*Ibidem*, p.129)

A partir do que foi analisado, a interpretação de Sousa Junior apresenta novos elementos sobre a Educação e o trabalho em Marx. Com vistas a delimitar o estudo, Sousa Junior trata da crítica da Educação do ponto de vista de Marx em quatro aspectos: I) a proposta da união do trabalho com o ensino; II) a ampliação do processo educativo pela práxis política educativa para além do trabalho; III) a Educação no processo de não trabalho; IV) a formação do homem omnilateral a partir de uma nova sociabilidade. Na interpretação deste autor, “pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social, etc. formam uma rica perspectiva pedagógica”. (2010, p. 20)

A partir da interpretação de Sousa Junior, as categorias apresentadas por Marx possuem um carácter educativo mais amplo do que o apresentado por Nogueira (1993), “pode-se dizer que a Educação está associada às elaborações marxianas como *el mosquito en la piedra*” (*Idem*). A Educação se torna indissociável da vida.

Partindo da concepção de Marx de que a natureza amplia seu significado a partir do processo em que o homem a transforma para suprir suas necessidades e que as relações sociais constituem a própria essência do homem enquanto ser social, Sousa Junior recorre à ideia de que o homem é um agente construtor de si mesmo; portanto, inacabado. Dessa forma, “o homem é um ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o carácter educativo da práxis humana”. (*Ibidem*, p.21). Contudo, esse carácter se dá por intermédio do trabalho.

Mesmo entendendo que a Educação para Marx assuma um aspecto amplo, não se pode deixar de entender que a formação do homem está condicionada pelas contradições do trabalho na sociedade capitalista. Sousa Junior explica que as contradições oriundas do trabalho alienado/estranho, da socialidade estranha, estão presentes na perspectiva da Educação em dois sentidos: primeiro como negação do homem; segundo como possibilidade de emancipação social desse mesmo homem. Diante disso, o “problema fundamental da Educação, no

entendimento de Marx, vai localizar-se essencialmente no processo de Educação do proletariado”. (*Ibidem*, p. 26)

Assim, toda a problemática social, econômica, política e cultural que põe o proletariado como protagonista da história nas relações capitalistas; todo o processo de constituição desse protagonista em classe-para-si, ou seja, como classe que se eleva ao nível da compreensão do seu lugar e da sua importância na história através de diversos e complexos processos sociais, no trabalho, na família, no bairro proletário, nos sindicatos, nos partidos, nas associações, nas greves, na escola etc, isto é, todo esse complexo de relações compõe o amplo processo de Educação do sujeito social revolucionário. (SOUSA JR, 2010, p. 26)

A partir do processo em que a práxis aparece articulada à luta da classe proletária em busca da sua emancipação, torna-se uma práxis revolucionária e educativa. “Aqui a práxis é práxis revolucionária e é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade” (*Idem*). A ação revolucionária aqui se dá pela característica de transformação do homem pelo processo de Educação cujo o objetivo “seria a de criar pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre”. (*Idem*)

Sousa Junior apresenta a característica de formação do proletariado em classe-para-si como sendo a “perspectiva marxiana da Educação” (*Idem*), pois dela decorre o conjunto de ações que o homem estabelece na sociedade em busca da emancipação social. Contudo, essa formação acontece num cenário de relações sociais contraditórias onde “a revolução para ser considerada como processo educativo, tem de ser vista antes como um processo dentro de outro processo maior e mais amplo”. (*Ibidem*, p.27) Disso decorre a preocupação de Marx com o processo de formação do proletariado como um todo.

A práxis revolucionária assume característica educativa por possibilitar ao proletariado romper com as exigências do sistema capitalista e formar uma nova compreensão das relações sociais no âmbito da liberdade. Para isso, é necessário que a Educação do proletariado esteja vinculada ao movimento de luta social em todos os aspectos de sua vida. Sousa Junior refere-se à práxis revolucionária como um movimento educativo que ocorre em dois processos. O primeiro “envolve uma

quantidade de questões complexas ligadas à organização e formação teórica e política do sujeito social potencialmente revolucionário desde os primórdios de sua resistência contra a exploração do capital até a extinção das classes”. (*Ibidem*, p.36) O segundo processo liga-se à “etapa superior da organização da nova sociedade, em que se estabelecem novas relações não alienadas e nas quais se torna possível a formação ampla do homem novo e o próprio resgate da humanidade negada no capitalismo”. (*Idem*)

Apesar da importância do processo educativo que a práxis revolucionária carrega ela “não se define por si mesma como processo educativo, ela é posta a partir da própria condição contraditória das mediações de segunda ordem, isto é, dos processos gerais de interiorização”. (SOUSA JR, 2010, p.36) Diante disso, percebe-se que a Educação é um movimento amplo que ultrapassa a Educação formal. Sousa Junior ainda ressalta que, para Marx, a Educação formal é limitada e que “deveria encarregar-se apenas dos conteúdos objetivos, aqueles menos afeitos à manipulação ideológica das classes dominantes e/ou do Estado na condução da Educação”. (*Ibidem*, p.37) Assim, a autoformação por parte do proletariado assume relevância:

trata-se de resguardar para os trabalhadores uma Educação autônoma, paralela a Educação formal e à Educação no trabalho, que lide diretamente com os conteúdos da práxis revolucionária, com os interesses históricos dos trabalhadores e com sua tarefa emancipatória maior. (*Ibidem*, p. 38)

Sousa Junior ao interpretar a ideia de revolução enquanto movimento educativo escreve que “ está pressuposto em Marx que a revolução, e a emancipação mesma, dependem de um conhecimento profundo da realidade por parte do proletariado”. (*Idem*) Fato é que a Educação do trabalhador agrega toda a sua história enquanto classe social, como a sua formação é determinada pelo modo de produção capitalista, o trabalhador precisa reconhecer a importância da união entre o ensino e o trabalho como ação transformadora de si mesmo e da realidade.

Outro aspecto ressaltado por Sousa Junior volta-se ao princípio da união trabalho e ensino mencionada anteriormente por Manacorda (2007) e Vázquez (2007). Segundo a interpretação de Sousa Junior, o princípio educativo em Marx aparece “como proposta articulada à realidade contraditória do trabalho abstrato”

(*Ibidem*, p. 39) no enfrentamento de todas as situações que sufocam o trabalhador. Em seguida “aparece como reflexão que pensa a articulação entre trabalho e ensino no contexto de novas relações sociais que tenham superado as contradições capitalistas”. (*Idem*) Assim, “o princípio de união trabalho e ensino seria a própria base da formação do homem omnilateral”. (*Id.*) Ainda, em relação à união trabalho e ensino, este estudioso interpreta o problema da Educação em Marx como uma forma de desmistificar os interesses da classe dominante expressados na Educação. É que a pretensão de Marx era mostrar a classe trabalhadora e que a Educação dominante era contraditória aos interesses da classe trabalhadora.

Ele vai além e procura convencer seus interlocutores trabalhadores de que melhores condições de ensino para os explorados apenas por duas vias podem ser conquistadas: uma seria a via da organização e luta dos explorados e a outra seria via definida por uma dada necessidade estabelecida pelo processo de acumulação do capital. (SOUSA JR, 2010, p.47)

Este estudioso observa que, da mesma forma que o trabalho apresenta-se contraditório na sociedade capitalista. Por um lado forma o homem estranho de si mesmo, por outro possibilita a emancipação, e a Educação também se insere nessa contradição porque ela

aparece como meio de favorecer tanto o desenvolvimento político dos trabalhadores, isto é, seu desenvolvimento enquanto força social potencialmente revolucionária, quanto de amenizar os malefícios causados pela divisão do trabalho e fortalecer sua organização com vistas à derrubada da sociedade burguesa. (*Ibidem*, p.48)

É isto: a união trabalho ensino na perspectiva marxista está inserida num contexto de totalidade complexa e contraditória; portanto, analisá-la em todas as dimensões será sempre um esboço. O que Sousa Junior deixa claro sobre a questão união trabalho ensino em Marx é que ela estará permeada por três eixos – o trabalho, a escola e a práxis educativa cujo protagonista é o proletariado.

É inegável em Marx a centralidade do trabalho na formação do homem, seja no trabalho alienado/estranho, seja no trabalho livre. No entanto, Sousa Junior

esclarece: “quando se discute as implicações da tese da centralidade ontológica do trabalho para a reflexão sobre a Educação, se coloca a necessidade de algumas ponderações”. (*Ibidem*, p.59)

Como o trabalho em geral é categoria ontológica fundante e como o trabalho particular, como trabalho abstrato, alienado/estranhado, é a categoria central para as análises da sociedade burguesa, conseqüentemente, também na relação com a Educação, independente das circunstâncias e das relações em voga, por uma dedução lógica, colocar-se-á a *fortiori* a centralidade do trabalho como princípio educativo, independente de qualquer circunstância. (*Ibidem*, p.61)

Pois bem: o estudioso aponta ser relevante pensar o processo educativo no tempo livre visto que Marx conferia a possibilidade educativa nas horas de não trabalho. O que se deve ponderar é a interpretação de que a Educação acontece somente nas horas de não trabalho como é apresentada por Tarso Mazzoti<sup>72</sup>. O que se deve discutir em relação a esse posicionamento é a ausência da práxis como categoria que acompanha o trabalhador em suas ações tanto no trabalho quanto no não trabalho. “Conseqüentemente, o tempo de não trabalho não passa de possibilidade que só se realizará na medida em que se desenvolvam nele atividades que expressem a positividade da construção proletária, ou seja, a práxis político-educativa” (SOUSA JR, 2010, p. 64).

Para demonstrar a dimensão educativa da práxis Sousa Junior (2010) recorre à contribuição de Netto e Braz<sup>73</sup> e explica que

a categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo social, humano. (*Ibidem*, p. 69)

Para Sousa Junior (2010), pensar a Educação em Marx é essencialmente pensar o trabalho sem reduzir a importância da práxis como ação político-educativa.

---

<sup>72</sup>SOUSA JR (2010) irá mencionar que Mazzoti inverte o sentido de formação humana pelo trabalho para o não trabalho em MAZZOTI, Tarso B. Educação da classe trabalhadora - Marx contra os pedagogos marxistas. *In: Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.5, 2001, p.51-65.

<sup>73</sup> NETTO, J.P. & BRAZ, M. **Economia Política**- uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

A Educação em Marx possui uma dimensão ampla, de totalidade, reduzi-la ao trabalho alienado/estranhado é “contraditoriamente educativa”. (*Ibidem*, p. 71)

Outro aspecto levantado por Sousa Junior é a proposta para a formação da omnilateralidade na perspectiva marxista de Educação. Na realidade, a fim de que se possa formar o homem omnilateral, é necessário haver um enfrentamento das contradições postas pela realidade no modo capitalista por esta constituir, “processos de trabalho extremamente divididos e especializados que fragmentam e prejudicam sensivelmente os indivíduos das classes trabalhadoras nas dimensões física, intelectual, psicológica, cognitiva, moral, etc.”. (*Ibidem*, p.73)

Dessa maneira, na proposta de Marx, a omnilateralidade se refere “à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre”. (SOUSA JR, 2010, p.74) Ora, o homem omnilateral é representado pelo homem com “uma formação ampla nas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres”. (*Idem*) Mais a frente ressalta que “a omnilateralidade precisa articular-se a todo o conjunto das atividades humanas, portanto às dimensões do trabalho e da práxis social livres e da sociabilidade não alienada”. (*Id.*) Dessa forma, a omnilateralidade e a práxis constituem processos de interdependência mútua em todas as ações humanas livre. Muito bem: na sociedade capitalista é inviável a formação do homem omnilateral já que essa formação não representa melhor qualidade nas ações de trabalho.

O homem omnilateral é expressão de uma totalidade de determinações não estranhadas, construídas no cotidiano da nova vida social, cujo o fundamento, é o trabalho social livre, o planejamento e a execução coletiva do trabalho, bem como a repartição justa dos produtos do trabalho. Por tudo isso, é impensável qualquer correspondência entre o homem omnilateral e um indivíduo da sociedade burguesa, por mais “evoluído” que seja em relação à média dos indivíduos do seu tempo. (*Ibidem*, p.91)

Pode-se deduzir das interpretações de Sousa Junior sobre a Educação em Marx que o processo de formação do homem se dá tanto pelo trabalho quanto pela práxis político educativa. Somente a partir da superação da condição alienada/estranha, o homem forma sua condição de homem omnilateral, livre das amarras do sistema capitalista.

Aprofundando-se essa análise, cabem as considerações de Enguita que enfatiza ser o homem influenciado pelas circunstâncias herdadas das gerações anteriores quando ele faz a sua história e o contrário também é verdadeiro. Contudo, na sociedade capitalista, as circunstâncias concretas apresentam-se dialéticas diante dessa construção histórica, “o indivíduo é o que a sociedade faz dele, e o que distingue um indivíduo de outro é, em grande parte- no fundamental- produto da sociedade”. (ENGUITA, 1993, p.91) Assim, “para Marx, a dialética homem-circunstâncias só pode ser entendida como processo, como modificação e interação de ambos os pólos, que aparecem ao mesmo tempo como ponto de partida e como resultado”. (*Ibidem*, p.95)

Todo o movimento de construção histórica do homem, seja pelo trabalho, seja pelas circunstâncias sociais, carrega consigo a potencialidade da mudança das circunstâncias; é que a práxis que acompanha a formação do homem, quando revolucionária, possibilita à mudança. “Na realidade, se as circunstâncias são as que educam o homem, ambas as teorias podem fundir-se e são fundidas por Marx numa só”. (ENGUITA, 1993, p.96) Disso decorre que, “o que Marx tem em mente não é o indivíduo isolado, mas o homem associado. O indivíduo isolado nada pode por si mesmo, o homem associado pode tudo”. (*Ibidem*, p.99) O raciocínio é o de que o homem isolado não pode construir a si mesmo, mesmo que deseje, pois a sua formação depende das circunstâncias em que vive e dos demais homens. Dentre as circunstâncias na qual o homem é formado, está a educação.

Ainda na análise de Enguita, em toda a concepção marxista está presente uma concepção de Educação; porém, tal concepção é amplo e ultrapassa os limites da escola. “A Educação ou formação apresenta-se em Marx, para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um “componente inseparável de toda a vida”. (*Ibidem*, p. 99) Ora, limitar a Educação aos limites da escola seria ir contra a própria concepção de totalidade que Marx empreende em seus escritos.

A mudança das circunstâncias necessária para que mudem os homens, tal como a entende Marx, apresenta duas características que se tornam, na escola, impossível um e difícil a outra. Em primeiro lugar, não alude a nenhuma “circunstância pessoal”, nem às circunstâncias imediatas, mas a sociedade em geral. Em segundo lugar, há de ser obra dos próprios homens, não um presente vindo do exterior. (*Ibidem*, p.101)

Assim, a educação torna-se parte da formação do homem e pode-se manifestar como práxis revolucionária ou como resultado da alienação/estranhamento. Sempre depende de como as determinações que formam o homem se apresentam a ele e aos demais homens em suas relações, sobretudo a partir do modo de produção instituído pelo trabalho. Ao entender tal premissa, Enguita menciona que “a ação pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra essas condições”. (*Ibidem*, p.106) É a partir das relações dialéticas que o homem se forma e se transforma, assim “a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética”. (*Idem*)

As relações dialéticas estabelecidas pelo homem com a realidade são formadas a partir das contradições que ele encontra no modo produção – “para Marx só pode ser compreendido através de uma articulação complexa – em Marx ela é verdadeiramente genial – entre o mundo da objetividade e o mundo da subjetividade”. (ANTUNES, 2009, p.26) Visto do ponto de vista da totalidade que constitui a categoria central de Marx, “o econômico, o político, o ideológico, o valorativo são ao mesmo tempo, simultaneamente, **determinantes** e **determinados**”. (*Idem*)

Segundo Antunes, é necessário entender que a concepção de modo de produção em Marx ultrapassa o mecanicismo da produção. Esse concepção torna-se “o modo de produção e de reprodução da vida. É profundamente relacional e é recíproco. As determinantes são determinadas”. (*Ibidem*, p.26)

A sua reciprocidade verdadeiramente dialética faz com que a construção marxiana seja, neste sentido, absolutamente fundamental, enquanto tentativa de compreender a totalidade da vida social, a busca do *máximo de conhecimento possível* que a ciência pode fazer do modo de produção do ser e da vida, num dado processo histórico. (*Ibidem*, p.27)

Assim como os demais comentadores, este autor também faz menção acerca da formação do homem pelo trabalho alienado/estranho apresentado por Marx. Contudo, ele a faz com vistas a uma análise em quatro processos distintos: I) o produto não fazer parte da criação do trabalhador; II) o estranhamento do

trabalhador está diante do produto que ele produziu; III) o trabalhador não “se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida” (*Ibidem*, p.27); IV) o “alienamento/estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo, não se vê como parte constitutiva do gênero humano”. (*Idem*) Particularmente, o III e o IV processos apresentados por Antunes representam a perda do homem pelo trabalho alienado/estranho que, segundo o autor, acompanha a formação do homem para além do século XIX.

Diante disso, Antunes dá um passo a frente, efetivamente ao analisar a evolução do processo de alienação/estranhamento por meio do trabalho, na sociedade do século XIX e no século XX. Aponta que, no “século XX ela não só manteve as alienações típicas do século XIX, mas elas se intensificaram e complexificaram. Isso porque o capitalismo não é um sistema paralisado e linear”. (ANTUNES, 2009, p.28) Ainda, o autor ressalta que “o século XX foi marcado por um duplo processo de alienação/estranhamento; ainda que mantenha essencialmente os seus traços ontológicos fundamentais, há novas particularidades e singularidades na forma de ser da alienação contemporânea”. (*Idem*) A alienação/estranhamento se deu em função do modo de produção capitalista chamado taylorismo e fordismo. Esses modos de produção ocasionaram, “para usar uma expressão do Lucáks, a “desantropomorfização do trabalho”, que é muito acentuado desde os inícios da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX e depois ao longo do século XX”. (*Id.*)

A Educação nesse cenário é uma Educação “formal, parcelar, hierarquizada” (*Ibidem*, p.30). Essa Educação é organizada “pela gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores.” (*Idem*). Segundo Antunes, a separação entre o *Homo sapiens* e o *Homo faber* repercutiu na especialização do trabalho unilateralizado e fragmentado. “A Educação moldada por uma pragmática tecnocientífica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional, coisificado”. (*Ibidem*, p.31)

Nesse sentido, recorre-se a Dangeville<sup>74</sup> que afirma serem as relações entre a ciência e a técnica no trabalho reforçam os interesses de classe:

---

<sup>74</sup> DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*. Londrina, v. 3, n. 2, dez. 2011. p. 109-134.

a ciência e a técnica fazem parte da base econômica, enquanto a cultura, com as belas-artes, a filosofia e a religião, fazem parte da superestrutura na divisão em classes do capitalismo. Claro que a ciência, produto geral do desenvolvimento humano, é monopolizada pelo capital, mas esta apropriação só se efetua depois de a técnica e de a ciência terem sido produzidas pelo “trabalho coletivo” no processo do trabalho imediato, de maneira tão material como os artigos da produção. (2011, p.113)

A partir daí, a ciência e a técnica tornam-se instrumentos da divisão de classes que “suscita necessariamente uma divisão entre a base econômica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, evoluindo cada um destes níveis da pirâmide de forma desigual e específica em relação aos outros”. (DANGEVILLE, 2011, p.115) Essa relação apresenta-se de forma desigual por um lado e homogênea por outro, ou seja,

enquanto a economia é antagônica, o capital que implica no outro pólo o assalariado, como a burguesia supõe o proletariado, as esferas jurídicas, política e, mais ainda, ideológica- com o Estado e a Educação nacional que ele dispensa- apresentam-se homogêneos, sem antagonismo nem contradição de classe (DANGEVILLE, 2011, p.115)

Nesse sentido, a interpretação de Enguita pondera que a Educação do trabalhador não pode depender apenas das condições determinadas a ele, mas, sobretudo, da luta dos trabalhadores contra essas condições. Tal reflexão confirma-se com as de Dangeville:

o proletariado deve agir ainda nas condições materiais da sociedade onde vive e produz, utilizando meios políticos, quando só dispõe de seu das suas ideias e dos seus princípios, nascidos do seu meio material de vida e de produção, para orientar a evolução social no sentido dos interesses socialistas- de classe em primeiro lugar, portanto ainda políticos, sem classes em seguida. ( DANGEVILLE, 2011, p. 115)

O autor, amparado pela concepção de Marx de que “não é a consciência que determina a vida”, afirma serem “as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana”. (*Ibidem*, p.116) Nesse

sentido, “se há Educação, são portanto as condições materiais que é preciso “educar” ou melhor revolucionar, e não as pobres cabeças!” (*Idem*)

Tendo em vista que o Estado estabelece uma Educação nacional, Dangeville aponta “que é preciso desconfiar ao máximo das ideias destiladas pelo Estado das classes dominantes, ou seja pela Educação nacional”. (*Idem*) Com isso, a ciência passa a ser utilizada como instrumento de determinação da classe dominante, como já foi mencionado por Antunes (2009). Contudo, a ciência não é um fim em si mesma e com isso se torna relativa e suscetível à mudanças.

As implicações da ciência assume dois viés: o primeiro, como avanço tecnológico, inovações no modo de produção; o segundo, como possibilidade de conhecimento aos trabalhadores de todo o movimento, fator que facilita a conscientização sobre as mudanças nas condições de trabalho. Com efeito, ao conhecer todo o processo, o trabalhador poderá assumir o comando da produção e mudar o cenário capitalista. Segundo Dangeville, Marx

fala de libertação do homem na base de um mundo material, completamente *revolucionado* para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa “privada”, mas um homem social - se o comunismo tem um sentido. (DANGEVILLE, 2011, p.121)

Nesse sentido, a Educação conservadora que eleva o pensamento como fator de mudança, não tem significado algum, pois na sociedade comunista o “indivíduo se terá identificado à espécie, ao gênero e a toda a humanidade, para se expandir integralmente em todos os sentidos” (*Idem*). Dessa forma, a Educação conservadora não pode dar conta da revolução, por ser contraditória não somente aos interesses da classe dos trabalhadores, mas também por não conceber a realidade como fator determinante. Enquanto a Educação conservadora visa a mudança a partir do indivíduo a Educação comunista visa a formação de um novo homem. “O homem novo nascido do revolucionamento das condições materiais da sociedade, e não do treino e da Educação iluminista, poderá então desenvolver-se à escala da sociedade inteira e será um **homem social**”. (*Ibidem*, p.129)

Nesse sentido, Schaff menciona que a Educação do homem novo precisa “ensinar aos homens concepções e atitudes que evitem os fenômenos da

alienação/estranhamento na vida social e anunciem uma situação em que estes fenômenos sejam superados”. (SCHAFF,1967, p.217). Schaff reflete: “no ideal do homem da sociedade comunista surgem características no primeiro plano, contrárias às concepções e atitudes dos homens formados sob as condições da sociedade de classes”. (*Ibidem*, p.219). Assim, cabe a Educação “na evolução do homem da nova sociedade, fazer dele uma personalidade, tanto quanto possível perfeita e universal, liquidando o domínio dos produtos autonomizados sobre o homem, responsável por transformá-lo, de seu dono, em seu escravo. (*Idem*) Argumenta ainda que a Educação do homem novo não objetiva somente superar as características do homem capitalista, mas sobretudo formar um homem comprometido com questões sociais e democracia. “Não interessa dar aos membros da sociedade um máximo de democracia e liberdade, e sim ensinar a usar esta democracia e liberdade”. (SCHAFF, 1967, p.227). É que “o grau de democracia, obtido por uma sociedade, depende da força e profundidade das atitudes liberais dos membros da sociedade em questão”. (*Idem*) A nova concepção de homem nascerá a partir de uma nova sociedade, a sociedade comunista, que oportunizará uma nova relação com a subjetividade no trabalho e com o conhecimento formando o que Gramsci mencionava “todos somos intelectuais”.

Gramsci foi estudioso de Marx; pelo fato de viver em novo contexto histórico e político e por sua experiência política, educativa e carcerária, ele apresentou um referencial teórico que atendesse às transformações almejadas no seu plano de ação política.

Por conta da sua busca por um plano de ação, a apropriação de Gramsci da teoria marxista não se configurava como uma doutrina, mas como um método, orientador e absolutamente ligado às necessidades próprias, às lutas, complexidades e buscas do cotidiano dos homens daquele período histórico. Para ele, o marxismo não se encerrava nos escritos de seu idealizador. Era necessário relacioná-lo aos problemas e particularidades de sua época, em uma prática de fato humano-histórica. (SILVA, 2010, p.23)

Em Gramsci, o termo “Educação” aparece em textos sobre cultura e Educação, em estudos de intelectuais, na escola única, entre outros. Contudo, não se trata de engendrar a dimensão da Educação somente nesses concepções, mas de situá-la na elaboração do projeto político social ao qual Gramsci empreendeu sua

luta. Para tanto, é necessário identificar a contextualização da Educação no tocante a alguns concepções norteadoras:

Estado, sociedade civil. Sociedade política, estrutura, superestrutura, bloco histórico, partido, hegemonia, filosofia e ideologia; enfim, o encadeamento que o plano político estabelece como o seu plano de ação, para a construção de uma outra sociedade e, conseqüentemente, seu ideal de formação” (SILVA, 2010, p.35)

Gramsci considerava a Educação como parte da vida e não como um apêndice a ser instituído por um regimento escolar, ainda que demonstrasse sua preocupação com a Educação escolar a partir de um nova perspectiva educacional. Para Gramsci, a Educação seria um dos eixos condutores para a formação do homem omnilateral, o qual seria formado tanto nas suas relações históricas políticas, quanto na escola unitária.

#### 2.3.1.1 As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio - Parecer n. 5/2011 e Resolução n. 2/2012

Relacionado ao tema Trabalho e Educação, percebeu-se a necessidade do mapeamento da situação do Ensino Médio no Brasil, tendo-se como referência o Parecer 5/2011 e a Resolução n.2 de 30 de janeiro de 2012 definidores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa contextualização é fundamental no sentido de identificar a concepção de educação desenvolvida no contexto das propostas políticas governamentais para o Ensino Médio no Brasil.

No movimento histórico contemporâneo, as teorias políticas de Marx e de Gramsci não alimentam o debate educacional, embora algumas ideias esparsas possam aparecer aqui e ali em alguma proposição curricular. O que se pretende é compreender a dimensão educativa proposta nos documentos do Parecer 5/2011 e da Resolução nº2 de 2012, a fim de se identificar pistas que se relacionem com a concepção de educação aqui desenvolvida.

Pois bem: o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 e a Resolução n. 2/2012 referem-se à elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tanto no sentido de frequência e permanência dos jovens na escola, quanto de identidade própria em relação às determinações do ensino. Considerado o último processo da

Educação Básica, o Ensino Médio flexibiliza a organização curricular articulando conhecimentos gerais com os das profissões técnicas.

Neste contexto, as Diretrizes promovem a ideia da necessidade da formação do aluno ultrapassar os limites profissionais, estendendo-se à formação da cidadania. De acordo com as Diretrizes, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de expandir seus conhecimentos de forma crítica e autônoma. É isto: nesse processo educativo, o aluno precisa ter “o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais”. (PARECER 5/2011, 2012, p.1) Contudo, mesmo com as iniciativas de estudos e propostas específicas para o Ensino Médio, a “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho”. (*Idem*)

As reformas educacionais do Ensino Médio romperam, ou pelo menos deveriam, com a sequência ginásial e com a perspectiva exclusivo de estudos acadêmicos/científicos. A partir da implantação do ensino profissionalizante, as características do Ensino Médio tornaram-se mais autônomas e passaram a atender as necessidades dos estudantes tanto no sentido da preparação dele para o Ensino Superior, quanto na sua qualificação para o mercado de trabalho. A partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 o Ensino Médio é classificado com a etapa final da Educação Básica e ainda apresenta alterações a partir da Lei nº 11.741/2008<sup>75</sup> que valoriza a formação técnica, profissional e tecnológica do aluno. Nesse contexto, as políticas educacionais fundamentam ações com “princípios estéticos, político e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade”. (*Ibidem*, p. 11) Entretanto, o texto do Parecer 5/2011 enfatiza que a proposta de formação humana integral não encontrou espaço na escola. Mesmo que o documento favoreça a inserção de novas metodologias, conteúdos estruturantes e

---

<sup>75</sup> “Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei n. 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto”. (PARECER 5/2011, p.11)

autonomia para elaboração de um currículo flexível, os professores apresentam resistência<sup>76</sup>.

Outro aspecto abordado no Parecer 5/2011 diz respeito ao perfil dos jovens de 15 a 29 anos, estudantes do Ensino Médio, considerados como sujeitos formadores de uma “categoria social”. Tal visão ultrapassa a mera concepção biológica; eles são sujeitos que possuem concepções de mundo e necessidades bem definidas. Por ser uma fase de transitoriedade entre a juventude e a vida adulta, os jovens estão num processo de construção do seu “vir a ser”, ainda que confundam os concepções de liberdade e autonomia. O perfil do jovem brasileiro do Ensino Médio é o jovem estudante - trabalhador<sup>77</sup>, o que o faz vivenciar o processo educativo de forma descomprometida, ele chega, muitas vezes, a abandonar os estudos para trabalhar. (PARECER 5/2011, p.13) Por isso, a evasão escolar no Ensino Médio é considerada um dos principais problemas enfrentados nas escolas e vem sendo alvo permanente de discussões nos ambientes de reformas educacionais.

Diante da necessidade de aumentar e manter o número de alunos no Ensino Médio, o Ministério da Educação vem investindo em medidas de estruturação de uma política pública nacional para a Educação Básica, dentre elas, o FUNDEP (Lei, n. 11.494/2007), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)<sup>78</sup>, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Essas iniciativas, por intermédio da consolidação do Parecer 5/2011, foram elaboradas a partir da necessidade de mudanças emergentes no contexto educacional, principalmente no Ensino Médio. Dentre elas, estão as orientações para a organização do projeto educacional de

---

<sup>76</sup> “Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que s ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores (UNESCO, 2009)”. (*Idem*)

<sup>77</sup> “Uma pesquisa realizada com jovens de várias regiões brasileiras, moradores de zonas urbanas de cidades pequenas e capitais, bem como da zona rural, constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas. Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola”. (PARECER 5/2011, p.14)

<sup>78</sup> “A concepção de uma educação sistêmica expressa no PDE, ao valorizar conjuntamente os níveis e modalidades educacionais, possibilita ações articuladas na organização dos sistemas de ensino. Significa compreender o ciclo educacional de modo integral, promovendo a articulação entre as políticas orientadas para cada nível, etapa e modalidade de ensino e, também, a coordenação entre os instrumentos disponíveis de política pública. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente”. (*Ibidem*, p.3)

estudantes do Ensino Médio noturno, estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes indígenas, do campo e quilombolas e estudantes da Educação Especial.

Essas Diretrizes constituem a organização de um documento de ensino que possibilita ao professor estruturar um currículo que atenda as necessidades e expectativas dos alunos do Ensino Médio em suas particularidades. Assim, alguns eixos norteadores conduzem o direcionamento geral das diretrizes. No **eixo direito à educação**, as Diretrizes, fundamentadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei n. 9.394/96, apresentam a educação como um direito social que assegura a obrigatoriedade gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, tendo como meta o exercício da cidadania e das práticas sociais. Para atender essas exigências, o Ministério da Educação estruturou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir de uma concepção sistêmica da educação, garantindo, além de uma educação de qualidade que defenda os direitos dos grupos considerados discriminados, também uma educação que envolva a participação da comunidade familiar, alunos, professores e administrativa da escola. Ainda para garantir essas exigências, foi aprovado o Projeto de Lei que elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo vinte metas a serem cumpridas até 2020. Essas metas apresentam tanto medidas para os alunos, como aumento da taxa de matrículas no Ensino Médio; educação em tempo integral em 50% das escolas públicas; garantir a educação para os moradores do campo, das regiões mais pobres, visando diminuir a desigualdade educacional; medidas para os docentes, como incentivo a pós graduação *lato e stricto sensu*, planos de carreira, entre outras medidas.

No eixo **educação com qualidade social**, a concepção de qualidade da educação é considerada a partir da construção histórica, podendo assumir características específicas em cada localidade, mas depende dos valores e interesses da população. Ainda, a concepção voltada à qualidade da educação tem como objetivo ampliar o acesso ao conhecimento das populações que apresentam desvantagem na sociedade, o que supera, dessa forma, as desigualdades e injustiças educacionais e sociais. Nesse contexto, a Educação torna-se um instrumento de inclusão social e precisa garantir o desenvolvimento individual e social do aluno. Assim, a escola precisa romper com os padrões de rigidez da escola conservadora e empreender sua reinvenção a fim de formar cidadãos capazes de

entender seus direitos, deveres e compromissos com a transformação social bem como, formar para o desenvolvimento da criatividade, criticidade, cooperação. Portanto, temas sociais como inclusão, diversidade cultural, direitos humanos, cidadania, meio ambiente, tornam-se componentes curriculares. Diante disso, a Educação passa a ser considerada como “um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores”. (PARECER 5/2011, p.10)

Para atender essas medidas educacionais, foram apresentados alguns pressupostos e fundamentos que direcionam o processo educacional caracterizando-o como “qualidade social”. O primeiro pressuposto é o do **Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana**. Nesse pressuposto, o trabalho assume a dimensão apresentada por Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e na *Ideologia Alemã* como se estudou anteriormente; no Parecer,

o trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (5/2011, p.19)

Nessa perspectiva, a teoria é considerada a partir da realidade concreta pensada que, ao retornar a realidade, assume a característica de ciência. É que os conhecimentos são indissociáveis da vida e das determinações sociais, culturais, econômicas, transmitidas de geração em geração. Assim, a ciência é entendida como a articulação de conhecimentos produzidos histórica e socialmente “na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de concepções representativas das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade”. (PARECER, 5/2011, p.19) Por serem históricos e socialmente produzidos esses conhecimentos que formam a ciência e as disciplinas, estão sujeitos no movimento contraditório da realidade a questionamentos, superações e transformações, como se evidencia na relação com a tecnologia<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Nesse contexto a tecnologia é conceituada como “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”. (PARECER, 5/2011, p. 20)

O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). (*Ibidem*, p.20)

Pode-se entender disso que a tecnologia sempre esteve subordinada aos interesses das forças produtivas, sendo associada ao conhecimento científico para suprir as necessidades de intervenção na realidade: ciência, trabalho e tecnologia constituem uma rede de interdependência formadora da cultura. Aqui a noção de educação, trabalho e tecnologia tornam-se elementos formadores da cultura<sup>80</sup>, o que diferencia o resultado dessa inter-relação é a consciência crítica que se tem no processo em que se estabelecem as normas e condutas de um grupo social. Assim, pode-se identificar a contribuição de Marx no seguinte trecho desenvolvido no Parecer 5/2011 “assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico”. (p.20) Evidencia-se a unidade entre consciência crítica em busca da formação humana integral neste Parecer 5/2011 cuja concepção de educação esteja fundamentada na categoria trabalho não somente no sentido de garantir uma educação para o trabalho, mas sobretudo de uma educação que tem como princípio a unidade do pensamento e da ação, unidade entre a teoria e prática<sup>81</sup>.

Diante disso, esse Parecer apresenta 18 eixos norteadores: trabalho como princípio pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; Direitos Humanos como princípio norteador; desafios do Ensino Médio; função do Ensino Médio no marco

---

<sup>80</sup> No § 4º do Art 5º da Resolução nº 2 de 2012, “a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.” (RESOLUÇÃO n.2, 2012, p. 02).

<sup>81</sup> O Art. 5º da Resolução nº 2 de 2012 expressa essas relações citadas no Parecer 5/2011 “ I - formação integral do estudante; II- trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III- educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV- sustentabilidade ambiental como meta universal; V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI- integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. (*Idem*)

legal; identidade e diversificação no Ensino Médio; Ensino Médio e profissionalização; formação e condição docente; projeto político-pedagógico e organização curricular.

Ao considerar o trabalho<sup>82</sup> como formador do homem, ele assume a característica de princípio educativo no sentido ontológico e histórico:

equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (PARECER 5/20111, p. 21)

Para que essa concepção de trabalho seja efetivada no contexto educacional, a perspectiva de organização curricular precisa estar vinculada a uma base unitária que possibilite a formação plena do aluno tanto no sentido de apropriação do conhecimento quanto no sentido de intervenção na realidade.

Diante dessa contextualização referente ao trabalho<sup>83</sup> como princípio educativo percebe-se, presente no Parecer 5/2011, a concepção de união trabalho e educação. A questão é que o documento abre a possibilidades de elaboração de um projeto político pedagógico e curricular crítico e transformador da realidade, cabe a cada escola contextualizar essas recomendações a partir da realidade concreta da localidade onde está inserida e ainda a partir da necessidade dos estudantes frente às determinações da realidade.

Outro aspecto apresentado no Parecer 5/2011 refere-se à **pesquisa**<sup>84</sup> **enquanto princípio pedagógico**. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da tecnologia<sup>85</sup> como instrumento de conhecimento e não somente como mecanismo

<sup>82</sup>No § 1º do Art 5º da Resolução n. 2 de 2012 “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”. (*Idem*)

<sup>83</sup>No Art 13, II da Resolução, expõe-se “o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”. (RESOLUÇÃO n.2, 2012, p. 04)

<sup>84</sup>No Art 13, III da Resolução, é apontada “a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos”. (*Idem*)

<sup>85</sup>Já no § 3º do Art 5º dessa mesma Resolução, esclarece-se que “a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”. (RESOLUÇÃO n.2, 2012, p. 02)

de informação. Existe, sim, a preocupação da apropriação da tecnologia como estratégia do aluno aprender a aprender num processo permanente de pesquisa por meio da mediação do professor o aluno se apropria dos conhecimentos tecnológicos como recurso educativo para a vida toda. O aluno, nesse sentido, tem a possibilidade de desenvolver a atitude científica para além da escola. É que, a partir da compreensão da pesquisa enquanto princípio pedagógico, o aluno torna-se autônomo e responsável tanto no que se refere à apropriação do conhecimento quanto na aplicabilidade crítica e criativa na realidade. Assim, a pesquisa deixa de ser isolada e passa fazer parte do processo de interdependência entre os conhecimentos de diferentes áreas e a realidade social. Nesse contexto, está presente também a concepção de educação de Marx e Gramsci quando referem-se à educação como parte da vida e não como somente um processo escolar, não há ruptura na relação tecnologia e educação nem educação e trabalho.

Na continuidade dos eixos, é apresentado no Parecer a concepção dos **Direitos Humanos<sup>86</sup> como princípio norteador**. Este princípio tem como base a Constituição Brasileira que assegura o exercício da liberdade, dos direitos iguais, do bem estar e segurança como componentes de uma sociedade plural e sem preconceções. Esse princípio tem como objetivo a consolidação de uma sociedade livre e humanitária que visa ao desenvolvimento dos direitos de forma igualitária, à erradicação da discriminação de qualquer natureza, da desigualdade social e toda e qualquer forma de preconceção. A educação, nesse contexto, torna-se uma tomada de posição frente à realidade social; afinal, por ser fundamentada na construção da cidadania, dos direitos fundamentais, do respeito a diversidade cultural, social, política, religiosa e sexual, a educação torna-se uma manifestação dos direitos do homem enquanto sujeito histórico e social em busca de sua emancipação.

Mais à frente no eixo **função do Ensino Médio no marco legal** o Parecer 5/2011 apresenta a educação como sendo indissociável do trabalho, da cultura, da tecnologia e da ciência. Nesse eixo, está presente a valorização da formação ética e do pensamento crítico do aluno visando sua efetiva participação na sociedade. Para isso, o projeto político pedagógico precisa encaminhar o aluno para a reflexão do

---

<sup>86</sup> No Art 13, IV da Resolução, há “os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana”. (RESOLUÇÃO n.2, 2012, p. 04)

seu compromisso social e político frente ao processo escolar e sua relação com a realidade.

No eixo **Identidade e diversificação no Ensino Médio** é retomada a ideia da superação da pedagogia tradicional da escola conservadora, essa superação só pode ocorrer se a escola apresentar uma formação de base unitária, integral, de união da teoria com a prática. Nesse eixo, retoma-se também a concepção do ensino multilateral fundamentado numa metodologia que possibilite a articulação do contexto dos eixos anteriores em busca da emancipação humana. Diante disso, pode-se identificar novamente os elementos apresentados na concepção de educação e trabalho de Marx e Gramsci, ainda que como elementos fragmentários. É visível a aproximação dos elementos que compõem a concepção de educação e trabalho no Parecer com as que se apresentou no capítulo referente a concepção de educação de Marx e Gramsci. Ressente-se, porém, da vinculação a um projeto de mudança estrutural da sociedade, que é elemento fundamental nos pensamentos de Marx e Gramsci. Cabe ressaltar que os eixos apresentados no Parecer são interdependentes e formam uma diretriz comprometida com as necessidades emergentes dos alunos do Ensino Médio, entre elas está a profissionalização.

O eixo **Formação e condição docente** refere-se ao comprometimento do professor como mediador do conhecimento científico, técnico, profissionalizante com o trabalho e a vida. Apesar da discussão existente sobre a supremacia ora da prática sobre a teoria, ora da teoria sobre a prática, a LDB no parágrafo único do artigo 61 ultrapassa a dicotomia teoria e prática ao apresentar a concepção de formação docente ampliada e qualificada em nível Superior.

Nos eixos **Projeto político-pedagógico e organização curricular** o Parecer apresenta a concepção de uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e da família, como também, autonomia administrativa e educacional na elaboração do documento que irá reger a dinâmica educacional da escola. Nesse sentido, o projeto político pedagógico passa a ser um documento produzido coletivamente tendo como base por um lado a participação social, por outro, a normativa do Art.44 da Resolução CNE/CEB n.4/2010.

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico deve conter atividades integralizadoras e vinculadas ao trabalho podendo ser de características artísticas culturais, tecnológicas, científicas ou de meio ambiente. Ainda esse eixo, apresenta o incentivo a pesquisa, a articulação da teoria com a prática e a problematização do

conhecimento como estratégia da aprendizagem significativa. Da mesma forma que os eixos anteriores ocorre a valorização da solidariedade, do comportamento ético, do reconhecimento dos Direitos humanos e sociais, entre outros.

Em relação ao currículo<sup>87</sup>, o primeiro aspecto evidenciado caracteriza-se pela relevância dos conhecimentos que

são reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política. (PARECER 5/2011, p.39)

Nesse contexto, o currículo é um documento que organiza e orienta o processo educacional como um todo, constituindo-se portanto num documento flexível e inacabado. É flexível, no sentido de oportunizar a interdisciplinaridade, de explorar a capacidade do aluno buscar o conhecimento utilizando novas tecnologias e ainda, no sentido de incentivar a pluralidade de conhecimentos nas diferentes áreas. É inacabado, no sentido de organização e revisão permanente. Por estar articulado com a realidade, sempre que o movimento contraditório das determinações sociais, políticas, econômicas e culturais comprometerem a qualidade do ensino, o planejamento pode ser revisto e alterado pela comissão que compõe sua elaboração.

Tanto o projeto político pedagógico quanto ao currículo são construções coletivas que visam a organização curricular de forma “a contribuir para a formação humana integral, tendo como dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. (*Ibidem*, p.43) Diante da contextualização dos documentos Parecer e Resolução identificaram-se algumas pistas da concepção de Educação de Marx e Gramsci ao longo desses documentos. Algumas dessas pistas não inauguram uma nova visão de Educação, mas uma nova visão de mundo que envolve e é envolvida pela Educação. Essa nova visão de mundo constitui uma pista necessária para o

---

<sup>87</sup> No § 4º do Art 6º da Resolução, “o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”. (RESOLUÇÃO n.2, 2012, p. 02)

pensamento e a ação transformadora, pois a Educação não tem sentido se não é crítica tanto em relação a realidade social e suas determinações, quanto a ela própria, ante seus questionamentos e reformulações em função dos objetivos emancipadores.

A primeira e talvez a maior pista de Marx e Gramsci à Educação, identificada nos documentos Parecer e na Resolução, a nosso ver, é a união da teoria e a prática e, a partir da ruptura do pensamento e a ação, Marx inaugura uma concepção de mundo em que a práxis se torna uma ação revolucionária capaz de transformar a realidade. Daí decorre a importância do conhecimento de que a práxis é uma experiência revolucionária educativa capaz de romper com a passividade e a neutralidade perante as determinações sociais, culturais e econômicas. Ao ser mencionada nos documentos como medida educacional a práxis se torna uma ferramenta fundamental frente as contradições da realidade, abre a possibilidade do aluno ter consciência crítica do processo histórico enquanto estrutura criada pelo homem no decorrer de sua atividade produtiva. O que confere a relevância dessa pista é a oportunidade da educação favorecer uma formação ao aluno ao mesmo tempo crítica e revolucionária.

Se a práxis humana carrega a potencialidade de transformação e emancipação e é mencionada nos documentos do Parecer e da Resolução, é porque o homem continua sendo explorado pelo mundo do trabalho ainda que sob novas características. Daí decorre a importância da segunda pista que refere-se a noção de aproximação do trabalho e educação. Como se viu no decorrer deste estudo, o trabalho para Marx possui característica ontológica e histórica e constitui a condição permanente do homem de transformar a natureza. Assim: é pelo e no trabalho que o homem produz tanto a vida material como a si mesmo. Ao possibilitar ao estudante do Ensino Médio a oportunidade de identificar o trabalho como sendo formador de sua história enquanto sujeito determinado e também como sendo formador de si mesmo, abre-se a possibilidade do aluno buscar a qualificação multilateral e a qualificação técnica como base estruturante da sua ação crítica e emancipadora frente ao trabalho.

A terceira pista refere-se à relação entre tecnologia e trabalho que, para Marx, se apresenta como a ruptura entre o ter e o ser, ou mesmo a tecnologia enquanto processo educativo para o trabalho que se constitui uma aliada na redução das horas de trabalho e no aumento do tempo livre do trabalhador. A tecnologia

associada ao trabalho faz parte da construção do ser enquanto ferramenta de libertação e não de aumento na produtividade. Para Marx, a tecnologia está associada ao progresso científico; nessa perspectiva, a tecnologia precisa ser entendida como uma prática social em relação as determinações políticas, culturais, educacionais e econômicas que se definem no conflito das relações de força entre as classes sociais. No processo em que o trabalhador desenvolve sua práxis em relação ao trabalho, a tecnologia passa a ser conhecimento e esse conhecimento se transforma em técnica. Todo esse processo leva o homem a aprimorar o seu desenvolvimento para o saber. A importância da tecnologia estar associada à Educação que apresenta como fundamento a categoria trabalho e, nos documentos do Parecer e da Resolução, remete-se ao ensino crítico e científico que a tecnologia pode propiciar ao aluno. Crítico no sentido de entender que a tecnologia é uma ferramenta que pode ser utilizada como forma de mascarar a exploração do trabalhador a partir da técnica fragmentada, o que levaria a alienação frente ao trabalho; científico no sentido de inovação do conhecimento frente as necessidades de melhoria nas condições de trabalho. A tecnologia ainda possibilita a ampliação do conhecimento em diferentes áreas, por intermédio das novas tecnologias o aluno é capaz de construir sua formação de forma multilateral, desde que a entenda como um instrumento educativo na sua totalidade.

Disso decorre a quarta pista, que se refere à educação omnilateral numa nova concepção de escola. Para Gramsci, a Educação faz parte de todos os elementos que compõe a vida, e como tal, está sujeita à hegemonia imposta pelo grupo que detém o poder, porque a Educação está imersa nas relações de poder existente entre as classes sociais. Nos documentos do Parecer e Resolução, a Educação omnilateral é mencionada como sendo a união entre o trabalho a ciência e a cultura enquanto responsabilidade do Estado garantir uma política pública em todo o território nacional, num Sistema Nacional de Educação. Percebe-se que existe a abertura para uma nova concepção de escola nesses documentos, principalmente, no processo em que possibilita a formação coletiva do projeto político pedagógico e do currículo. Ocorre que, apesar dessa abertura e flexibilização do currículo, ainda essa concepção de escola é muito estreita em relação a escola unitária de Gramsci. A escola unitária apresentada por Gramsci implementaria novas relações de trabalho fundamentada na práxis revolucionária; o trabalho estaria intimamente ligado a multiplicidade de conhecimentos. Assim, Educação e trabalho mobilizariam

o homem não somente no sentido de uma formação contra hegemônica, quando da tomada de posição frente as relações de poder entre as classes, mas também, revolucionária no sentido de oportunizar a liberdade no processo de sua formação integral. Nesse sentido, a escola seria um espaço de diferentes conhecimentos profissionais, humanistas, científicos, técnicos, artísticos, culturais, físicos, etc., à disposição do aluno para sua emancipação humana.

Diante dessas pistas, percebemos que apesar da iniciativa da abertura do governo para uma contextualização crítica da educação no contexto escolar, ela ainda está por se fazer. A união entre trabalho e Educação enquanto princípio educativo na escola só tem sentido se for crítica, tanto em relação às condições de trabalho historicamente produzidas pelo homem, quanto no interior da escola ante suas raízes conservadoras. Reivindicar uma nova escola requer no mínimo um esforço de ruptura do conservadorismo e da fragmentação curricular. Parece indispensável um inventário educacional que distinga o que permanece essencial para a emancipação humana, do que deve ser questionado, revisto e até mesmo superado. Dessa forma, as considerações de Marx e Gramsci em relação a educação formam ainda nos tempo atuais pistas importantes para uma educação emancipadora e integral.

### **3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI**

#### **3.1 O RENASCIMENTO NA ITÁLIA**

A interpretação dos escritos de Gramsci é complexa principalmente porque sua obra é escrita em fragmentos, compreendidos somente a partir de uma leitura ampla, profunda e contextualizada. Entende-se a importância desse autor na

construção deste trabalho, como também as limitações que vêm surgindo ao longo da investigação. Contudo, não faz parte dos objetivos deste estudo interpretar Gramsci, mas identificar dentro dos limites da problemática da pesquisa, os conceitos principais de política e Educação enriquecidos com os escritos e interpretações de autores que possuem a leitura da totalidade da obra gramsciana.

Para tanto, abordou-se a compreensão de Gramsci sobre o Renascimento, período que compreendeu o séc. XV e XVI e marcou a passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Naquela época, aconteceram mudanças em diferentes aspectos da sociedade: o sistema militar se tornou mais organizado, o desenvolvimento cultural teve expressão nas obras de arte nas características de proporção e simetria, ocorreu o resgate dos valores romanos na arquitetura, intensificou-se a liberdade artística.

Com o Renascimento deu-se a valorização do homem em dois aspectos principais: o humanismo que resgatou a Filosofia da Antiguidade Clássica como movimento intelectual e o Antropocentrismo que substituiu Deus pelo homem como centro do universo. O resgate da filosofia clássica inspirou a arte nos ideais antigos, além de valorizar a língua, particularmente o grego e o latim.

O Renascimento pode ser dividido em três períodos: o *Trecento* (séc. XIV), considerado o início do Renascimento e, conforme Agnes Heller, a aurora do capitalismo. Esse período é marcado pelas características inovadoras na pintura a partir da técnica da perspectiva, como também na literatura de Dante Alighieri com a obra **A Divina Comédia** em 1321. O segundo período foi o *Quattrocento*, que marcou o poder da família Médici patrocinadora dos artistas e das iniciativas para o desenvolvimento da época. Destaca-se no período a pintura com elementos geométricos. Entre o *Quattrocento* e o *Cinquecento*, destacam-se as obras de Leonardo da Vinci, revolucionário em termos de arte e do conhecimento em diferentes áreas: engenharia, pintura, escultura, música, filosofia, matemática, anatomia, desenhos de aviões, entre outros. Também destaca-se no período, o artista Donatello que, inspirado na cultura grega, desenvolveu esculturas religiosas. O terceiro período é o *Cinquecento* cujo principal artista é Michelangelo com destaque para a escultura, a pintura e a arquitetura.

As obras de arte ganharam expansão e tiveram como referência a técnica de perspectiva plana e de perspectiva angular, sombreamento com luz e sombra. Com a utilização dessas técnicas, os artistas obtiveram liberdade em suas criações e se

tornaram ícones da Arte Moderna<sup>88</sup>: Rafael Sanzio, Lorenzo Guiberti, Donatello, Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti. Destaca-se na ciência Nicolau Copérnico, com a teoria que os planetas giravam em torno do sol e Galileu Galilei que comprovou que a teoria de Copérnico estava correta.

Na realidade, o Renascimento iniciou um movimento intelectual e cultural na Itália que buscava entender a humanidade de forma global. Assim, a ciência, a arte e a política substituíram a visão de mundo religiosa e mística pela visão humanista e racionalista. “Para Gramsci, o Renascimento foi uma época de transformações sociais e de efervescência cultural que possibilitou a existência de homens integrais como Leonardo da Vinci”. (SCHLESENER, 2009, p.48) Gramsci<sup>89</sup> analisa o Renascimento como um movimento de contradição e luta pela hegemonia entre a burguesia em formação e a aristocracia feudal, um dos problemas instaurados nesse período foi de ordem lingüística, ou seja, a burguesia popular se expressava utilizando os dialetos locais enquanto que a aristocracia se utilizava do latim. Para Gramsci, isso apresentava uma contradição não só lingüística, mas política. “Gramsci procura salientar o significado desse período no processo de unificação italiana enquanto unificação política que encontrou expressões lingüísticas diferenciadas”. (SCHLESENER, 2009, p.48)

Gramsci enfatiza que o aspecto mais importante do surgimento do Renascimento não foi o “reflorescimento da cultura italiana, mas o surgimento da literatura em língua vulgar” (GRAMSCI, 2002, p.229). Para Gramsci o “surgimento do vulgar marca um afastamento da antiguidade, e deve-se explicar como este

---

<sup>88</sup> -Rafael Sanzio pintou a obra Madona di Campi (Têmpera s/madeira, 113 x 88 cm, 1506) que representava uma versão da virgem Maria; pintou a obra Escola de Atenas, (1509)

-Lorenzo Guiberti fez a escultura em bronze de São João Batista na porta do batistério em Florença 1414)

-Donatello fez a escultura em mármore de São João Evangelista mármore 2,10m (Museo del Opera del Duomo; Florença – 1416)

-Leonardo da Vinci artista completo estudou e pintou **Estudos Anatômicos** / laringe e perna ( 26 x 19,6 cm: 1510), A Última Ceia (têmpera afresco – 4,60 x 8,60 m: 1498), Mona Lisa (óleo s/madeira – 77 x 53 cm: 1502)., **A Virgem, o Menino, Santa Anna e S. J. Batista** (Carvão sobre cartão, 141,5 x 104 cm, 1495), **A Virgem com o Menino e Santa Anna** (Óleo sobre tela, 168 x 130 cm, 1508), Homem Vitruviano (Leonardo da Vinci 1490; Lápis e tinta sobre papel 34x24cm).

- Michelangelo Buonarroti pintou **Estudo para a Sibila Líbia**/Capela Sistina ( 28,9 x 21,4 cm: 1510), **Conversão de São Paulo**/ Capela Sistina, Detalhes do teto da Capela Sistina ( 28,9 x 21,4 cm: 1510), fez a escultura de **Davi**: mármore (4,09 m): Florença/1501-1504, **Pietà**: mármore (1,28 m): Bruges/1501-1506 (Basílica de São Pedro – Roma).

<sup>89</sup> Como forma de orientação dos escritos do Gramsci utilizaremos como referência os volumes dos **Cadernos do Cárcere** traduzido por Carlos Nelson Coutinho e também a referência ao número do caderno escrito por Gramsci. O Volume 5 de 2002 refere-se aos cadernos principais 19 e 25 e dos cadernos miscelâneos os cadernos de 1 a 9, 14, 15 e 17 de Gramsci que serão referenciados a cada citação).

fenômeno se faz acompanhar de um renascimento do latim literário” (GRAMSCI, 2002, p.228). Para explicar isso Gramsci recorre a Rossi, que menciona, “o uso que um povo faz de uma língua, em vez de outra, para desinteressados fins intelectuais, não é capricho de indivíduos ou de coletividades, mas é espontaneidade de uma peculiar vida interior, que se manifesta na única forma que lhe é adequada”. (*Idem*) Na interpretação de Gramsci isso remete ao fato que “toda língua é uma concepção do mundo integral, e não só uma veste que sirva indiretamente como forma a qualquer conteúdo”. (*Id.*) Assim, estavam em luta duas concepções do mundo: “uma burguês popular, que se expressava na vulgar, e outra, aristocrático-feudal, que se expressava em latim e se referia à antiguidade romana”. (*Idem*) Com isso, Gramsci indaga que “se esta luta, e não a serena criação de uma cultura triunfante, é que caracterizaria o Renascimento? (*Idem*)<sup>90</sup>

a evocação do antigo é um puro elemento instrumental-político e, por si só, não pode criar uma cultura, e que, por isto, o Renascimento devia forçosamente desembocar na Contra-Reforma, isto é, na derrota da burguesia nascida com as Comunas e no triunfo da romanidade, mas como poder do papa sobre as consciências e como tentativa de retorno ao Sacro Império Romano: uma farsa depois da tragédia. (*Id.*)

Todo o envolvimento dos artistas, dos cientistas na revisitação do ideal romano para a formação da visão humanista ocorreu distante da vontade do povo, ou seja, “esse movimento, que não se comunica ao povo, é mais uma crise do pensamento filosófico e científico, naturalmente ritmada segundo a grande revolução germânica, do que um processo de purificação e de elevação religiosa” (GRAMSCI, 2002, p.307<sup>91</sup>).

O conteúdo ideológico do Renascimento se desenvolveu fora da Itália, na Alemanha e na França, sob formas políticas e filosóficas: mas o Estado Moderno e a filosofia moderna foram importados pela Itália, porque nossos intelectuais eram não-nacionais e cosmopolitas, como na Idade Média, sob formas diversas mas nas mesmas relações gerais (*Idem*)<sup>92</sup>

<sup>90</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere**- v.5, Dos CADERNOS MISCELÂNEOS. Caderno 5.

<sup>91</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere**- v.5 - Dos CADERNOS MISCELÂNEOS - Caderno 9.

<sup>92</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 - Dos CADERNOS MISCELÂNEOS- Caderno 5

Gramsci (2002) indaga se o conteúdo ideológico do Renascimento descobriu o homem e fez dele o centro, ou o homem já não era antes do Renascimento o centro do universo ou ainda, “se desenvolveu um processo de formação cultural em que o homem tende a se tornar tudo?”. (*Ibidem*, p.336<sup>93</sup>)

Se o Renascimento é uma grande revolução cultural, não é porque a partir do nada os homens começaram a pensar que eram tudo, mas porque este modo de pensar se difundiu, se tornou um fermento universal, etc. Não se “descobriu” o homem, mas se iniciou uma nova forma de cultura, isto é, de esforço para criar um novo tipo de homem nas classes dominantes. (*Ibidem*, p.336-337)

O fato é que o Humanismo “foi político-ético”, não artístico; foi a busca das bases de um “Estado italiano” que deveria ter nascido junto e paralelamente à França, à Espanha, à Inglaterra”. (*Ibid.*, p.349)

O Renascimento oportunizou um movimento cultural importante onde surgiu uma nova classe de intelectuais que expandiu seus conhecimentos pela Europa, mas agregado a isso essa mesma classe intelectual se dividiu em dois ramos, “um exerceu na Itália uma função cosmopolita, ligado ao papado e de caráter reacionário, o outro se formou no estrangeiro, com os expatriados políticos e religiosos, e exerceu uma função cosmopolita progressista nos diversos países”. (*Idem*)

Disso decorre a importância dos intelectuais que passam a ser financiados pelos que detêm o poder para que propagem as ideias do grupo dominante. “A concentração do processo lingüístico por grupos de intelectuais revela a fragilidade da burguesia nascente”, que encontra dificuldades em criar uma língua padrão. (SCHLESENER, 2009, p.49)

Apesar de ser considerado um processo histórico de ascensão cultural o Renascimento na Itália, Gramsci analisou as implicações políticas que se delinearam nesse cenário e identificou “uma correlação de forças com expressão política e cultural que apresenta inicialmente um caráter popular e, à medida que a burguesia ascende ao poder, assume outras características”. (*Idem*) Ao identificar que os intelectuais formavam um grupo capaz de conduzir a formação da consciência da

---

<sup>93</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 - Dos CADERNOS MISCELÂNEOS -Caderno 17 que compreenderá as citações desta página que remetem às p. 336-337;339; 349.

classe popular<sup>94</sup>, os dirigentes iniciaram um processo de cooptação dos intelectuais e artistas das classes subalternas para defenderem os interesses dominantes.

O Renascimento é considerado por Gramsci, na sua forma de desenvolvimento intelectual, como uma possibilidade de formação de uma vontade coletiva nacional-popular a partir de uma reforma intelectual e moral que, no conjunto da correlação de forças vigentes na Itália, frustrou-se; entre os motivos, o poder político da Igreja Católica e a debilidade da burguesia que, por sua vez, incentivou a formação de uma elite intelectual destacada das massas. (*Ibidem*, p.50)

Esses motivos influenciaram o atraso da revolução burguesa na Itália que se apresentou “débil tanto pela fragilidade da burguesia dividida quanto pela ausência de uma reforma religiosa que abrisse a possibilidade de expansão do movimento renascentista para as classes populares enquanto um trabalho de Educação ampla das massas” (SCHLESENER, 2009, p.50). Mais tarde, essa revolução veio ocorrer com o Ressurgimento um movimento instituído pela elite, sem a mobilização e participação da vontade popular.

### 3.2 RESSURGIMENTO

O Ressurgimento<sup>95</sup> constituiu-se na grande revolução burguesa realizada trezentos anos depois dos escritos de Maquiavel em **O Príncipe**. Aconteceu

---

<sup>94</sup> Gramsci enfatiza no CADERNO 13, v.3 dos Cadernos do Cárcere que “ o processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um determinado fim político, é representado não através de investigações e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação, mas como qualidades, traços característicos , deveres, necessidades de uma pessoa concreta, o que põe em movimento a fantasia artística de quem se quer convencer e dá uma forma mais concreta às paixões políticas”. (GRAMSCI, 2007a. p.13)

<sup>95</sup> Gramsci esquematiza o processo dividindo em quatro processos o Ressurgimento “de 1815-1847- , a preparação moral e intelectual, sob a influência da ideologia liberal-nacionalista posta em circulação pela Revolução Francesa; de 1848-1849, a eclosão de vários movimentos republicanos de curta duração e o abandono da hipótese neoguelfa de unificação, sob a direção de um partido liberal; de 1850- 1861, a afirmação progressiva da política “moderada” de Camilo Benso de Cavour e da Casa de Savóia, do Reino de Piemonte- Sardenha, com a libertação do Sul por obra de Garibaldi e sua expedição dos Mil; de 1861-1870 a fase de unificação e consolidação estatal, com a anexação de

precisamente no processo histórico em que a burguesia europeia se sentia ameaçada pelo movimento operário que eclodiu em 1848. A burguesia italiana, já fragilizada por suas divisões internas e corporativas, amedrontada pelo movimento camponês que se organizava no Sul, seguiu o caminho mais conservador e, para tanto, buscou alianças com a nobreza. Desse modo, o Ressurgimento não pode ser visto como um processo isolado na Itália, mas como parte do quadro das transformações culturais, políticas e econômicas por que a Europa passava e que influenciaram diretamente as novas ideias italianas. Com efeito, naquele país tais mudanças sofriam a influência direta da Igreja Católica que ora ia se fortalecendo ao apoiar os interesses dominantes, ora se enfraquecia quando se afastava das massas populares.

A política regalista das monarquias iluminadas é a manifestação desta perda de autoridade da Igreja como potência européia e, portanto, italiana, e marca também o início do Ressurgimento, se é verdade, como é verdade, que o Ressurgimento só era possível em função de um enfraquecimento do Papado, seja como potência européia, seja como potência italiana, isto é, como possível força que reorganizasse os Estados da península sob sua hegemonia. (GRAMSCI, 2002, p.17<sup>96</sup>)

O Ressurgimento marca um movimento de resistência interna e externa em relação à unificação da Itália, “seja no tocante à pressão hegemônica das grandes potências, que não podiam permitir o surgimento de um estado italiano unitário, seja no tocante à posição de poder político (na Itália) e cultural (na Europa) do Papado”. (GRAMSCI, 2002, p.19)

Apesar do poder do Papado, grupos liberais iniciam um movimento para desagregar o aparelho político-ideológico da Igreja, ainda que de forma insuficiente. “A tradição literário-retórica torna-se um fermento político, o suscitador e o organizador do terreno ideológico em que forças políticas efetivas conseguirão determinar a disposição, ainda que confusa, das mais amplas massas populares”. (*Ibidem*, p.21) Disso decorre, que o movimento liberal interfere na hegemonia do Papado tornando-o enfraquecido, “eis a obra prima política do Ressurgimento e um dos pontos mais importantes de desatamento dos velhos nós que haviam impedido,

---

Veneza em 1866 e a ocupação de Roma em 1870.”. (GRAMSCI, 2002, p. 355) Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 – Notas ao texto.

<sup>96</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere**- v.5 – CADERNO- 19, que compreende as citações que estão nesta página referente às páginas 17, 19 e 21.

até então, pensar concretamente na possibilidade de um Estado unitário italiano”.  
(*Idem*)

Outro aspecto é o fato de que o Ressurgimento buscou “enxertar o movimento nacional na tradição cosmopolita, criar o mito de uma missão da Itália renascida numa nova Cosmópolis europeia e mundial, mas se trata de um mito verbal e retórico, baseado no passado e não nas condições do presente”. (*Ibid.*, p.41). Pelo fato da expansão moderna ser de ordem financeiro-capitalista os ideais tradicionais apresentam repercussões contraditórias do passado. “No presente italiano, o elemento “homem” ou é o “homem-capital” ou é o “homem-trabalho”, e o intelectual que representa o homem-trabalho não é o tradicional, inflado de retórica e de recordações artificiais do passado”. (*Id.*<sup>97</sup>)

O cosmopolitismo tradicional italiano deveria se tornar um cosmopolitismo de tipo moderno, ou seja, capaz de assegurar as condições melhores de desenvolvimento ao homem-trabalho italiano, não importa em que parte do mundo ele se encontre. Não o cidadão mundo como *civis romanus* ou como católico, mas como produtor de civilização. Por isto, pode-se sustentar que a tradição italiana continua dialeticamente no povo trabalhador e em seus intelectuais, não no cidadão tradicional e no intelectual tradicional. (*Ibidem*, p.41-42)

Aí reside a importância da Revolução Francesa como um movimento que fortaleceu e reforçou a “agregação e centralização das forças humanas dispersas em toda a península e que, de outro modo, teriam tardado mais a concentrar-se e a entenderem-se entre si”. (GRAMSCI, 2002, p.22) Assim, estabeleceram-se alianças entre grupos que buscavam se organizar para formar um “novo grupo dirigente” para liderar a unidade nacional italiana.

As duas principais alianças foram a do Partido dos Moderados, formado pela burguesia e os grandes agricultores e a do Partido da Ação formada pelos artesãos, os comerciantes e a pequena burguesia. O Partido dos Moderados “representavam um grupo social relativamente homogêneo, de modo que sua direção sofreu oscilações relativamente limitadas (e, em todo o caso, segundo uma linha de desenvolvimento organicamente progressivo)”. (*Ibidem*, p.62) O Partido da Ação “não se apoiava especificamente em nenhuma classe histórica e as oscilações

---

<sup>97</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** - v.5 – CADERNO- 19 que compreende as citações que estão nesta página referente às páginas 41, 42, 22 e 62.

sofridas por seus órgãos dirigentes se compunham, em última análise, segundo os interesses dos moderados; ou seja, historicamente o Partido da Ação foi guiado pelos moderados”. (*Idem*) Esse movimento de organização dos partidos encaminhou as alianças políticas e as forças internas na Itália foram marcadas por características conservadoras e tradicionais. Unem-se a esses movimentos o poder do Estado e dos militares que exercem influência nas relações políticas entre os partidos. Gramsci parte dessa realidade de formação dos partidos e a influência que exercem entre e contra si para dar uma clara definição do que se constitui, nas suas reflexões, o significado de hegemonia:

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. (*Ibidem*, p.62<sup>98</sup>)

O Partido Moderado assume a liderança da revolução e coordena as alianças políticas, constrói as condições de exercer a dominação política e a direção intelectual e moral; afinal, por causa da situação da Itália era de luta contra a Áustria “que os representava e sustentava na Itália, ocupando uma parte da península e controlando o resto” (*Ibidem*, p.82). Assim, o Partido Moderado contra as imposições da ordem internacional “formaram o bloco nacional sob sua hegemonia, influenciando os dois líderes supremos de Partido de Ação, Mazzini e Garibaldi, em diferente forma e medida”. (GRAMSCI, 2002, p.78)

O fato de os moderados terem conseguido êxito em seu intento de desviar a atenção do essencial para o secundário se demonstra, entre outras coisas, com esta frase de Guerrazzi numa carta a um estudante (publicada no *Archivio Storico Siciliano* por Eugenio de Carlo) “Seja lá o que quisermos - despotismo, república ou o que for -, não vamos nos dividir, com este eixo, pode desabar o mundo, mas reencontraremos o caminho”. (*Ibidem*, p.78-79)

---

<sup>98</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 – CADERNO- 19 que compreende as citações que estão nesta página referente às p. 62; 82;78-79.

Dessa forma, os partidos se unem para manter os interesses burgueses, porque a revolução burguesa na Itália foi conservadora tanto na esfera global, pela fraqueza da burguesia em relação às imposições internacionais, quanto na esfera interna em relação à rejeição da Igreja, a subordinação ao Estado e aos próprios partidos, como no caso o Partido da Ação. Gradualmente o Partido dos Moderados foi impondo a direção política e ideológica num processo conhecido como transformismo<sup>99</sup> que, segundo Gramsci, foi somente a expressão “parlamentar dessa ação hegemônica intelectual, moral e política. Aliás, pode-se dizer que toda a vida estatal italiana, a partir de 1848, é caracterizada pelo transformismo, ou seja, pela elaboração de uma classe dirigente cada vez mais ampla”. (*Ibidem*, p.63<sup>100</sup>)

As implicações disso recaem no fato de que os partidos que defendiam interesses diferentes, sendo considerados inimigos passam a ser aliados, “nesse sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva a decapitação destes e a sua aniquilação por um período frequentemente longo”. (*Idem*)

A partir da política dos moderados, torna-se claro que pode e deve haver uma atividade hegemônica mesmo antes da ida ao poder e que não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz: de fato, a brilhante solução destes problemas tornou possível o *Ressurgimento*, nas formas e nos limites em que se realizou, sem “Terror”, como “revolução sem revolução”, ou seja, como “revolução passiva”. (GRAMSCI, 2002, p.63)

Gramsci, reinterpretando Cuoco<sup>101</sup>, menciona que a concepção de revolução passiva “em algumas tendências historiográficas, é chamado de relação entre condições objetivas e subjetivas do evento histórico”. (*Ibidem*, p.322<sup>102</sup>) E com isso, “pode haver discussão sobre o grau e a intensidade das forças subjetivas, ou seja,

---

<sup>99</sup> Gramsci situa dois processos em que o transformismo aconteceu na Itália “1) de 1860 até 1900, transformismo molecular, isto é as personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam individualmente à “classe política” conservadora e moderada (caracterizada pela hostilidade a toda intervenção das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse o rígido “domínio” ditatorial por uma “hegemonia”; 2) a partir de 1900, o transformismo de grupos radicais inteiros, que passam ao campo moderado. Entre os dois períodos, deve-se situar o período intermediário-1890-1900-, no qual uma massa de intelectuais passa para os partidos de esquerda, chamados de socialistas, mas, na realidade, puramente democráticos” (GRAMSCI, 2002, p.286).

<sup>100</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** - v. 5 – CADERNO - 19 que compreende as citações que estão nesta página referente às páginas 63 e 31.

<sup>101</sup> Obra de Vincenzo Cuoco: **Ensaio histórico sobre a revolução napolitana de 1799**.

<sup>102</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 – CADERNO MISCELÂNEOS- Caderno- 15.

sobre a relação dialética entre as forças subjetivas conflitantes. É preciso evitar que a questão seja formulada em termos intelectualistas e não, histórico-políticos”. (*Ibidem*, p.322) Com isso, o valor do intelectual político passa a ser de dirigente enquanto “forças subjetivas”. Nesse sentido, o Partido Moderado “por causa desta consciência, sua “subjetividade” era de uma qualidade superior e mais decisiva. Na expressão, ainda que grosseira, de Vitor Emanuel II: “Temos no bolso o Partido da Ação”. (*Ibidem*, p.323) A questão é que “não existem partidos econômicos”, mas grupos de ideólogos *déclassés* de todas as classes, galos que anunciam um sol que não quer despontar nunca”. (*Ibidem*, p.31)

Sabendo-se que os intelectuais exerciam grande influência na formação da hegemonia é que “os moderados ofereciam aos intelectuais uma filosofia que parecia original e ao mesmo tempo nacional, capaz de situar a Itália pelo menos no mesmo nível das nações mais avançadas e dar uma nova dignidade ao pensamento italiano”. (*Ibidem*, p.98<sup>103</sup>) Enquanto o Partido da Ação “só oferecia afirmações nebulosas e referências filosóficas que, para muitos intelectuais, especialmente napolitanos, deviam parecer palavreado vazio”. (*Idem*)

A hegemonia de um centro diretivo sobre os intelectuais se afirma através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia (Giobert), a qual ofereça aos seguidores uma “dignidade” intelectual que dê um princípio de diferenciação e um elemento de luta contra as velhas ideologias coercivamente dominantes; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original, que alcance e dê uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é mais homogênea e mais numerosa. (GRAMSCI, 2002, p.98)

Além dos intelectuais a hegemonia dominante era necessário de uma direção político-militar que garantisse o plano estratégico por meio do Exército. Assim: o Exército seria um instrumento de coerção quando o poder estivesse ameaçado por qualquer ação ou movimento contrário aos seus interesses.

---

<sup>103</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 – CADERNO- 19 que compreende as citações que estão nesta página referente às p. 98, 101 e 102.

Essa concepção mais abrangente compreendia, além disso, a mobilização político-insurrecional de forças populares que se insurgissem na retaguarda do inimigo e lhe dificultassem os movimentos e os serviços logísticos, a criação de massas auxiliares e de reserva das quais recrutar novos regimentos e que dessem ao Exército “técnico” a atmosfera de entusiasmo e de ardor. (*Ibidem*, p.101)

O filósofo comunista italiano menciona, que “as incertezas na direção político-militar, as contínuas oscilações entre despotismo e constitucionalismo tiveram suas repercussões desastrosas até no Exército piemontês” (*Ibid.*, p.102). Diante disso, pode-se afirmar que, “quanto mais um Exército for numeroso, no sentido absoluto, como massa recrutada, ou no sentido relativo, como proporção de homens recrutados sobre a população total, tanto mais aumenta a importância da direção política em relação à meramente técnico-militar”. (*Idem*)

Toda essa dificuldade de direção política-militar deu-se em razão da fragilidade dirigente dos líderes do movimento nacional, pois organizaram uma direção fundamentada na classe culta, ou seja, distanciada do povo, portanto “aqueles homens, efetivamente, não souberam guiar o povo, não souberam despertar-lhe o entusiasmo e a paixão, se se entende demagogia em seu significado originário” (*Ibid.*, p.105<sup>104</sup>). Assim, na realidade, “os direitistas do *Risorgimento* foram grandes demagogos: eles fizeram do povo-nação um instrumento, um objeto, degradando-o, e nisto consiste a demagogia máxima e mais desprezível”. (*Idem*)

O cenário hegemônico apresentado por Gramsci nos blocos históricos do Renascimento e do Ressurgimento evidenciam a formação da hegemonia a partir do processo de organização da classe dirigente para se manter no poder. As correlações de força entre a estrutura e a superestrutura denunciam a dominação social de uma classe sobre a outra pelo consenso ou pela força com a utilização do Governo, dos aparelhos administrativos-burocráticos, do Exército, dos intelectuais, da Igreja, dos partidos políticos, da Escola, entre outros. De acordo com o cientista italiano é no contexto das relações de hegemonia que se deve considerar a atuação de cada um dos componentes citados acima e suas implicações para a conquista ou a manutenção do poder. Dessa forma, pretende-se estudar cada categoria formadora da hegemonia em um determinado bloco histórico para, posteriormente,

---

<sup>104</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.5 – CADERNO- 19.

relacionar esse contexto com a Educação omnilateral e com a formação da concepção de homem em Gramsci.

Pois bem: um bloco histórico envolve todos os elementos de correlação de forças entre a estrutura e a superestrutura em cada situação histórica. Para se entender um bloco histórico, é fundamental entender a sociedade como uma totalidade. Contudo, esse contexto se apresenta de forma contraditória e não imediatista, ou seja, é o reflexo de situações históricas anteriores que culminam em um novo processo onde a distinção

entre os graus da superestrutura; tratar-se-á portanto, de estabelecer a posição dialética da atividade política e da (ciência correspondente) enquanto determinado grau superestrutural, poder-se-á dizer, como primeira referência e aproximação, que a atividade política é precisamente o primeiro processo ou o primeiro grau, o processo no qual a superestrutura está ainda na fase imediata de mera afirmação voluntária. (GRAMSCI, 2007a, p.26)<sup>105</sup>

Assim, a superestrutura é composta pelo grupo ético-político cuja relação entre política e cultura visa à formação de uma concepção de mundo homogênea. Esse mecanismo é exercido pela sociedade política representada pelo Estado e pelos aparelhos administrativos burocráticos políticos e militar.

Para Gramsci, o Estado consiste na sociedade como um todo: “deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil”. (2007a, p.254)<sup>106</sup> Nesse sentido, os processos da relação de forças são evidenciados e referem-se ao fato de que “uma relação de forças sociais ligada à estrutura objetiva, independente da vontade dos homens, que pode ser mensurada com os sistemas das ciências exatas ou físicas”. (GRAMSCI, 2007, p.40) Aqui, o desenvolvimento das forças materiais de produção determina a função e os cargos dos integrantes sem que ninguém possa modificar. “Este alinhamento permite verificar o grau de alinhamento de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante o seu desenvolvimento”. (*Idem*); Ainda, referem-se à relação das forças políticas e pode ser dividido em três eixos: o primeiro é o econômico,

<sup>105</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO- 13.

<sup>106</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO MISCELÂNEO 6.

corporativo que representa a solidariedade entre grupos que apresentam uma unidade homogênea profissional; contudo, não representa um grupo social mais amplo. O segundo representa a consciência solidária entre o grupo social, porém essa consciência se dá apenas no contexto econômico. “Já se põe neste processo a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade político jurídica com os grupos dominantes”. (*Ibidem*, p.41)

O terceiro é aquele “em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados” (*Ibid.*, p.40). Assim, as ideologias desenvolvidas anteriormente se transformam em partido o qual luta para formar uma unidade de fins econômicos, políticos, intelectual e moral num “plano universal, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (*Ibid.*, p.41). O Estado, nesse cenário,

é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacional”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses do grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses dos grupos subordinados, equilíbrio em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico corporativo. (*Ibidem*, p.41-42)

Ainda existe o movimento da relação de forças militar, não estritamente militar, mas político-militar: “este tipo de opressão seria inexplicável sem o estado de desagregação social do povo oprimido e a passividade de sua maioria. Portanto, a independência não poderá ser alcançada com forças puramente militares, mas com forças militares e político militares” .(GRAMSCI, 2007, p.43)

É que a função do Estado ético possibilita “elevant a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos

interesses da classe dominante” (GRAMSCI, 2007a, p.285)<sup>107</sup>. Diante disso, Gramsci afirma que, em um sistema de correlação de forças entre a superestrutura e a estrutura, o Estado serve de instrumento da classe dominante para exercer a direção sobre as classes dominadas. Na realidade, quem está no poder não poderá manter-se somente rodeado da sociedade política, mas precisará da sociedade civil com seus mecanismos ideológicos a fim de consolidar o consenso. Ora, a fragilidade na formação do consenso implica, em geral, o uso da força, contando-se com o apoio do Exército e da lei. E mais: o consenso é formado pela atuação dos intelectuais, da Igreja, e dos meios de comunicação de massa que consolidam a ideologia com vistas ao consenso do povo. Todo o acesso ao poder é hegemônico e carrega consigo uma concepção de mundo associada a uma atividade prática imersa de juízo político, filosófico, social e histórico.

Pode-se dizer que nenhum movimento real adquire consciência de seu caráter totalitário de um só golpe, mas apenas por experiências sucessivas, isto é, quando percebe através dos fatos que nada do que existe é natural, mas existe porque existem determinadas condições, cujo desaparecimento não fica sem conseqüências. Assim, o movimento se aperfeiçoa, perde os elementos de arbitrariedade, de “simbiose”, torna-se verdadeiramente independente, no sentido de que, para obter determinadas conseqüências, cria as premissas necessárias e, mais ainda, empenha todas suas forças na criação dessas premissas (*Ibidem*, p.329).<sup>108</sup>

Diante disso, Gramsci enfatiza que “só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc, e a criar um organismo social unitário técnico-moral” (*Ibidem*, p.285).<sup>109</sup>

Como a noção de política faz parte do mecanismo hegemônico ético-político Gramsci recorre a Maquiavel para explicá-la. Maquiavel apresentou a divisão da política em grande política e pequena política. Enquanto, a grande política “compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (GRAMSCI, 2007a, p.21),<sup>110</sup> a pequena política refere-se às

<sup>107</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO MISCELÂNEO 8.

<sup>108</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – MISCELÂNEO - Caderno 15.

<sup>109</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – MISCELÂNEO - Caderno 08.

<sup>110</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO 13.

“questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (*Idem*). A importância disso é o fato de que a hegemonia não é somente nacional, ao mesmo tempo que é nacional sofre interferência da hegemonia internacional num confronto de relações de forças fundamentadas principalmente na esfera econômica. “Quanto mais a vida econômica imediata de uma nação se subordina às relações internacionais, tanto mais um determinado partido representa esta situação e a explora para impedir o predomínio dos partidos adversários” (GRAMSCI, 2007a, p.20). Diante disso, Gramsci conclui que

com frequência , o chamado “partido do estrangeiro” não é propriamente aquele que é habitualmente apontado como tal, mas precisamente o partido mais nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do próprio país, representa sua subordinação e servidão econômica às nações ou a um grupo de nações hegemônicas. (*Idem*)<sup>111</sup>

Assim, surge a função hegemônica dos partidos representada pela vida interna do próprio partido, ou seja, “se o Estado representa a força coerciva e punitiva de regulamentação jurídica de um país, os partidos, representando a adesão espontânea de uma elite a tal regulamentação , considerada um tipo de convivência coletiva para a qual toda a massa deve ser educada”. (*Ibidem*, p.266).<sup>112</sup> Assim, os partidos “devem mostrar em sua vida particular interna terem assimilado, como princípios de conduta moral aquelas regras que no Estado são obrigações legais”. (*Idem*)

Nos partidos, a necessidade já se tornou liberdade, e daí nasce o enorme valor político (isto é, de direção política). da disciplina interna de um partido e, portanto, o valor de critério que tem tal disciplina para avaliar a força de expansão dos diversos partidos. Deste ponto de vista, os partidos podem ser considerados escolas da vida estatal. (GRAMSCI,2007a, p.267)

---

<sup>111</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 –CADERNO 13.

<sup>112</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO MISCELÂNEO - Caderno 07.

Se de um lado tem-se a sociedade política aliada a todos esses fatores e mecanismos, do outro lado, encontra-se a sociedade civil que luta por seus interesses também em busca pelo poder hegemônico. Essa separação segundo Gramsci “pôs-se um novo problema de hegemonia, isto é, a base histórica do Estado se deslocou” (*Ibidem*, p.262).<sup>113</sup> Nesse contexto “tem-se uma forma extrema de sociedade política: ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se”. (*Idem*)

A sociedade civil é composta por grupos sociais responsáveis tanto pela direção política e cultural quanto pela difusão das ideologias, fazem parte desses grupo: os partidos políticos, a Igreja, os sindicatos, as escolas, os meios de comunicação, as Universidades, etc. Diferentemente da sociedade política que procura exercer seu poder pela coerção, a sociedade civil busca exercer sua hegemonia por meio da direção política e pelo consenso. Contudo, a sociedade civil se articula ao Estado porque existe uma interdependência com sociedade política num cenário de correlação de forças. A partir do modo como se desenvolve a luta pela hegemonia e a correlação de forças entre a sociedade política e a sociedade civil se formará a concepção do Estado, ou seja, na sociedade civil há um ambiente crítico que defende não somente uma nova concepção de mundo mas uma nova relação de hegemonia. Esta pode se concretizar ou não, dependendo da correlação de forças.

Para que a hegemonia dominante se consolide são organizadas estratégias que visam perpetuar os interesses de quem a detém, principalmente se os interesses econômicos estão em jogo,

o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2007a, p.48).<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO MISCELÂNEO - Caderno 07.

<sup>114</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO 13.

Assim, surgem as características dos grupos dentro da sociedade política, o Exército exercerá o seu poder para manter a ordem e garantir que a hegemonia seja cumprida por meio da coerção e da força armada se necessário; o Estado se organizará para estabelecer normas que garantam os interesses dominantes, pois o “Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil” (*Ibidem*, p.265).<sup>115</sup> Para que isso se efetive ocorre a organização de estratégias combinando força e consenso buscando formar a opinião pública a partir dos jornais, das escolas, da Igreja, etc. Contudo, esses movimentos não acontecem de forma linear, pois

entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos)., isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente), com o objetivo de lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias. (*Ibidem*, p.95).<sup>116</sup>

Para superar esses impasses da hegemonia imposta pelo grupo dirigente é necessário criar condições para uma contra hegemonia por parte do grupo dirigido. Aí reside a importância dos intelectuais como organizadores da hegemonia; da força dos dirigentes dos partidos políticos; da Educação; dos meios de comunicação, etc. Ao estabelecer as metas do projeto contra hegemônico a sociedade civil precisa formar a vontade coletiva nacional fundamentada tanto no processo de análise histórica-econômica quanto na criação das condições positivas para que todos os integrantes do grupo possuam um determinado nível de cultura histórico-político.

Diante do contexto sobre a hegemonia consolidada nos blocos históricos Renascimento e Ressurgimento, situada no pensamento de Gramsci, é que se pode mapear, ainda que de forma inicial, a concepção de homem formado dentro da concepção hegemônica. O homem do Renascimento pode ser contextualizado, com efeito, de duas maneiras: a primeira refere-se à formação do homem capaz de expor

---

<sup>115</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO MISCELÂNEO- Caderno 07.

<sup>116</sup> Texto retirado do **Cadernos do Cárcere** – v.3 – CADERNO 13.

seus conhecimentos em todas as suas potencialidades. Surge então a liberdade de expressão que associa conhecimento, ciência e arte; a segunda tem como base o resultado da primeira, a partir da liberdade de utilização do conhecimento para expressar os sentimentos e os valores dos artistas, não mais associados à concepção divina, à formação o homem e tem como base os interesses hegemônicos da época. Tais interesses utilizam-se das expressões na arte, na literatura, para incutir os valores da Roma antiga como justificativa para exercerem o poder e conduzirem a forma de pensar do povo de modo a atender os interesses hegemônicos dominantes.

Portanto, ao se entender que a hegemonia representa a direção intelectual e moral do povo, é que se vai situar a formação da concepção de homem no processo hegemônico por meio da relação hegemonia e Educação. Essa articulação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo visto que, para Gramsci, a hegemonia é uma relação pedagógica, portanto, educacional.

### 3.3 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO

Como se observou, a hegemonia para Gramsci implica uma ação que não se restringe apenas a estrutura política e econômica da sociedade, mas também o modo de pensar e agir das pessoas. Refere-se aí à direção moral e intelectual. Por um lado, esse sentido é o que coloca as forças hegemônicas dominantes a utilizar de mecanismos educativos/ideológicos para se manter no poder; por outro lado, ao conhecer o significado hegemônico dominante, os trabalhadores podem se utilizar da Educação como instrumento contra-hegemônico e conseqüentemente instituir uma nova concepção de civilização e de homem.

O fato é que a Educação está intimamente ligada à hegemonia; afinal, o modo de produção, a política, os partidos políticos, os meios de comunicação de massa e a cultura são elementos importantes para a formação educativa do homem. Contudo, esses elementos podem ser utilizados tanto para a submissão, quando se institui por meio da sociedade política o consenso ou a força, quanto para a sua transformação numa manifestação contra-hegemônica. A Educação, ao ser instrumento de hegemonia ou contra-hegemonia, converte-se em relações sociais

onde o homem é o agente por primazia no processo de transformação. É que o homem se modifica à medida que transforma as forças produtivas, sociais, políticas e econômicas.

Gramsci, no **Caderno 11**<sup>117</sup>, menciona ser necessário desmistificar o fato de que a filosofia seja algo específico para determinada classe de intelectuais e que todos os homens podem ser considerados filósofos dentro dos limites de sua compreensão de mundo. A linguagem, o senso comum e a religião formam um contexto filosófico chamado por Gramsci de filosofia espontânea sendo própria de todos. (2010, p.69)

Cada elemento que compõe a vida do homem em sociedade apresenta uma concepção de mundo ainda que o homem possa não percebê-la. Observa Gramsci que é preciso sair da “participação” passiva da realidade imposta e se tornar crítico e construtor de si mesmo; afinal, ao assumir uma concepção de mundo, consciente ou não, o homem se torna parte de um grupo que compartilha modos de pensar, sentir e agir. Aí reside o problema levantado por Gramsci: “qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 2010, p. 70) Gramsci atribui uma importância fundamental a importância crítica da realidade, porque, ao assumir uma concepção de mundo acrítica da realidade, o homem fica à mercê de uma multiplicidade de determinações que podem estar vinculadas tanto a elementos históricos das cavernas quanto das ciências modernas. Assim,

Crítico a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, também criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou vestígios consolidados na filosofia popular. (*Idem*)

Para Gramsci, seria essencial portanto, que o homem adquirisse a consciência crítica do que ele realmente é, ou seja, como resultado do processo histórico que determinou sua forma de pensar e agir. Para explicar isso, Gramsci recorre a máxima de Sócrates “conhece te a ti mesmo”, numa analogia de que para

---

<sup>117</sup> Textos selecionados, traduzidos por Paolo Nosella e publicados por Monasta, Attilio em 2010. Nessa obra intitulada **Gramsci**, são colocados textos e cartas escritos por este filósofo, entre eles o **Caderno 11** (1932-1933). Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura. **Quaderni del Carcere**, v.11, edição crítica do Instituto Gramsci, organizada por Valentino Gerratana, Einaudi, Turim, 1975. Tradução de Paolo Nosella.

se obter a consciência crítica é necessário que o homem faça um “inventário de si mesmo” enquanto sujeito histórico. (GRAMSCI, 2010, p.71)

Nesse sentido, Gramsci enfatiza que a história e a filosofia são inseparáveis pois, o homem para adquirir uma concepção crítica do mundo precisa ter consciência tanto da sua historicidade quanto das implicações e contradições de outras concepções do mundo. Fato é que, “a própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade”. (*Idem*) Ao se pensar o presente a partir de problemas passados e superados, o homem passa a ser anacrônico de sua época, implicando assim numa incapacidade de autonomia histórica. Um exemplo evidenciado por Gramsci é o dialeto, que responde a uma concepção parcial e local do mundo, pois a língua de uma nação é a forma de manifestação de sua consciência no mundo. “Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial”. (*Id.*)

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar, coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (*Idem*)

Contudo, o processo de formação da concepção do mundo se apresenta de forma contraditória. De um lado encontra-se a religião e o senso comum que procuram moldar a conduta do homem; do outro lado, a filosofia que se constitui, entre outros elementos, na crítica à religião e ao senso comum. Para Gramsci, “não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”. (GRAMSCI, 2010, p.73)

Gramsci questiona como se dá o processo da escolha da filosofia, “qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua

ação?” (*Idem*) Ainda, questiona: “já que ação é sempre uma ação política, não se poderia dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (*Id.*) Para responder esses questionamentos Gramsci menciona que as contradições entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática são na verdade, contradições de cunho histórico-social. Nesse contexto, um grupo social pode formar uma concepção de mundo e levar grupos submissos a segui-las mesmo que lhe seja estranha. Isso ocorre porque “não se pode descolar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos”. (*Ibidem*, p.74)

Disso se deduz a necessidade de substituir o senso comum e concepções do mundo ultrapassadas por uma concepção do mundo crítica e unitária. Segundo Gramsci, o essencial seria

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época. (*Ibidem*, p.88)

Gramsci enfatiza que o processo de adesão ou de rejeição das massas a uma ideologia não se dá de forma arbitrária, mas constitui a verdadeira crítica e historicidade da forma de pensar. O essencial seria a formação de uma organização cultural unitária que ousasse uma nova civilização. Esta é a perspectiva da Educação para Gramsci, uma Educação para a vida. (2010, p.89)

Ainda na concepção de Gramsci, a Educação não seria uma perspectiva pedagógico, mas uma inter relação que abrange todos os aspectos que formam uma civilização e consequentemente do homem. Não há nos escritos de Gramsci uma sequência educativa, o que há são concepções e análises da realidade que apontam para a Educação como uma peça chave no processo de ascensão ao poder. Para aprofundar a análise da dimensão educativa em Gramsci, vai-se recorrer às interpretações de Schlesener, pois a autora teve o cuidado de seguir as recomendações metodológicas de Gramsci para a leitura e escrita dos argumentos.

Desse modo, à questão metodológica segue a reflexão sobre a dimensão política da Educação como possibilidade, para Gramsci, de propor às classes trabalhadoras aquilo que Valentino Gerratana denomina como “hegemonia alternativa”, ou seja, uma nova experiência política e cultural capaz de fundar uma nova civilização. Nesse contexto, a Educação assume uma característica de emancipação humana e de formação de um novo homem, inserido em um contexto de relações coletivas nas quais possa desenvolver-se integralmente. (SCHLESENER, 2009, p.63)

Gramsci, conceituou o homem a partir de uma compreensão histórica e não singular ou generalista como é evidenciada no senso comum ou em concepções filosóficas metafísicas. Ao mencionar que “somos criadores de nós mesmos”, Gramsci enfatizava uma construção a partir de um complexo de relações interligadas, ou seja, “trata-se de uma questão que se insere no conjunto das relações sociais e políticas, cuja contextualização renovada permite compreender as condições e limites de construção da liberdade e autonomia dos homens concretamente situados”. (*Idem*) Gramsci empreendeu um estudo aprofundado da história da Itália buscando entender as razões e as dificuldades de se continuar com o processo de revolução. Assim, procurou “esclarecer os mecanismos políticos que sustentam a moderna sociedade capitalista e a contínua reprodução da hegemonia burguesa, a fim de explicitar as possibilidades de uma “hegemonia alternativa””. (*Ibidem*, p.74)

Ao empreender os estudos sobre uma nova perspectiva da revolução e da transformação política e social, Gramsci apresenta a relação intrínseca entre a Educação e a política. Nesse sentido, Gramsci recorre à noção de política apresentada por Maquiavel, já desenvolvida neste trabalho. Gramsci o faz, a fim de expressar a relação de força existente entre “governantes e governados, dirigentes e dirigidos, como estratégia política desse conflito, ou seja, a classe dominante utiliza-se da força ou do consenso para impor a sua hegemonia perante a outra classe”. (SCHLESENER, 2009, p.75) A partir da leitura de Marx e Maquiavel, Gramsci identifica dois elementos principais que caracterizam o poder político:

A desigualdade social, que está na origem da divisão da sociedade entre os que ordenam e os que se submetem e é, portanto, a geradora de todos os conflitos que caracterizam as relações de poder; os processos nos quais as correlações de força se instauram e se renovam constantemente na sociedade, não apenas no âmbito do Estado, mas em todas as esferas sociais, nas quais indivíduos e grupos sociais estabelecem entre si um conjunto de relações que permitem, em determinados processos, inibir ou incentivar uma atividade ou um comportamento. (*Ibidem*, p.76)

Eis aqui o viés pelo qual a política se alia a Educação, ou seja, no processo em que Gramsci constatou que nenhuma ação é neutra, mesmo que o homem não tenha ciência das implicações do que segue ou do que reivindica, sua ação sempre estará aliada a uma concepção do mundo. Disso decorre “o processo de conhecimento: nossas ações, necessárias ou voluntárias, à medida que são reconhecidas em sua necessidade ou vontade, mudam de aspecto e importância e nos permitem modificar-nos modificando o conjunto das relações das quais fazemos parte”. (*Ibidem*, p.77) Vê-se, portanto, que para Gramsci, a Educação não está dissociada da política. Na perspectiva da sociedade capitalista, trata-se mais exatamente, de uma concepção de Educação onde o homem é condicionado a se adaptar às necessidades e exigências do modo de produção capitalista, sendo subordinado a aceitar o processo de hierarquia como se fosse algo natural. Já no que se refere “a organização política dos trabalhadores e na formulação de novo Estado, a Educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva”. (*Idem*)

Schlesener enfatiza que a Educação para Gramsci está associada à formação do homem para viver em sociedade, ela constitui uma ideia de civilização.

Se essa função cabe ao Estado, é necessário explicitar a sua estrutura e conhecer os mecanismos dos quais lança mão para “criar e manter um certo tipo de civilização”, ou seja, é preciso entender a importância de instituições como por exemplo, o direito e a escola ( ao lado de outras instituições sociais), no sentido de gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social e de relações individuais. (*Idem*)

Para Gramsci, é necessário a libertação das ideias dos intelectuais de carreira e a consolidação da cultura como elemento formador da consciência crítica. Trata-se aqui, da criação de diferentes órgãos de formação tanto política quanto cultural que

possibilitem ao trabalhador a construção de sua consciência crítica. A construção intelectual oriunda desses órgãos, seja por meio dos jornais, grupos de estudo, conselhos de fábrica, entre outros, se somariam a produção intelectual da escola, rompendo dessa forma, com os conteúdos fragmentários, estanques e distantes da realidade social apresentados pela escola conservadora. Nesse contexto, a escola conservadora não responde as necessidades e expectativas do trabalhador, assim é necessária à formação de uma nova escola à qual Gramsci chama de escola unitária.

A Educação na concepção de Gramsci é um elemento que compõe a vida; limitá-la à escola seria um equívoco, pois todos os processos que envolvem o homem e sua formação possui uma característica educativa. Além do mais, a Educação “faz parte da luta das massas trabalhadoras por sua identidade e autonomia: o proletariado só pode chegar a ser dirigente a partir de suas lutas e de sua organização política e nas várias instituições que é capaz de criar para alcançar esses objetivos”. (SCHLESENER, 2009, p.79) Entre os mecanismos educativos que auxiliam na formação da concepção do mundo subordinada ou revolucionária estão: o Estado, os meios de comunicação de massa, os partidos políticos, a escola, a Igreja. Ao enfatizar que “toda a relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica” Gramsci revela o poder político da Educação frente a construção da sociedade. “A questão da Educação é um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica: implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um determinado processo histórico”. (*Idem*)

Nesse contexto, o significado do Estado passa pela educação, pois ao fazer parte da sociedade política, enquanto agente regulador da sociedade, utiliza os mecanismos de coerção ou de consenso, coerção quando precisa determinar uma ação efetiva de dominação, e consenso ao se aliar as instituições da sociedade civil para a formação da “vontade” coletiva em benefício dos interesses dominantes. Contudo, a sociedade civil não representa a subordinação passiva dos interesses dominantes, mas pode ser considerada o espaço de formação de um modo de pensar e ser.

Explicitar a noção de Educação implica entender a natureza do Estado como um complexo político e ideológico que tem a finalidade de “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção”, um conjunto de relações de força que assume determinadas características conforme as circunstâncias históricas e seu caráter

educador, formador de uma civilização, mantenedor de uma cultura e de relações de hegemonia. (SCHLESENER, 1999, p.80)

Segundo Schlesener, ao entender a importância do Estado frente a formação da hegemonia os trabalhadores poderiam “construir uma experiência política na qual o consenso se produza no embate das ideias e na efetiva atuação política, que é também um processo de Educação e de controle recíprocos, como forma de construção de novas relações políticas”. (*Ibidem*, p.83) Assim, a construção de uma nova hegemonia passa pela experiência de um novo contexto de Educação, de um novo homem que ao adquirir conhecimento crítico da sociedade pode transformar o estado das coisas e construir um novo destino.

Já na interpretação de Manacorda, a relação política do Estado faz parte da “trama privada”, pois ao “educar” por meio da imposição mascarada do consenso, o Estado se torna um órgão de hegemonia política. Contudo, Manacorda menciona que esse mecanismo hegemônico do Estado não se dá de forma passiva, mas em luta com as concepções de mundo atrasadas, chamada de folclore. “Folclore é aqui o equivalente do ambiente, com a casualidade de seus encontros fortuitos e, por isso, do espontaneísmo; assim como a competição e o choque do Estado com ele são os equivalentes da coerção e do autoritarismo já encontrada nas cartas de Gramsci”. (MANACORDA, 2008, p.139) Por isso, para Gramsci, assim como para Marx, é necessária “a extinção do Estado e do advento da sociedade auto-regulada. O primeiro ponto de sua busca é a crítica da concepção do Estado como puro governo político e a proposta de uma noção geral do Estado, em que seja entendido em sentido orgânico e mais amplo”. (*Ibidem*, p.240)

Ainda, a Educação exerce função primordial nos partidos políticos, pois toda ação do partido político está vinculada às relações hegemônicas, seja na elaboração do projeto contra hegemônico, seja na formação da consciência de classe dos trabalhadores. Aqui, o grupo dos intelectuais orgânicos que representam os intelectuais da classe, é essencial para a consolidação de uma consciência proletária dirigente e revolucionária. O intelectual dirigente do partido político manifesta a vontade coletiva da classe a qual representa. É que o partido torna-se um tipo de “homem coletivo”; assim, as relações que o partido estabelece com o povo são educativas por excelência e impulsionam a transformação social.

Entende-se que a Educação, segundo os escritos de Marx e Gramsci, deve ser compreendida em seu sentido amplo, dialético. Esse sentido é o que coloca o homem em relação à sua historicidade e criticidade onde as forças produtivas assumem um contexto político e emancipador. Mais exatamente, o homem torna-se a força produtiva de si mesmo, agindo conscientemente na história em busca de novas relações de produção. Tal intervenção consciente só pode se tornar efetiva se a Educação estiver associada a todos os processos que envolvem o homem e sua luta por uma nova civilização.

### 3.4 CONCEPÇÃO DE HOMEM EM GRAMSCI

A construção da concepção de homem em Gramsci não pode ser dissociada do entendimento do conjunto de sua obra, ao indagar “o que é o homem?” (GRAMSCI, 1978, p.38) Gramsci não pretende defini-lo, mas situá-lo num contexto amplo.

Por contexto amplo podemos entender que Gramsci não estava preocupado com o homem singular, mas com “o que o homem pode *tornar-se*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar a sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos”. (*Id.*) O questionamento de Gramsci acerca do que é o homem traz a historicidade e a análise do homem sobre ele mesmo e sobre as relações que estabelece com outros homens.

Queremos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente- e dentro de que limites- somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer”. (*Idem*)

Gramsci chama a atenção para o fato de que a religião criou um código de normas católicas que regem o comportamento humano. Ainda que a organização do modo de ser e pensar do homem, na concepção católica, esteja formulado há séculos, não responde ao homem enquanto formador de si mesmo. “Um católico integral – isto é, que aplicasse em cada ato de sua vida as normas católicas – pareceria um monstro, o que é indubitavelmente, a crítica mais rigorosa e mais

peremptória do próprio catolicismo”. (GRAMSCI, 1978, p.39) O catolicismo apresenta limitações acerca da construção do homem, do ponto de vista filosófico, “o que não satisfaz no catolicismo é o fato de ele, não obstante tudo, colocar a causa do mal no próprio homem individual, ou seja, conceber o homem como indivíduo bem definido e limitado”. (*Idem*)

A questão é que as filosofias sempre manifestaram a formação do homem vinculadas ao tipo ideal de homem do catolicismo. Aí reside, para Gramsci, a importância de se romper com essa concepção de homem, mesmo porque os homens por serem diferentes, não podem ser engendrados na concepção do catolicismo.

Deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. (*Idem*)

Nesse contexto, o homem ultrapassa a condição natural e passiva em relação à natureza agindo de forma ativa por meio do trabalho, da tecnologia e da técnica<sup>118</sup>. “Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central”. (*Ibidem*, p.40) Gramsci supera a visão unilateral do homem no processo em que associa o homem filósofo ao homem político, “se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (*Idem*)

Contudo, essas mudanças não acontecem de forma imediata. Para Gramsci, o homem precisa conhecer todo o processo que leva a transformação, não somente no processo em que está vivendo, mas principalmente, do processo histórico em que essas relações se formaram e se consolidaram. Aqui Gramsci enfatiza o homem enquanto filósofo e político, “todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado”. (GRAMSCI, 1978, p.40)

---

<sup>118</sup> Para Gramsci. “deve-se entender por técnica não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria (como se entende costumeiramente), mas também os instrumentos “mentais”, o conhecimento filosófico”. (1978, p.41)

Outro aspecto importante na concepção do homem em Gramsci é a relação entre a individualidade e as relações com a natureza e com os demais homens:

É necessário elaborar uma doutrina na qual todas essas relações sejam ativas e dinâmicas fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, etc, e do homem concebido não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (Assim, como todo homem é filósofo, todo homem é cientista. (*Ibidem*, p.41)

Para aprofundar a questão do homem em suas relações sociais Gramsci recorre a frase de Feuerbach “o homem é o que come”, não no sentido de alimento, mas essencialmente no sentido de relação social, ou seja, os elementos da vida social representam “o conjunto das relações sociais” (*Ibidem*, p.42). Assim, o conjunto de relações sociais é uma resposta acerca da formação do homem porque contêm a ideia do devir, de constantes transformações.

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 pressupõem uns aos outros, cuja a unidade é dialética e não formal. (*Ibidem*, p.43)

Ora, na concepção de Gramsci, o sentido da natureza humana possui característica histórica, desde que a história seja entendida no sentido de **devir**, dessa forma, 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 com as de outros homens”. (*Idem*) O homem, conforme Gramsci, compõe a história das relações sociais e suas implicações e das transformações oriundas do trabalho organizado socialmente. Observa Gramsci que o homem produz a si mesmo, não como um ser natural dotado de capacidades que se manifestam seguindo a sua razão, mas produz a si mesmo como ser histórico consciente das determinações que o formaram e formam. Ainda, é conhecedor (filósofo) de sua ação transformadora por intermédio da práxis e da vontade coletiva de sua classe.

### 3.5 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL

Para entender a formação do homem omnilateral na Educação, é necessário recorrer a concepções que determinaram a concepção de Educação gramsciana. Para Gramsci, a Educação não se dá a partir de uma perspectiva pedagógico, mas é o reflexo de todo o processo histórico e social. Da mesma forma, a formação do homem depende das relações que foram sendo delineadas e determinadas ao longo do processo histórico. Ora, as possibilidades de transformação residem na compreensão crítica<sup>119</sup> que se tem do mundo e de si enquanto vontade individual ou coletiva.

Pretende-se dar início a este estudo, mapeando a concepção de mundo para Gramsci e mostrar a perspectiva do homem frente a tal mundo. Ao se reportar a concepção de mundo, Gramsci questiona:

a concepção do mundo ou a atitude prática podem ser concebidas “isoladas, independentes”, assumindo toda a responsabilidade da vida coletiva, ou isto é impossível, e a concepção do mundo e a atitude prática somente podem ser concebidas como “complementação”, aperfeiçoamento, contrapeso, etc., de uma outra concepção do mundo e atitude prática. (GRAMSCI, 2002a, p.328)<sup>120</sup>

Ao responder a esse questionamento, Gramsci menciona que as coisas não podem ser tratadas como se fossem causas naturais da vida; afinal, as ações são determinadas pelos grupos sociais e seus representantes num movimento ideológico. Ocorre que grupos sociais podem formar sua concepção de mundo de maneira reformista. Isso acontece quando ocorre a aliança entre grupos primários e secundários que defendem interesses semelhantes, nesse caso, interesses dominantes da classe a qual representa. Daí a conclusão de que, “na construção

---

<sup>119</sup> Para Gramsci a consciência crítica sempre será uma ruptura com a hegemonia dominante “ que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógrado e embaraçoso, e se chegue ao homem-coletivo através de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas. (GRAMSCI, **Caderno do Cárcere**. V.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 9, p.290).

<sup>120</sup> **Caderno do Cárcere** – v.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 15 (1933).

dos partidos, é preciso basear-se num caráter monolítico e não em questões secundárias: portanto, atenta observação no sentido de que exista homogeneidade entre dirigentes e dirigido, entre líderes e massa”. (GRAMSCI, 2002, p.329)<sup>121</sup> Quando os líderes se associam aos partidos e se distanciam da massa, os interesses do povo ficam soterrados e inertes. O resultado, portanto, será que a consciência do mundo não acontece subitamente, mas somente a partir de um conjunto de experiências<sup>122</sup> das determinações que formam o homem e com elas as suas conseqüências.

Assim, o movimento se aperfeiçoa, perde os elementos de arbitrariedade, de “simbiose”, torna-se verdadeiramente independente, no sentido de que, para obter determinadas conseqüências, cria as premissas necessárias e, mais ainda, empenha todas as suas forças na criação dessas premissas. (*Ibidem*, p.329)<sup>123</sup>

Nesse sentido, o conhecimento traduz uma das formas de libertação da concepção de mundo “humanista ou reformista”; porém, é necessário que se compreenda o conhecimento de forma ampla.

Conhecimento livresco, estatístico, “erudição” mecânica,- conhecimento histórico-, intuição, “contato” real com a realidade viva e em movimento, capacidade de “simpatizar” psicologicamente até o nível de cada homem. “Limites” do conhecimento (não coisas inúteis)., isto é, conhecimento crítico, ou do necessário”: portanto, uma “concepção geral” crítica” (*Ibid.*, p.353).<sup>124</sup>

A questão é que tanto o conhecimento crítico quanto a organização das massas são dependentes dos partidos políticos enquanto agente educativo:

as massas só existem politicamente quando organizadas nos partidos políticos: as mudanças de opinião que ocorrem nas massas, sob a pressão das forças econômicas determinantes, são interpretadas pelos partidos, que primeiro se cindem em tendências, para depois se cindirem

<sup>121</sup> **Caderno do Cárcere** – v.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 15 (1933).

<sup>122</sup> Gramsci esclarece que “talvez se possa dizer que a história é mestra da vida e que a experiência ensina, etc, não no sentido de que possa extrair, a partir do modo como se desenrolou uma série de acontecimentos, um critério seguro de ação e de conduta para acontecimentos semelhantes, mas só no sentido de que, sendo a produção dos acontecimentos reais o resultado de um concurso contraditório de forças, é preciso tentar ser a força determinante”. **Caderno do Cárcere** – v.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 9, (p.296).

<sup>123</sup> **Caderno do Cárcere** – v.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 15 (1933).

<sup>124</sup> **Cadernos do Cárcere** – v.3. Texto dos cadernos miscelâneos – caderno 17 ( 1933-1935).

numa multiplicidade de novos partidos orgânicos (GRAMSCI, 2004b, p.87).<sup>125</sup>

Gramsci entendia que a importância da massa era muito maior do que a mera filiação ao partido político. Ao enfatizar a importância educativo do partido político, o pensador visava à Educação enquanto formação política para defender os ideais de sua classe.

Devemos nos tornar um grande partido; devemos tentar atrair para nossas organizações o maior número possível de operários e de camponeses revolucionários, a fim de educá-los para a luta, de formar organizadores e dirigentes de massa, de elevá-los politicamente”. (*Ibidem*, p.276)

Nesse sentido, Gramsci menciona que é necessário superar a espontaneidade e formar a consciência crítica.

É necessário o elemento “consciência”, o elemento “ideológico”, ou seja, a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais em que o operário vive, das tendências fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência em seu seio de antagonismos inelimináveis, etc. (*Ibidem*, p.295)

Contudo, Gramsci enfatiza que mesmo não sendo possível o operário ter a consciência da totalidade que envolve as contradições da sua classe na sociedade, ainda assim, é função do partido educá-lo para isto.

Não é possível propor, antes da conquista do Estado, a modificação completa da consciência de toda a classe operária; isso seria utópico, já que a consciência da classe enquanto tal só se modificará quando o modo de viver da própria classe também se modificar, ou seja, quando o proletariado se transformar em classe dominante, quando tiver à sua disposição o aparelho de produção e de troca e o poder estatal (*Ibid.*, p.294).

Diante disso, pode-se entender a importância da cultura enquanto elemento formador da Educação política do homem, tanto na sua individualidade como

---

<sup>125</sup> **Escritos políticos.** v. 2.

homem consciente e crítico de sua história quanto em relação ao seu papel frente a coletividade na formação da vontade coletiva de sua classe.

A cultura, para Gramsci não é um saber meramente enciclopédico, no qual o homem é somente um receptor passivo das informações. Se assim o fosse, a cultura se tornaria um elemento prejudicial, principalmente para o proletariado. De forma diferente, a cultura “é organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior”. (GRAMSCI, 2004a, p.58) Com efeito, diante dessa cultura, o homem é capaz de “compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres”. (*Idem*) Contudo, nada disso pode ocorrer espontaneamente, como defendido acima, pois “o homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza. Se não fosse assim, seria impossível explicar porque, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e consumidores egoístas da mesma, o socialismo ainda não se realizou”. (*Idem*) Ainda coloca que a consciência crítica e histórica não é de cunho biológico, mas acontece “através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe), sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social”. (*Id.*)

Gramsci ainda defende que, apesar da cultura, dos partidos políticos, da Educação fazerem parte da construção crítica do homem individual e coletivo, ocorre um processo de resistência e conformação do homem frente a realidade,

se pensarmos quanto é difícil convencer um homem que não tem razões imediatas para mover-se a fazê-lo, compreenderemos como é ainda mais difícil convencer uma multidão a se mover nos Estados onde não existe, como é o caso da Itália, um governo que tenha assumido como tarefa sufocar as aspirações dessa multidão, cortando-lhe de todos os modos a paciência e a produtividade. (*Ibidem*, p.83)

Nesse sentido, Gramsci menciona “odeio os indiferentes. Creio, como Friedrich Hebbel, que “viver é tomar partido”. (*Ibid.*, p.84) Para Gramsci, a indiferença é semelhante a um parasita, a um peso morto que atua na história, ainda que passivamente, mas atua. O fato do homem abdicar de sua vontade faz com que se construam ações que irão contra ele mesmo, tornando-o dependente dos que lutam pelos interesses opostos: “fatos amadurecem na sombra, poucas mãos (não

submetidas a nenhum controle). tecem a rede da vida coletiva- e a massa ignora, porque não está preocupada com isso”. (GRAMSCI, 2004a, p.85) Conclui Gramsci, “vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes”. (*Ibidem*, p.86)

Tomar partido, se comprometer são atitudes que requerem, segundo Gramsci, a combinação entre disciplina e liberdade: “associar-se a um movimento significa assumir uma parte da responsabilidade pelos eventos que estão sendo preparados, tornar-se artífice direto destes mesmos eventos”. (*Ibid.*, p.87) Para Gramsci, a disciplina não representa coerção, mas “disciplinar-se é tornar-se independente e livre”. (*Idem*) Aí reside o significado da disciplina política como forma de se libertar das amarras e obter uma finalidade para sua vida, uma finalidade na qual vale a pena viver e lutar. Num outro fragmento, Gramsci volta a mencionar a questão da disciplina, agora como forma de contrapor à disciplina imposta pela classe dominante. “A disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz com que estes sejam súditos, criando neles a ilusão de influir sobre a evolução dos acontecimentos”. (*Ibid.*, p.89) De forma diferente, a disciplina socialista “faz do súdito um cidadão: cidadão que é agora rebelde, precisamente porque, tendo adquirido consciência de sua personalidade, sente que está impedida de se realizar e não pode se afirmar livremente no mundo”. (*Idem*) Ainda que a disciplina seja importante, a organização assume relevância na formação da liberdade do homem.

É preciso dar uma forma e uma disciplina permanentes a essas energias desordenadas e caóticas, absorvê-las, articulá-las e potencializá-las; é preciso fazer da classe proletária e semiproletária uma sociedade organizada que se eduque, que obtenha experiência, que adquira uma consciência responsável dos deveres que incumbem às classes que chegam ao poder de Estado. (*Ibid.*, p.246)

Nesse sentido, Gramsci defende não a mudança da ordem em si, mas a substituição por outra ordem, a dos socialistas. “A máxima jurídica que eles querem realizar é: possibilidade de realização integral da própria personalidade humana concedida a todos os cidadãos”. (*Ibidem*, p.83) Diante disso, os privilégios concedidos aos dominantes desaparecem. Essa máxima “conduz ao máximo de liberdade com o mínimo de coerção”. (GRAMSCI, 2004a, p.83) Aqui, a riqueza deixa de ser forma de escravidão e “que a escola eduque os inteligentes, nasçam onde

nascem e deixe de ser prêmio. Deste axioma dependem organicamente todos os outros princípios do programa máximo socialista”. (*Ibidem*, p.84)

Gramsci reflete que a sociedade socialista seria a formação de uma nova civilização e conseqüentemente de um novo homem. Nessa sociedade estaria à disposição do homem todos os mecanismos e conhecimentos para a sua formação intelectual individual e social. Não havendo submissão nem subordinação às determinações do modo de produção capitalista, o homem seria livre para formar sua personalidade de forma integral. Contudo, esse é um processo a ser conquistado pela sociedade dominada. Importa, então, estudar esses posicionamentos mencionados por Gramsci acerca da formação do homem omnilateral e sua relação com a Educação a partir da interpretação de Schlesener (2009).

Gramsci entende como Marx que o homem é o resultado das determinações da sociedade; contudo, Gramsci enfatiza que, associado a isso, o homem é também a síntese histórica dessas determinações é “o resumo de todo passado que, portanto precisa conhecer”. (SCHLESENER, 2009, p.84) Ao ser analisado a individualidade do homem no contexto do conhecimento de si, das relações sociais e das determinações políticas, educativas, econômicas, culturais e sociais, Gramsci entende que “formar uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações” e “modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (*Idem*)

Foi a partir desse entendimento que Gramsci procurou apresentar o sentido entre a percepção do mundo, carregada de ideologia, e ação do homem frente a essa ideologia, ou seja, “nossa percepção do mundo não é neutra e expressa o nosso pertencimento a um grupo determinado e também pode ser distorcida ou parcial ou não ser crítica e coerente”. (*Ibidem*, p.85) É que, nesse contexto, a cultura assume papel fundamental na consolidação das relações de hegemonia.

A organização política possibilita ao homem compreender as limitações e possibilidades da concepção de mundo expressa pela hegemonia vigente, ou seja, a partir da reunião de conhecimentos oriundos da crítica à sociedade o homem pode criticá-la e torná-la coerente, o que significa “elevá-la ao ponto alcançado pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. (*Idem*) A importância que Gramsci atribui a isso remete à unificação de ideias para formar a vontade coletiva transformadora, o que seria inviável somente a partir da vontade individual ou isolada. Todo esse

movimento do homem se reconhecer como protagonista nas relações e interações com os outros e com a sociedade, para Gramsci, constitui-se o ponto de partida para se pensar a questão da Educação. Aqui a Educação está diretamente associada à política

a questão pedagógica é essencialmente política e remete à reflexão sobre as condições econômicas, sociais e políticas para a formação de um homem novo. Uma sociedade que possibilite a todos realizarem suas capacidades individuais (uma sociedade que permita o surgimento de novos Leonardos). (SCHLESENER, 2009, p.85)

Associado a isso, Gramsci acentuaria que a função educativa do Estado não seria a de coerção e consenso, mas de garantir ao homem novo as possibilidades de emancipação intelectual, moral, política e social nas suas relações com a sociedade. Contudo, esse processo se apresenta de forma dialética e contraditória, pois, na Educação capitalista esta se torna “um processo de disciplina e conformação do indivíduo, que do ponto de vista dialético que orienta a reflexão gramsciana, ocorre como formação da individualidade enquanto responsabilidade crítica e autônoma no processo de interação social”. (*Idem*) Disso decorre que,

ao mesmo tempo em que o indivíduo recebe influências também interage e pode alterar o ambiente; a formação de um novo homem, o homem coletivo, vincula-se ao movimento de organização de uma nova ordem social e política para a qual atua o conformismo social, a formação do indivíduo singular e do homem-massa. (SCHLESENER, 2009, p.86)

Gramsci, mesmo no cárcere, sempre se mostrou preocupado com a Educação, inclusive a de seus filhos; por isso, ao escrever cartas a sua esposa, Giulia, e a sua cunhada, Tatiana, Gramsci manifestava o interesse em uma educação crítica. Ele para a sua mulher, em 1929: “Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais”. (GRAMSCI, 1978, p.146)

Em outra carta a Giulia, Gramsci apresenta-se preocupado com a educação escolar,

Interessa-me muito saber como foram introduzidos na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados, bem

como quais os fins pedagógicos que se propõem alcançar. É possível que nasça a dúvida de que isto acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir os menores no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas em um nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc. (GRAMSCI, 1978, p. 259)

Essa passagem revela o posicionamento de Gramsci frente a uma educação omnilateral por meio da escola única<sup>126</sup>. Para ele, a Educação seria aquela que oportunizasse um equilíbrio de todos os conhecimentos tanto teóricos quanto práticos; a Educação seria a realização do ser pelo conhecimento. Aqui, o conhecimento tem a dimensão global e não fragmentada como na escola conservadora; na Educação omnilateral, não há rupturas nem recortes, é como se o conhecimento estivesse sempre ao alcance dos alunos. Efetivamente, na Educação omnilateral, os conhecimentos não são dissociados da prática, portanto, eles passam a compor o homem num movimento emancipatório e livre.

Nesse sentido, Nosella menciona que o objetivo da escola única de Gramsci é “transformar em liberdade o que hoje é necessidade”. Assim, conclui:

trata-se portanto de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual a alma se liberta dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu; tampouco é a liberdade romântica do bom selvagem ou do índio imaginário; nem mesmo a liberdade fantasiada do não trabalho absoluto. É a liberdade do corpo que incorporou- com disciplina- a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente (NOSELLA, 1992, p.125)

Diante disso, percebe-se que a Educação omnilateral e conseqüentemente a formação do homem novo só é possível em uma nova sociedade onde a perspectiva da escola seja contrária à escola conservadora.

---

<sup>126</sup> Em uma passagem do fragmento 188 sobre **Os intelectuais. Organização da vida cultural**. Gramsci, menciona a importância de associar o conhecimento das universidades com a carência de cultura científica das massas populares e enfatiza que “reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na “escola única”. (GRAMSCI, 2010, p.169)

#### 4 CONCEPÇÃO MARXISTA DE HOMEM

Pretende-se, neste capítulo, apresentar uma breve contextualização do fetiche da mercadoria desenvolvido por Marx na obra **O Capital**. O objetivo dessa contextualização nesta tese é identificar como se deu a perda do valor do trabalho a partir da construção social do valor da mercadoria e suas implicações para a formação do homem na perspectiva marxista. Cabe ressaltar que o fetiche da mercadoria constitui a ocultação da exploração do trabalhador e representa mais uma das formas de distanciamento da formação do homem unilateral. Tendo em vista que esse processo inclui a separação do pensamento da ação efetiva, a divisão do trabalho e a exploração do trabalhador, vai-se retomar a contextualização da crítica de Marx na obra **A Ideologia Alemã**, tendo como referência a formação do homem unilateral. Importa retomar também Antonio Gramsci, para aprofundar a contextualização do homem novo, resultado de um novo em sociedades com relações socialistas.

Segundo Marx, o que caracteriza a riqueza da sociedade capitalista é o grande acúmulo de mercadorias originárias do modo de produção. “ A mercadoria é, antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”. (MARX, 1985, p.45) Cada objeto possui uma propriedade que o caracteriza e, dependendo da ação do homem, pode assumir diferentes utilidades. Exemplo disso é o ferro; pode-se tornar uma barra de ferro de proteção para a carroça ou pode ser um utensílio doméstico. Cada utilidade confere à mercadoria um valor de uso, um valor agregado àquilo que pode suprir a necessidade do homem seja para o consumo, seja para a troca. Marx enfatiza: “se abstrairmos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso”. (*Ibidem*, p.47) Assim, ao ser abstraído o valor de uso da mercadoria, esta perde a sua característica específica, e o trabalhador não é mais o marceneiro, o pedreiro, ele será apenas o trabalhador produtivo determinado. Nesse sentido, “desaparecem as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, o trabalho humano abstrato”. (*Ibidem*, p.47)

Assim, o trabalho perde a sua especificidade e passa a ser considerado somente força de trabalho igual para todos os trabalhadores, formando a “totalidade da força de trabalho da sociedade”. Essa totalidade, “se apresenta nos valores do

mundo das mercadorias, vale aqui como uma única e a mesma força de trabalho do homem, não obstante ela ser composta de inúmeras forças de trabalho individuais”. (MARX,1985, p.48) Da mesma forma, o tempo de trabalho não é o da necessidade do trabalhador, mas é o tempo socialmente necessário. Nesse contexto, a força de trabalho e o tempo necessário para a produção são determinantes para determinar o valor de uma mercadoria e não mais a sua utilidade. “Apenas o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um valor de uso o que determina a grandeza de seu valor”. (*Idem*) Portanto, o valor da mercadoria é o trabalho que se apresenta sob duas formas, uma como valor de uso da mercadoria, que vai sendo ocultado, e outra como valor da mercadoria. É justamente sob esse segundo aspecto que surge o fetichismo da mercadoria.

Segundo Marx, a característica mística da mercadoria não é determinada pelo seu valor de uso, mas quando a relação social entre os homens passa a ser compreendida como uma relação entre coisas. Assim, “este caráter fetiche do mundo das mercadorias provém do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias” (*Ibidem*, p,71), pois os trabalhadores passam a relacionar os produtos do seu trabalho a partir do valor da mercadoria. “Ao equiparar seus produtos de diferentes espécies na troca, como valores, equiparam seus diferentes trabalhos como trabalho humano”. (*Ibid.*, p.72) O valor, nesse sentido, torna-se um hieróglifo social no qual o homem é seu construtor e transmissor ao mesmo tempo. Cabe ao homem com o tempo “decifrar o sentido do hieróglifo, descobrir o segredo de seu próprio produto social, pois a determinação dos objetos de uso como valores, assim como a língua, é seu produto social”. (*Idem*)

Portanto, decifrar o hieróglifo do valor da mercadoria que representa o ocultamento da exploração nas relações de trabalho, é decifrar que o trabalho determinado como igualdade de trabalho humano na produção reveste uma forma de valor do produto. “A partir do processo em que estas proporções passaram a ter uma certa fixidez, produzida pelo hábito, elas parecer-lhe-ão provir da própria natureza dos produtos do trabalho”. (*Idem*)

O homem, além de ser produtor da mercadoria, é também dominado por ela. É que o mundo do fetiche da mercadoria torna o homem alienado/estranho frente ao cenário que mascara o valor da mercadoria como produto do capital. O homem passa de um contexto de criador do produto de valor de uso para um contexto

ilusório mercadológico que forma a ideia de que os valores são formas naturais das coisas. Com isso, o valor do produto não é mais referência do trabalho, mas do valor social criado pelo homem em forma de mercadoria. É nesse sentido que o trabalho torna-se a negação do homem enquanto ser unilateral, tanto em sua singularidade quanto em sua universalidade. O homem vai se tornando alienado do seu trabalho e dos demais trabalhadores no processo em que não se reconhece mais enquanto ser criativo do seu produto. À medida que o produto assume a característica de mercadoria, o homem e suas relações com o trabalho e com os demais trabalhadores se torna estranho e condicionado pelas determinações sociais criadas pelo modo de produção capitalista. É isto: ainda que o homem esteja sob a influência do fetiche da mercadoria, ele não deixa de ser homem criativo, pensante e social que carrega consigo a potencialidade de transformação da sociedade.

Gramsci confirma esse posicionamento de Marx quando menciona, nos **Cadernos do Cárcere** que todo o trabalho, por mais que seja puramente físico e mecânico, carrega consigo uma atividade criadora, superando, dessa maneira, a metáfora de Taylor do “gorila amestrado”<sup>127</sup>. Aí reside a superação da alienação/estranhamento do homem enquanto ser no mundo.

Para se entender melhor essa perspectiva, há de se retomar a concepção de homem unilateral de Marx e homem unilateral de Gramsci. Não se trata, neste processo, de descrever a superação do homem frente às condições impostas pelo modo de produção capitalista, porque já se apresentou tal conteúdo nos capítulos anteriores; intenta-se, no entanto, mapear, se possível, a nova condição do homem frente a uma nova sociedade.

Marx não dedicou um capítulo à concepção de homem unilateral; todavia, é possível identificá-lo, não somente a partir da crítica ao idealismo hegeliano e ao humanismo de Feuerbach, mas como uma superação do homem fragmentado e unilateral formado pelo trabalho na sociedade capitalista.

---

<sup>127</sup> Gramsci: “o americanismo é o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. A expressão “consciência do objetivo” pode parecer pelo menos espirituosa a quem recordar a frase de Taylor sobre o “gorila amestrado”. Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal”. (2007b, p.266)

Ocorre que o homem omnilateral rompe com as limitações da unilateralidade burguesa, impostas pelo modo de produção capitalista. Ao superar a unilateralidade por meio da supressão da propriedade privada, o homem afirma a sua historicidade como sujeito coletivo e livre. Essa ruptura deve abranger, não somente as relações de trabalho capitalista, como a separação do trabalho intelectual do manual, como a divisão do trabalho, a disciplina, o estranhamento; mas precisa expandir-se por todas as áreas que compreendem a vida.

Ora, o novo homem não se constrói com trabalho individualista; pelo contrário, ele se firma pelo trabalho socializado, cooperativo que carrega consigo todas as possibilidades de conhecimentos, de criatividade e de autonomia. A formação do homem omnilateral pelo trabalho representa a sua manifestação humana livre. Essas manifestações se complementam e se fundem nas manifestações de seus pares, porque é na carência entre os homens em busca de suas necessidades e as suas realizações que ocorre a transformação da natureza. Aí reside o pleno exercício das potencialidades da práxis humana, formando a verdadeira sociedade comunista.

Os conhecimentos, nesse cenário, são multidisciplinares e não apresentam rupturas ou distanciamentos, na sociedade comunista o trabalhador é livre para exercer as suas potencialidades em diferentes funções, ele é liberto da dependência da divisão e do enclausuramento de uma única profissão. Nesse sentido, não haverá artistas, mas pessoas que exercem sua vontade na arte de pintar. Assim, o homem poderá assumir diferentes funções em um mesmo dia, podendo ser artista e escritor pela manhã e professor à tarde. Ao exercer um trabalho o homem não será mais considerado um trabalhador com horário e funções cronometradas, mas será um homem que se realiza exercendo suas potencialidades em múltiplas atividades. Essas novas relações com a natureza criam uma interdependência entre os homens envolvendo-os numa teia de solidariedade indispensável ao desenvolvimento de todos os integrantes da sociedade. Para que isso se consolide, é necessário a superação da sociedade capitalista pelo comunismo.

O objetivo do comunismo é a formação do homem omnilateral por meio de uma organização da sociedade onde o homem, ao superar a sua condição alienada pelo trabalho capitalista, rompe com a separação do corpo com a do homem no mundo. É que o homem e o mundo formam uma unidade na totalidade. É o homem carente de sua totalidade, humanizando a natureza e se manifestando na vida. Faz

parte dessa sociedade a Educação omnilateral, cujo objetivo é educar<sup>128</sup> para a apropriação social dos bens materiais e culturais. Nesse sentido, é essencial que a Educação, entre outras coisas, possibilite a formação da consciência social da apropriação comunitária, como subsídio de existência humana em sociedade. Dessa forma, o homem exerce a verdadeira práxis, age no mundo não para satisfazer seus egos, mas para afirmar-se enquanto ser social e consciente de sua ação coletiva.

Como Marx, Gramsci compreende o homem para além da sua condição animal e biológica. O homem torna-se construtor da sua própria história, não uma história qualquer, mas a história de sua condição como ser pertencente a uma classe social que, sendo determinada pelos interesses da outra classe, precisa se reconhecer enquanto filósofo, político, intelectual, engenheiro, revolucionário, etc. Gramsci estava interessado no homem do presente, conhecedor de suas determinações, capaz de ser formador de si mesmo na coletividade; o homem na sua condição de devir e sujeito coletivo construtor de um nova perspectiva de sociedade e conseqüentemente de novas relações consigo mesmo, com os demais homens e com o mundo. Há assim, como em Marx, uma aproximação do corpo em relação ao homem enquanto ser histórico e social.

Gramsci preocupa-se profundamente com a Educação para a formação do homem seja ele revolucionário, seja emancipado. Afinal, sendo o esse homem o resultado de seus atos, ele precisa se empenhar na sua formação social, política e cultural para tornar-se dirigente em todos os aspectos de sua vida.

O homem moderno, representado por Gramsci pelo artista Leonardo da Vinci na época do Renascimento, revela a potencialidade do homem enquanto ser construtor de si mesmo interligado a totalidade, há em da Vinci uma potencialidade que Gramsci acredita ser possível para todos. Inclusive, nesse contexto, torna-se difícil mensurar o que o homem pode vir a ser quando tiver a oportunidade de utilizar múltiplas possibilidades de conhecimentos. Para Gramsci, esse homem é um ser integral e como tal carrega consigo a potencialidade da construção humana singular e coletiva; contudo, é necessário reconhecer as determinações que o formam e

---

<sup>128</sup> Essa forma de entender a Educação revela a noção de politecnia, que, de acordo com Saviani (1987), seria a superação da dissociação entre o trabalho manual e intelectual. “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos”. (1987, p.17)

superá-las pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e revolucionária da sociedade que se reconhece e se afirma no coletivo. Aí reside a importância da Educação que, da mesma forma que Marx, Gramsci a compreende em todos os aspectos da vida. Não há a percepção de uma linha divisória na concepção de homem apresentada por Marx e posteriormente retomada por Gramsci. Há, sim, uma continuidade de se pensar um novo homem em uma nova sociedade; conseqüentemente, uma nova perspectiva da Educação.

Como se analisou anteriormente neste estudo, Marx concebe a Educação ao longo de suas obras; ainda que nas entrelinhas é possível identificar o significado da Educação na formação da consciência ativa e crítica do homem no mundo. Ao desenvolver o trabalho fabril, ele é determinado pelas condições do modo de produção vigente. Para isso, precisa ser educado: o corpo é condicionado a agir de forma alienada/estranhada do seu ser à medida que o trabalho é dividido, fragmentado e estereotipado. Contudo, pelo fato de o trabalho ser formador do homem, como afirmou Marx, cada movimento e atitude corporal representa a sua manifestação enquanto ser humano. Ora, não há ruptura entre o trabalho e o homem. Assim, a Educação, que engloba todos os aspectos da vida humana, precisa levar o homem a entender que, da mesma forma que não há distanciamento entre o trabalho e o homem, não há entre a Educação e o trabalho.

Os conhecimentos nesse sentido precisam ser entendidos não como instrumentos de poder, como no caso do sistema capitalista em que os dirigentes se apropriaram da ciência para aumentar o ritmo do trabalho dividido visando ao lucro; mas eles serão compreendidos como um conhecimento que está a serviço do homem, um conhecimento técnico, artístico, cultural, político, etc. que, ao serem solicitados pelo homem, desprendam-se momentaneamente da totalidade para se manifestarem na práxis humana pelo corpo pensante e consciente de sua ação no mundo. O corpo e o movimento, nesse sentido, manifestam a ação pensada do homem como ser consciente de sua ação revolucionária ou comunitária no mundo. Aí reside a verdadeira práxis humana do homem social coletivo.

Como se constatou, reitere-se, o homem omnilateral, fruto de um nova perspectiva de sociedade e relações de trabalho, rompe com o distanciamento e a fragmentação do corpo e se afirma enquanto parte integrada da totalidade do homem singular e coletivo rumo a transformação da natureza. A Educação, nesse sentido, não irá defender os interesses de uma classe, com a imposição de

regimentos, de normas, por exemplo, mas possibilitará que todos os membros da sociedade tenham acesso ao conhecimento; afinal, ela se manifesta como um elo integrador e formador em todos os segmentos da vida social.

Da mesma forma que há superação entre trabalho manual e intelectual no trabalho, não existe separação entre os conhecimentos e o homem. Portanto, a Educação não é vista como um conjunto de disciplinas estanques, mas como um universo de possibilidades interligadas à vida em todos os atos e atitudes do corpo que compõe o homem singular e coletivo. Nesse sentido, a Educação segue a concepção de homem na perspectiva marxista, multidisciplinar, onde os conhecimentos não possuem linhas divisórias estanques.

É fato: o corpo, na concepção omnilateral, se reconhece em si enquanto homem, se reconhece no outros homens e no mundo; assim, “pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua”. (MARX, 2004, p. 108) Ao romper com a ideia de supremacia do pensamento em relação à ação, Marx empresta um novo sentido para a existência humana. É que, ao ser determinado pela realidade, o homem assume a característica de homem concreto, situado historicamente. Deduz-se daí que não há em Marx a separação entre corpo e mente; portanto, a Educação precisa trilhar nesse caminho. Sendo o corpo uma unidade do pensamento com a ação, a Educação omnilateral não pode priorizar um conhecimento dividido e dissociado da vida, os conhecimentos precisam sair dos muros da escola, dos livros, dos discursos vazios, das sequências impostas e se concretizar na vida enquanto conhecimento à disposição da liberdade, criatividade e autonomia do homem.

Da mesma forma, na Educação omnilateral, a relação entre os homens precisa romper a individualidade e o distanciamento, oriundos do modo de produção e das relações de trabalho capitalista. Nessa Educação, o corpo singular se funde ao corpo coletivo para a superação de um problema, organização de uma ação ou até mesmo como consagração à conquista do bem comum. Nesse sentido, a competição, a discriminação, a exclusão, o individualismo, são suprimidos pela ação educativa cooperativa, não cooperativa qualquer, mas cooperativa formadora de uma vontade coletiva e, principalmente, de uma ação coletiva que beneficie a todos os integrantes da sociedade. Não há como dissociar o homem comunitário da Educação omnilateral.

Ainda: ao se relacionar com o conhecimento ou objetos do conhecimento, o homem os apropria e os incorpora não mais no sentido de sobrevivência, mas como utilidade humana. O corpo e o conhecimento se fundem para consolidar um novo pensamento, uma nova ação, enfim. Nessa relação com o conhecimento o corpo “objeto” passa a ser corpo “histórico e social”. O homem supera sua condição de receptor para a de construtor em meio as determinações de sua vida singular e coletiva. A subjetividade, a criatividade e a autonomia supra-assumidas pelo sistema capitalista reivindicam seu lugar enquanto liberdade de expressão de ser e estar no mundo. Nesse contexto, a subjetividade e a objetividade humana ultrapassam as fronteiras hegelianas e se fundem na efetividade humana.

Nesse sentido, a relação teoria e prática, objetividade e subjetividade, pensamento e ação tornam-se uma unidade no homem, que ao manifestar sua ação no mundo, a faz sendo conhecedor do mundo. Ao estabelecer a unidade entre esses elementos a Educação precisa romper como distanciamento entre a teoria e a prática, do corpo e mente; mais ainda: precisa levar os homens a reconhecerem a partir da realidade a teoria e os conhecimentos que possam torná-los revolucionários, criativos, construtores, etc., de uma nova realidade. Assim, todos os elementos que compõem a Educação precisam estar articulados com os interesses do povo.

A técnica nesse contexto não será um engendramento do corpo máquina, mas estará a serviço do homem. Seu ensino precisa ser teórico e prático. Teórico no sentido de entendimento dos princípios de aprimoramento e inovação; prático por atender os interesses do trabalhador. Aqui, ciência e técnica formam um instrumento importante para a emancipação humana em relação ao trabalho, não é a execução da técnica, mas sua apropriação enquanto recurso para a efetividade humana frente as condições de trabalho.

Quanto à Educação escolar, Marx defende uma educação gratuita e de qualidade para todos os membros da sociedade, em que o significado do Estado seria o de garantir, sem influenciar nem determinar ideologias – é a existência da escola para todos. A Educação escolar assume a responsabilidade de educar os homens – ainda que não seja a única – rumo aos interesses coletivos do povo. Ela também deve fornecer um ambiente de múltiplas possibilidades de conhecimentos vinculados à realidade vigente e de todo o processo histórico de sua construção. O corpo na escola não é fragmentado; portanto não pode ficar condicionado a 50

minutos de aula de Educação Física para desenvolver o corpo físico e em seguida 50 minutos de aula de matemática para exercitar o desenvolvimento cognitivo. Não há como conceber nessa ideia de Educação disciplinas isoladas e separadas por conhecimentos e tempo, muito menos conhecimentos fragmentados. É fato que a Educação fragmentada torna o corpo refém de horários, métodos e cronogramas. A Educação fragmentada, de fato, enclausura o ser humano de tal forma, que ele fica preso às determinações do currículo escolar. De forma diferente, a ação do corpo é a de ser construtor de seu conhecimento, porque o conhecimento precisa estar à disposição do aluno para que ele responda a seus anseios diante da realidade ou para que esse mesmo homem se torne criativo, crítico, autor de sua própria história intelectual, física, moral, etc.

Gramsci, assim como Marx, entendia que a Educação poderia ser um dos instrumentos de emancipação humana. Por isso, procurou demonstrar o processo educativo, não mais em relação ao trabalho capitalista, ainda que este estivesse presente, mas de um novo projeto político e social. Da mesma forma, não se trata nesse processo de identificar as implicações hegemônicas na Educação, matéria do sexto capítulo deste trabalho; trata-se de mapear a importância da Educação unilateral na formação do homem novo.

A Educação que Marx delineia e Gramsci menciona só pode se concretizar a partir de uma nova sociedade e conseqüentemente do homem. A Educação na visão de totalidade compreende todos os aspectos da vida do homem; portanto, ela se manifesta em diferentes contextos: na arte, na escola, nos meios de comunicação de massa, nos partidos políticos, etc.

Nesse sentido, a Educação em Gramsci acompanha a concepção de homem. Pela Educação, o homem pode ser ao mesmo tempo conhecedor e transformador de sua história enquanto ser social. Assim como Marx, Gramsci considera a história o palco dos acontecimentos da humanidade que se apresenta de formas diferentes conforme os interesses dominantes de cada bloco histórico.

Não há ruptura entre a história e a Educação, para ambos, cada processo histórico revela uma Educação alienadora ou emancipadora. Daí depreende a importância da Educação enquanto reveladora da história do homem em diferentes gerações, as implicações para a formação humana, pois a história, e com ela a Educação, carregam consigo todas as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, a arte, a música, o partido político, a escola, os meios de

comunicação de massa, manifestam a história da condição do homem em diferentes épocas, mesmo que ela tivesse sido suprimida pelos interesses dominantes.

Diante disso, o conhecimento nos diferentes elementos educacionais que compõem a sociedade, precisa estar comprometido com sua historicidade crítica, precisa denunciar as condições as quais foi formado e transmitido de geração em geração. O homem, ser histórico e intelectual, poderá construir a história crítica para as novas gerações, assim como usufruir dela como eixo norteador de sua consciência do mundo. O corpo, então, revelará as suas ações de forma consciente de sua historicidade, ou seja, ao compreender que sua ação revela uma concepção de mundo emancipatória, pode se tornar livre. Assim, a ação humana corresponde, entre outras coisas, à consciência crítica que o homem tem do mundo. Ora, para se obter a consciência crítica, é necessário que o homem conheça a história da sua construção social a partir do trabalho.

Assim como defendia Marx, a Educação, para Gramsci, precisa romper com a dissociação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Gramsci enfatizava que não há dissociação entre filosofia e política e que ao obter consciência crítica acerca das determinações que o formam o homem também obtém consciência política, pois os fatos são conseqüências políticas. Há em Gramsci uma preocupação com a política, no caso de uma nova sociedade, a política não seria mais um processo hegemônico representado por uma classe com interesses antagônicos aos do povo, mas um instrumento de formação e de consolidação dos interesses de todos os homens. Portanto, a Educação pela política faz com que todos os homem possam se tornar dirigentes e defender os interesses do povo. Isso consolida uma nova forma de relação entre as pessoas em todos os elementos que possuem potencialidades educativas.

Na Educação escolar, esse contexto suprime qualquer iniciativa de subordinação e exclusão, ou seja, o homem ao ser considerado um intelectual - histórico pode assumir a responsabilidade de organizar e dirigir os interesses de todos. Conseqüentemente, o corpo na Educação passa de manipulável pela disciplina coercitiva para o corpo dirigente coletivo e cooperativo. Na análise de Gramsci, a disciplina é essencial; não a disciplina coercitiva, mas a disciplina de estudo de dedicação, de empenho para a formação intelectual singular e, então, coletiva e unitária. Nesse sentido, a Educação precisa ser para a vida, romper a fronteira entre as disciplinas, entre os conhecimentos, entre a prática e a teoria,

entre o sentir, pensar e agir. Ela é condição necessária para o homem omnilateral. A formação do homem precisa ser integral o que se refere a uma educação construída, uma educação multidisciplinar, capaz de assegurar ao homem o desenvolvimento integral de sua personalidade singular e coletiva.

Gramsci compreende o conhecimento como uma forma de libertação do homem da visão de mundo naturalista, dogmática e reformista, o conhecimento possibilita ao homem uma educação global, crítica e autônoma da realidade. O corpo frente ao conhecimento não é um prisioneiro, mas um sujeito capaz de exercer com liberdade sua personalidade singular tanto para si mesmo quanto para a formação da vontade unitária. Diante disso, percebe-se que Marx e Gramsci por pensarem a Educação e o homem na totalidade, esses filósofos não se distanciam da formação do homem novo a partir da Educação e do trabalho em uma nova sociedade. Ambos, apresentaram o homem como ser histórico, social, político engajado em sua emancipação humana singular e coletiva. Com isso, não há rupturas entre a Educação e a vida, entre a Educação e a história, entre a Educação e a política e não há ruptura entre o sentir, pensar e agir. Ao pensarem a sociedade em uma nova perspectiva, Marx e Gramsci pensaram um homem novo formado de inúmeras possibilidades de conhecimentos interligados com a realidade, um homem com capacidade crítica, artística, intelectual, criativa etc. Contudo, essa nova sociedade, Educação e homem novo ainda são utópicos<sup>129</sup>, não no sentido de impossibilidade, mas no sentido de possibilidades presentes de sua realização.

---

<sup>129</sup> De acordo com Boron, Marx reivindica a utopia como condição de luta pela mudança. Contudo, essa mudança precisa ser comprometida com a formação de uma sociedade emancipatória. Pensar a utopia no sentido posto por Boron (2006), remete a ideia não somente de continuidade do que Marx propunha quando mencionava a transformação para uma boa sociedade, mas também, de desmascarar interpretações superficiais da filosofia. Boron (2006) esclarece que “o repúdio a toda tentativa de projetar o pensamento na busca da boa sociedade, ou de desenhar os contornos de uma nobre utopia, significa em termos políticos a capitulação do pensamento crítico e a legitimação do capitalismo neoliberal”. (BORON,2006 p.325) Para Boron (2006), a filosofia sem um “horizonte utópico se torna um saber “esotérico, inofensivo e irrelevante”, nesse sentido, o marxismo enquanto filosofia transformadora torna-se “um poderoso antídoto, nestes dias insubstituível, para evitar tão infeliz desenlace”. (BORON,2006 p.325)

## 5 LIMITES DA TEORIA CRÍTICO SUPERADORA E NOVAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeiramente, pretende-se dar início à análise crítica do referencial teórico da abordagem crítico superadora; posteriormente, será apresentada a proposta prática onde se efetiva a práxis por meio do planejamento de Educação Física nos vários ciclos de ensino. Paralelo à apresentação do planejamento proposto pelos professores, intenta-se elaborar uma crítica, tendo-se como referência os pressupostos teóricos que delinearam a concepção de homem unilateral apresentada por Marx e Gramsci.

Uma abordagem pedagógica fundamentada no método dialético compreende “que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas”. (LÖWY,2002, p.14) Daí, depreende-se que todas as coisas estão em constante movimento, tudo é determinado historicamente e socialmente. Para Marx, esse método constitui um elemento essencial para a transformação, pois “ aplicando-se o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produtos da ação humana e, portanto, podem ser transformadas por essa ação”. (*Ibidem*, p.15) Todo o contexto de ação e transformação está associado à historicidade dos elementos que compõem a sociedade. “Uma vez que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas, todas as teorias, doutrinas e interpretações de realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica”. (*Idem*) Para que a interpretação da realidade seja efetivada a partir do método dialético é necessário que se recorra a categoria da totalidade. “A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”. (*Ibidem*, p.16) Nesse sentido, “é impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra, desvinculadamente do processo mesmo do desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política”. (*Idem*)

Ainda, faz parte do método dialético a categoria contradição. “Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade”.

(LÖWY,2002, p.16) Nesse sentido, cabe ressaltar que na dialética marxista não se pode analisar a realidade a partir do consenso, ideia difundida pelos funcionalistas, mas essencialmente a partir do conflito das relações de forças entre as várias classes sociais.

Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradição entre ideologias, utopias ou visões de mundo conflituais, contraditórias. Conflitos profundos, radicais, que são geralmente irreconciliáveis, que não se resolvem em um terreno comum, em um mínimo múltiplo comum. (LÖWY, 2002, p.17)

Diante disso, cabe apresentar as diferenciações entre o método dialético hegeliano e o método dialético marxista. “A diferença entre a dialética materialista de Marx e a dialética idealista de Hegel está na importância determinante da economia no desenvolvimento histórico da obra de Marx”. (*Ibidem*, p.17) Ainda, pode ser evidenciada a diferença não somente do ponto de vista materialista: “ a dialética de Hegel é um método de reconciliação com a realidade”. Para Hegel, a importância da filosofia dialética é o de explicar, descrever e legitimar a realidade existente como racional”. (*Idem*) De forma diferente, a dialética para Marx, não visa ao consenso e à reconciliação, mas à transformação revolucionária.

É aí que se dá o divisor de águas fundamental entre a dialética de Marx e Hegel. É a dimensão *revolucionária* da dialética marxiana contra a posição de caráter conservador e legitimador do *status quo* da dialética hegeliana. (*Ibid.*, p.18)

Essas considerações se aplicam à análise da abordagem crítico superadora da Educação Física por ser o método dialético proposto pelos autores já no início da obra. Os autores apresentam em “um parágrafo” a ideia da hegemonia como direção política, intelectual e moral desenvolvida por Gramsci e, em seguida, se remetem a uma visão marxista da realidade para explicar a crise da perspectiva educacional e a emergência do surgimento de uma abordagem pedagógica comprometida com a transformação da realidade. Para isso, denominaram como crítico superadora “uma pedagogia que pretende responder a determinados interesses de classe”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25)

Para nortear todo o processo de reflexão pedagógica, os autores utilizaram três características apresentadas por SOUZA<sup>1</sup>: diagnóstica, judicativa e teleológica. Partindo dessas características, a reflexão crítica da realidade sempre apresentará uma sequência que segue a seguinte ordem; o primeiro processo será o de interpretar a realidade em que o “sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25); o segundo processo corresponde à característica judicativa que consiste em emitir um julgamento conforme a ética que representa os interesses de determinada classe social; e o terceiro processo refere-se à característica teleológica que determina um ponto de chegada. “Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem a reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25)

Sendo a realidade contraditória, em que nada é fixo e imutável, torna-se inconsistente e até mesmo contraditório ao método dialético, uma ordem ou sequência de análise interpretativa da realidade. Outro ponto a ser questionado é que SOUZA (1987) apresenta essas características como vulneráveis à interpretação da classe social. Na realidade, é possível que essa interpretação seja feita seguindo os interesses da classe dominante, ou pode acontecer que se interprete a realidade do ponto de vista de uma classe pertencendo a outra. Ora, o que caracteriza uma proposta dialética materialista é justamente o fato de “tomar partido” como direcionamento e meta revolucionária. Abrir possibilidades para que a interpretação seja reformista e não transformadora, torna a meta ou os resultados ocultos e vulneráveis à interpretação do professor, que pode não se dar conta da sua responsabilidade frente aos conflitos de interesses entre as classes sociais. Retomando Gramsci: “vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes”. (GRAMSCI, 2004a, p.86)

Após explicarem as três características apresentadas por SOUZA (1987) como sendo a base da reflexão pedagógica, os autores mencionam a função do professor frente a isso,

é preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar

através de sua prática? Como articula sua aulas com este projeto maior de homem e sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26)

Ousa-se declarar ser essa a função da abordagem crítico superadora. Na realidade, não basta dizer que o professor precisa seguir o projeto de sociedade e de homem, mesmo porque é necessário um esforço intelectual crítico para se entender a sociedade do ponto de vista dialético; interessa, sim, apresentar teoricamente as contradições do ponto de vista da formação do homem na Educação Física no decorrer da História, principalmente na estrutura de sociedade capitalista. Aí reside a importância de uma abordagem crítica na Educação Física, a de apresentar não somente as contradições, mas a de empreender uma nova proposta de Educação que contribua para a formação do homem omnilateral em um nova perspectiva de sociedade.

Em relação à proposta de currículo para essa abordagem, os Autores aduzem que o currículo precisa “dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28) Para atender essas exigências, é necessário

uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28)

Esse posicionamento remete à ideia de interpretação da realidade; portanto, não estão presentes os três elementos dialéticos na proposta curricular já mencionada. Não se trata de questionar as disciplinas tendo-se como referência a sua função social; o que importa seria identificar, a partir das contradições da realidade, as limitações e as possibilidades das disciplinas interligadas para a construção de um projeto revolucionário ou mesmo de um novo projeto de

sociedade. Retomando a décima primeira tese sobre Feuerbach desenvolvida por Marx: “não se trata de interpretar a realidade, mas de transformá-la”. (MARX,2001, p.82) Com efeito, a interpretação da realidade não está na discussão das disciplinas interligadas, ela está nas contradições que a realidade apresenta e nas inúmeras possibilidades de interpretações que o aluno poderá estabelecer no singular e no coletivo em busca de soluções e propostas transformadoras.

Nesse sentido, a categoria de totalidade precisa expressar a dinâmica da sociedade e suas implicações no processo educativo como um todo, portanto, essa categoria de totalidade necessita ultrapassar os limites da escola. Assim, reflete-se, o currículo precisaria revelar a introdução de um princípio revolucionário de “percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”. (LÖWY,2002, p.16)

Quanto à categoria de totalidade, os Autores expressam que a

visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28)

Dessa forma, os Autores defendem uma inter-relação das disciplinas que compõem o currículo escolar no sentido de capacitar o aluno a interpretar a realidade, como mostra a citação anterior. Apesar de existir a compreensão de totalidade no texto, ela ainda se dá em função da articulação das disciplinas acerca da compreensão e da explicação da realidade; no entanto, a leitura da realidade precisa ser crítica e estar situada em uma perspectiva de transformação da realidade. Um passo importante dessa abordagem na elaboração do currículo é a ideia do rompimento com o saber fragmentado e instituído por um tempo pré-determinado. É que os Autores propõem um currículo expandido que vai propiciar ao aluno maior tempo para a aprendizagem, o que denominaram de “ciclos”.

Os conteúdos que compõem o currículo são selecionados conforme a relevância social e seguem a seguinte ordem:

inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31)

Segundo o Coletivo de Autores, então, cabe ao aluno confrontar o saber do senso comum com o “conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica”. (*Ibidem*, p.32) Essa compreensão “instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento”. (*Idem*) Ainda faz parte desse processo a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. “A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea”. (*Id.*) Há aqui, segundo o Coletivo de Autores uma correlação direta entre todos os conteúdos que compõem o currículo e a fase escolar que o aluno se encontra.

Em relação à seleção e ao objetivo dos conteúdos apresentados pelos Autores, é inegável a importância da superação da fragmentação dentro uma abordagem crítica e a relevância social de todos os conteúdos. No entanto, observa-se que não se trata somente da superação do senso comum, nem de formas mais elaboradas de pensamento; interessa, sim, identificar como esses temas foram construídos e modificados ao longo da História, para a formação de um projeto de sociedade e de homem que não corresponde a sua essência enquanto ser representante de uma classe social bem definida. O fato de o aluno desenvolver um pensamento mais elaborado não significa que este será um pensamento crítico e ainda revolucionário.

Mais à frente, os Autores apresentam a noção de historicidade desses conteúdos.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas

atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39)

Para Marx e Gramsci, a noção de historicidade precisa estar vinculada à ideia do materialismo histórico para não se tornar uma mera descrição histórica de como os fatos se apresentam na realidade. Não se trata de reconhecer os movimentos que o corpo construiu culturalmente como forma de necessidade e ajuste à realidade, mas de identificar que os movimentos foram sendo construídos de forma a atender as exigências do modo de trabalho capitalista. Essas exigências se manifestam nas relações de trabalho e na forma como o trabalhador passa a ser formado, assim, os movimentos acabam separando o corpo, do homem, enquanto sujeito histórico. Em outras palavras, não é senão por uma análise sócio-histórica fundamentada nas mudanças no modo de produção, em termos de classes sociais, que se pode compreender as mudanças históricas, seus avanços e suas possibilidades do ponto de vista da historicidade do movimento humano. Assim, na Educação Física a noção de historicidade dos movimentos precisa estar vinculada às diferentes determinações que os temas da cultura corporal sofreram a partir do modo de produção capitalista bem como, suas implicações para a formação do homem. Retomando Gramsci, “todo o indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1978, p.40).

Após a orientação da historicidade apresentada na abordagem, o Coletivo de Autores ressaltam que “contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39) Para eles, a linguagem efetivamente representa

um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. (*Idem*)

É trabalho quando “desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica:

um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39) E é poder “quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo”. (*Ibidem*, p.40) Esses termos linguagem, trabalho e poder foram retirados a partir da ideia do autor José Luiz Domingues.

É assertiva a ideia de que a dimensão corpórea do homem se materializa a partir da linguagem, do trabalho e do poder. Contudo, não se entende que essa trilogia se manifeste na Educação Física da mesma forma como é apresentada pelos Autores. Afinal, a linguagem corporal, na visão crítica e dialética proposta pelo Coletivo de Autores como eixo da abordagem crítico superadora, precisa ser mais do que uma expressão afetiva, de concordância, de uma dança – expressão de luta ou de crenças, como mencionado na citação acima. A linguagem corporal carrega consigo todas as determinações impostas pela sociedade capitalista. Explique-se: quando Marx menciona que o homem se forma pelo trabalho, também o filósofo alemão se refere ao fato de que os movimentos humanos expressam uma linguagem, seja alienada (pelo trabalho dividido), seja emancipadora (pelo trabalho criativo e autônomo) da sociedade.

Ora, na Educação Física, o poder que oprime, exclui e discrimina que é oriundo do modo de produção capitalista, precisa ser substituído pela organização, pela construção da vontade coletiva e pela cooperação. O trabalho é o meio para que o poder se estabeleça a partir do movimento do corpo, é a ação do corpo face às condições e às relações de trabalho. Com efeito, na Educação Física, o trabalho é representado pela técnica dos fundamentos dos esportes, das lutas, da dança e da ginástica; contudo, o mecanicismo precisa ceder lugar à técnica como instrumento emancipatório, criativo, singular e coletivo. Não se trata da realização sistematizada e organizada de movimentos; mas da expressão de liberdade do corpo face a diferentes situações que os temas da Educação Física pode promover.

Mais à frente, o Coletivo de Autores expressam:

o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, concepções produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida,

do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62)

Há para o Coletivo de Autores uma preocupação com a subjetividade do aluno face às “significações objetivas” construídas e determinadas socialmente, o que permite pensar que nesse processo não ocorre o distanciamento entre o pensar e o agir. Afinal, no método dialético marxista esse processo se dá na intencionalidade, na criatividade e na autonomia do homem em relação ao trabalho. Ao exemplificar o contexto da citação acima, os Autores enfatizam que o aluno pode interpretar a situação de jogo de forma diferente que o professor propôs; o professor pode estar preocupado com a perfeição do gesto técnico enquanto para o aluno esses gestos se manifestam como um instrumento para se alcançar o êxito no jogo. “Para o aluno, o que é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, auto estima etc. O seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações”. (*Idem*). Diante desse exemplo, os autores concluem, “podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido / significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade”. (*Id.*)

Ainda, em relação ao sentido e a intencionalidade do aluno os autores expressam a necessidade de se compreender os temas da cultura corporal de forma interdependente com os problemas da sociedade, ou seja, o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte precisam expressar a reflexão social.

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. (*Idem*)

Evidentemente, há uma concepção crítica presente nessa citação, a inter-relação entre os temas da cultura corporal e os problemas sociais nos parece fundamental para dar conta da concepção dialética marxista, desde que sua práxis apresente relação com a luta de classes.

Diante da apresentação e análise crítica dos pressupostos teóricos da abordagem crítico superadora percebe-se que há, sem dúvida, uma intenção por parte do Coletivo de Autores de romper com o positivismo e com o tecnicismo. Contudo, apesar da relevância dessa abordagem enquanto uma nova visão ou única visão crítica da Educação Física, infere-se que há ao mesmo tempo uma limitação quanto à concepção de método dialético presente em vários processos: quando os Autores mencionam a necessidade de os alunos interpretarem a realidade e buscarem organizar seu pensamento de forma estruturada a partir dos elementos diagnósticos, teleológicos e judicativos, o que corresponde à ideia de que o aluno é quem determina a realidade; quando os Autores expressam que os conteúdos precisam estar adequados “as possibilidades sócio-cognitivas do aluno”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31) Quando as respostas dos alunos após a interpretação da realidade não representam a transformação da realidade. Por outro lado, existe uma compreensão do método dialético marxista quando expressam que, por meio dos temas da cultura corporal, pode-se levar o aluno a fazer uma releitura da sociedade, tendo ele como referência os problemas sociais e os interesses da classe a qual representa.

## 5.1 ANÁLISE CRÍTICA DA PROPOSTA PRÁTICA DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

Primeiramente, serão apresentadas observações gerais sobre o que é o esporte e a ginástica na concepção crítico superadora. Foram escolhidos esses dois temas porque o Coletivo de Autores apresentaram os objetivos para todos os ciclos de ensino e ainda uma proposta do que seria uma aula ideal de ginástica na abordagem crítico superadora. Depois, propõe-se a análise da relação teoria e prática apresentada na proposta curricular proposto. Finalmente, pretende-se estudar a proposta crítico superadora do ponto de vista da concepção de homem unilateral de Marx e Gramsci. Este é, portanto, o processo adequado para se apresentarem algumas indicações, tanto no que diz respeito à abordagem crítico superadora da Educação Física, principalmente no que se refere à teoria de educação de Marx e Gramsci, como também no que se refere às contribuições para a formação do homem unilateral.

Pois bem, os Autores defendem que “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.70) Dessa forma, o esporte precisa ser analisado a partir de diferentes dimensões, “para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola”. (*Idem*)

O esporte como é abordado no quadro do capitalismo, é determinado por códigos e significados e por isso, “não pode ser afastado das condições a ele inerentes, especialmente no processo em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar”. (*Id.*) Contudo, as características do esporte na dimensão capitalista carregam consigo aspectos de desigualdade, exigência técnica e *performance* – “por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade”. (*Idem*) O esporte ao ser desenvolvido pedagogicamente na escola visando o aspecto técnico e fisiológico, “demonstra claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo”. (*Ibidem*, p.71)

Assim, o Coletivo de Autores ao entenderem o esporte enquanto fenômeno social mencionam “precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria”. (*Idem*) Dessa forma,

na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário”.

Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71)

Dessa forma, o programa precisa apresentar jogos com regras simples e específicas onde os gestos técnicos não sejam um fim em si mesmos. Em relação a

isso os autores mencionam que “colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola” .(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71) Diante disso, concluem que “para dizer que o aluno possui "conhecimento" de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus, gestos técnicos”. (*Idem*)

Depois dessa exposição sobre o tema da cultura corporal “esporte” o Coletivo de Autores apresentam o programa dos seguintes esportes: futebol, atletismo, voleibol e basquetebol. Para esse processo apresentaremos a proposta para o voleibol e para o basquetebol, tendo como referência que os demais esportes possuem a mesma organização prática.

Em relação ao voleibol, os Autores explicam: “pode-se dizer que o propósito desse jogo é evitar que a bola caia no próprio campo de jogo, fazendo-a cair no campo do adversário por cima de uma rede”. (*Ibidem*, p.74) Em seguida, apresentam o significado de cada fundamento que compõe o esporte voleibol que são:

- a) Saque = a forma de iniciar a jogada ou *rally*.
- b) Recepção = ação de receber o saque do adversário.
- c) Levantamento = preparação para o ataque.
- d) Ataque = passar a bola para o campo contrário dificultando a defesa.
- e) Bloqueio = interceptação do ataque do adversário.
- f) Defesa = evitar que a bola caia no próprio campo. (*Idem*)

Após a explicação do que se refere aos fundamentos técnicos do jogo de voleibol, os Autores justificam que

cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno, pois é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas. (*Idem*)

E

existe um interessante acervo de jogos que contém elementos técnicos e táticos mais simplificados do que os dos jogos esportivos formais, por exemplo, o "minivoleibol". Ele representa uma opção para a iniciação técnico-tática dos alunos, a qual foi explicada no programa de

jogos e pode vir a acontecer no Ciclo de Iniciação ao Conhecimento Sistematizado, 4ª a 6ª série. (*Ibidem*, p.75)

De acordo com essa proposta, propõe-se apresentar os aspectos do tema “jogo” para a faixa etária de 10 a 14 anos. Isso é significativo para o processo visto que os Autores não apresentam os objetivos para o ensino do esporte nos níveis propostos pela metodologia. Assim, de forma a facilitar a análise crítica, será aprofundada a ideia do esporte a partir dos objetivos do tema “jogo”, conforme indicação para o ensino de voleibol, como mostra a citação acima.

*O jogo no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4º a 6ª série do Ensino Fundamental).*

- a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.
- b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.69)

Na sequência apresentam o jogo no ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (7º e 8ª série)

- a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
- b) Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso. (*Idem*)

Para finalizar a proposta do ensino do voleibol na escola, os Autores ressaltam que os jogos que apresentarem estruturas semelhantes a essas acima mencionadas,

são aconselháveis para desenvolver habilidades comuns aos jogos esportivos. Isso não significa defender transferência de gestos, nem classificações de jogos “pré-desportivos”. Entendemos que cada jogo representa um processo lúdico particular e independente”. (*Idem*)

Da mesma forma, no tema “basquetebol”, os Autores iniciam explicando a dinâmica do jogo: “jogo no qual disputa-se bola, para atingir um alvo, que é defendido pelo adversário, utilizando-se somente as mãos para manejá-la”. (*Idem*) Em seguida, os Autores apresentam a definição dos fundamentos técnicos do basquetebol:

*Atacar:*

- Passar = jogar a bola para o companheiro.
- Driblar = progredir com a bola quicando-a.
- Arremessar = jogar a bola em direção à cesta.

*Defender:*

- Dificultar os passes, os dribles e os arremessos do adversário.
- (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.75)

Como o basquetebol é um jogo dinâmico as habilidades precisam ser realizadas, na maioria em movimento e requerem portanto, a participação dos jogadores. Com isso, o Coletivo de Autores mencionam que “a habilidade de “passar” a bola constitui um interessante tema lúdico desde as primeiras séries do ensino fundamental”. (*Idem*)

“Passar” uma bola implica várias dimensões do sentido que essa atividade pode vir a ter para o aluno. Por exemplo, passar a bola para o companheiro estabelece uma relação na qual materializam-se variados sentimentos, como: vontade de dar ao outro uma coisa; dispor-se a receber de outro uma coisa; negar-se a dar; negar-se a receber; avaliar que é mais fácil passar para o outro do que receber do outro etc. (*Idem*)

Segundo os Autores, é nesse sentido que o professor precisa desenvolver o espírito de equipe. É a função solidária dos alunos durante um jogo que pode ser desenvolvido desde as primeiras séries.

O significado do “passar” uma bola para outro pode ser motivo de jogos a partir da 1ª série evoluindo para o processo em que o aluno se tome consciente da necessidade da técnica e da tática para “passar” e “receber” uma bola com eficiência dentro de um jogo esportivo, como no basquetebol. (*Idem*)

Por fim, expressam que uma abordagem pedagógica do esporte não deve ter característica de “especialização precoce de posição ou função dentro de um jogo, ou o uso de sistemas táticos complexos que não se ajustem ao estágio de desenvolvimento dos alunos”. (*Idem*)

Pretende-se apresentar na íntegra a proposta crítico superadora desenvolvida pelos Autores para o tema da cultura corporal “esporte”, tomando como referência o ensino do voleibol e do basquetebol. Vai-se mostrar a proposta do tema da cultura corporal “ginástica” pelo fato de os autores expressarem os conteúdos e os objetivos em cada ciclo de ensino e também uma perspectiva de aula de ginástica na abordagem crítico superadora.

Pois bem: da mesma forma que o esporte, os Autores apresentam uma breve contextualização histórica da ginástica como introdução antes da proposta prática. A ginástica sempre esteve presente nas práticas da vida cotidiana. Na visão dos autores “a ginástica, desde suas origens como a "arte de exercitar o corpo nu", englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.76)

Por causa da “esportivização” das práticas pedagógicas historicamente construídas na Educação Física, a ginástica acabou ficando em segundo plano. Outro aspecto mencionado pelos Autores, é em relação à falta de equipamentos especializados nas escolas, o que não propicia o ensino com qualidade e desestimula o professor. Diante disso, a ginástica se apresenta na escola a partir de elementos simples associados ou individuais.

No currículo escolar tradicional brasileiro, são encontradas manifestações da ginástica de várias linhas europeias, nas quais se incluem formas básicas do atletismo (caminhar, correr, saltar e arremessar) e formas básicas da ginástica (pular, empurrar, levantar, carregar, esticar (Incluem, também, exercícios em aparelhos (balançar na barra fixa, equilibrar na trave olímpica), exercícios com aparelhos manuais (salto com aros, cordas) e formas de luta. (*Ibidem*, p.77)

Diante disso, a legitimação da ginástica na escola se dá

como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (*Idem*)

Ainda, a

presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.75)

Outro aspecto apresentado pelos Autores é acerca da compreensão das relações sociais quando ocorrem movimentos em duplas, trios ou pequenos grupos:

onde, nas exercitações como "balançar juntos" ou "saltar com os companheiros", concretiza-se a "co-educação", entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao "sexismo" socialmente imposto. (*Ibidem*, p.77)

Depois de mencionarem esses aspectos, os Autores descrevem o significado dos principais movimentos que compõem a ginástica. Fazem parte desses movimentos: o saltar, o equilibrar, o rolar/girar, o trepar e o balançar/embalar. "Por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade". (*Ibidem*, p.78)

Assim, cada movimento ginástico apresenta uma característica diferente que, combinados, podem expressar ações simples ou até mesmo séries complexas de ginástica com ou sem aparelhos.

- Saltar: Desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e causem machucar-se.
- Equilibrar: Permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade.
- Rolar/girar: Dar voltas sobre os eixos do próprio corpo.
- Trepar: Subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas.
- Balançar/embalar: Impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de "vaivém". (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.78)

Ainda de acordo com os Autores o ensino da ginástica precisa seguir uma evolução,

desde as formas espontâneas de solução dos problemas com técnicas rústicas nas primeiras séries, até a execução técnica aprimorada nas últimas séries do ensino fundamental, bem como do ensino médio, onde se atinge a forma esportiva, com e sem aparelhos formais. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.78)

Finalizando a contextualização teórica da ginástica, os Autores exemplificam o ato de saltar além do movimento mecânico, “no qual "saltar" seja um desafio para "descobrir" uma solução ao problema de desprender-se da ação da gravidade, que nos mantém presos ao chão”. (*Idem*) Assim, “a abordagem problematizadora, anteriormente exemplificada, assegura a globalidade das ações das crianças e a compreensão do sentido/significado da própria prática”. (*Ibidem*, p.79)

A seguir, será discutida a proposta para o ensino da ginástica na escola, tendo-se como referência a contextualização teórica apresentada na íntegra.

A proposta pedagógica para o ensino da ginástica apresenta quatro etapas divididas conforme o ciclo de ensino que o aluno se encontra: Pré-Escola e séries iniciais do Ensino Fundamental I (pré-escola até o quarto ano – antiga terceira série); do 5º ao 7º ano (antigas quarta a sexta séries); do 8º ao 9º ano (antigas sétima e oitava séries) e Ensino Médio (correspondente ao primeiro, segundo e terceiro anos).

O primeiro ciclo corresponde a crianças na faixa etária dos 4 aos até os 9 anos de idade e representa, segundo os Autores, o processo em que a criança entra em um processo de organização da identificação da realidade. Compõem os objetivos da ginástica para este ciclo:

- a) Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de: - Desafios que apresenta o ambiente natural (por exemplo, os acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc, ou árvores, colinas etc).; - Desafios que apresenta a própria construção da escola, praça, rua, quadra etc onde acontece a aula;- Desafios propostos por meio de organização motivadora de materiais ginásticos, formais ou alternativos.
- b) Formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/ embalar. (Sugere-se o início com técnicas rudimentares, criativas dos alunos, evoluindo para formas técnicas mais aprimoradas.).

- c) Formas ginásticas organizadas para possibilitar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento etc.
- d) Formas ginásticas que contribuam para promover o sucesso de todos.
- e) Formas ginásticas com fundamentos iguais para os dois sexos.
- f) Formas ginásticas coletivas em que se combinem os cinco fundamentos: saltar, equilibrar, trepar, embalar/balançar e rolar/girar. (*Ibidem*, p.79)

Após a apresentação destes objetivos os autores recomendam que os alunos realizem uma “exibição pública das habilidades ginásticas desenvolvidas, bem como a avaliação individual e coletiva para evidenciar o significado das mesmas na vida do aluno”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.80)

O segundo ciclo compreende a faixa etária dos 10 a 12 anos de idade e é representada pela fase de iniciação à sistematização do conhecimento. Para esse ciclo foram definidos os seguintes objetivos pedagógicos.

- a) Formas técnicas de diversas ginásticas (artística, ou olímpica rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica etc)
- b) Projetos individuais e coletivos de prática/exibições na escola e na comunidade. (*Ibidem*, p.74)

O terceiro ciclo corresponde a faixa etária dos 13 a 14 anos e é definida como a fase de ampliação da sistematização do conhecimento. Para esse ciclo foram definidos dois objetivos:

- a) Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas considerando os objetivos e interesses dos próprios alunos.
- b) Formação de "grupos ginásticos" que pratiquem e façam exibições dentro e fora da escola, envolvendo a comunidade. (*Ibid.*, p.80)

O quarto e último Ciclo abrange a faixa etária dos 15 aos 17 anos e refere-se ao aprofundamento da sistematização do conhecimento. Para atender esse ciclo os autores apresentam dois objetivos para a ginástica no Ensino Médio:

- a) Formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas.
- b) Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica em geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente. (*Ibid.*, p.74)

Após a apresentação dos objetivos por ciclos, os Autores exemplificam uma aula de ginástica sobre treinamento esportivo ministrada pela professora Sandra M. Ribeiro Sales, integrante da equipe pedagógica do Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco.

Para exemplificar e retomar a discussão para o entendimento que se deve construir no interior da escola sobre treinamento esportivo, vamos nos valer da experiência realizada em uma turma do oitavo ano (antiga sétima série- 13 a 16 anos) de uma escola pública de Pernambuco. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.81)

Nesse processo, importa transcrever a aula na íntegra para não se perder a contextualização dada pelo Coletivo de Autores em relação à aproximação do referencial teórico apresentado com a realidade escolar.

A professora aprofundou o estudo da ginástica para configurar uma expressão ginástica tipicamente brasileira. Para isso selecionou temas da cultura corporal afro-brasileira como capoeira, xangô, maculelê, maracatu, trevo, batuque, lundu, entre outros. Elaborou um quadro onde colocou esses temas em uma coluna, junto à qual escreveu os significados originais que esses temas têm, como luta, cortejo, jogo, folguedo, dança, cerimonial religioso etc. A seguir, em uma terceira coluna marcou os elementos da ginástica, ou seja, os saltos, giros, equilíbrios, formas de trepar ou balanceios, presentes nesses temas, com a intenção de evidenciar formas de movimento/expressão que pudessem configurar uma ginástica brasileira. (*Idem*)

Para essa aula, a professora organizou duas partes, a primeira referente à contextualização teórica sobre os temas: ginástica afro brasileira e treinamento aeróbico. Para se atender esse primeiro processo:

a professora se propunha a enfatizar a apreensão/ compreensão ativa da ginástica aeróbica, através de um processo de ensino onde o princípio de inculcação fosse substituído pelo princípio de construção coletiva do conhecimento. O tema indicava a direção dos interesses de classe dos alunos, especialmente pela valorização da cultura popular nordestina sem desmerecimento da necessidade e importância da apropriação, por parte deles, dos elementos próprios da cultura erudita. (*Idem*)

Ainda, compõem o primeiro processo da aula as sínteses explicativas sobre capoeira, frevo e xangô. Em seguida, a professora “elaborou uma comunicação, em linguagem simples, sobre características e especificidades do treinamento aeróbico, bem como dos objetivos da prática da aerobiose por jovens entre 13 e 16 anos”. (*Idem*) Para finalizar o primeiro processo da aula, a professora “adicionou tabelas explicativas da atividade cardiorrespiratória e dos métodos de treinamento aeróbico, que são: baixo impacto, cárdio-intermediário e alto impacto”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.81)

O segundo processo da aula segue os seguintes critérios:

a) Exposição às alunas sobre: o que é treinamento, treinamento aeróbico, formas de aferir os batimentos e nível de batimentos durante a exercitação para cada idade. Por que e para que treinar e com quais exercícios se pode configurar uma série de treinamento. b) A seguir, com ajuda do material preparado, fundamentou a ginástica brasileira, discutindo com as alunas o porquê de treinar com elementos da cultura corporal brasileira. c) No processo seguinte as alunas demonstraram o seu conhecimento dos temas da cultura brasileira escolhidos e começaram a exercitar-se parando, a cada certo tempo, para aferir os batimentos e classificar as diferentes ações segundo a modificação que exerciam no seu funcionamento cardio-respiratório. d) a professora ensinou como encadear saltos, giros, molejos, balanceios etc. para compor uma série de baixo impacto. Com esse exemplo as alunas elaboraram séries nesse método e no cárdio-intermediário, mantendo os processos de controle. e) Dando seguimento, as alunas apresentaram as séries compostas pelos grupos; f) Nessa última parte as alunas discutiram a forma de elaborar uma produção escrita sobre os diversos conteúdos da aula, manifestando suas apreciações pessoais sobre ela. (*Ibidem*, p.81-82)

A partir da apresentação do programa prático da Educação Física dos temas “esporte” e “ginástica”, descritos na íntegra, vai-se proceder à práxis da abordagem crítico superadora tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos apresentados pelos Autores quanto do ponto de vista da contribuição dessa abordagem para a formação do homem omnilateral delineada por Marx e Gramsci. Não se trata de justificar a teoria na prática, mas de apresentar os limites e as possibilidades da Educação Física na formação do homem omnilateral. Para se dar início à análise da proposta prática da abordagem crítico superadora, serão retomados alguns princípios de direcionamento teórico apresentados pelos autores para a efetivação da práxis.

O primeiro deles é o objetivo geral a que se propõe a abordagem, “uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe”. (*Ibidem*, p.25) Esse objetivo apresenta como direcionamento reflexivo crítico três características que são: diagnóstica, judicativa e teleológica”. (*Idem*) Todo esse processo vai culminar na elaboração de um projeto político pedagógico que “representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25) Ainda, o projeto político pedagógico precisa apresentar a função social do currículo que visa “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica”. (*Ibidem*, p.27) Direcionado pela lógica a reflexão “apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras”. (*Idem*)

O segundo refere-se às categorias que direcionam o método dialético: a totalidade, o movimento e a contradição. A totalidade é definida pelo Coletivo de Autores como sendo o “tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa”. (*Ibidem*, p.28) Nesse contexto, “cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo”. (*Idem*) Ainda mencionam que faz parte dessa categoria a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, ou seja, os conteúdos são apresentados para os alunos de forma simultânea, não havendo portanto separação ou fragmentação entre os conhecimentos. O movimento refere-se a provisoriedade do conhecimento, aqui os autores mencionam que é essencial “apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico”. (*Ibidem*, p.33)

Por fim, a contradição que é representada nessa abordagem como sendo o processo em que ocorre o “confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal, selecionado pela escola, o saber escolar, é, o ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica”. (*Ibidem*,

p.32) Segundo o Coletivo de Autores, o confronto seria a forma de “instigar o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento”. (*Idem*)

O terceiro diz respeito à organização dos temas da cultura corporal, a partir dos ciclos de escolarização. Cada ciclo é organizado de acordo com a “adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno”. (*Idem*, p.31) e seguem a seguinte ordem: ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Como forma de justificativa de todo esse processo os Autores apresentam sua proposta como a superação dos princípios conservadores.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31)

Nesse processo, procura-se condensar a proposta teórica da abordagem, tendo como referência os principais eixos condutores apresentados pelo Coletivo de Autores, mesmo porque já se apresentou a teoria da abordagem e as limitações dos pressupostos teóricos.

Diante da apresentação da proposta do tema da cultura corporal “esporte”, pode-se deduzir que a apresentação teórica do tema segue um direcionamento crítico ainda que de forma insuficiente. Já na proposta prática para o esporte seja o voleibol seja o basquete, ocorre um distanciamento acerca da proposta teórica apresentada pelo Coletivo de Autores. É visível que a proposta prática apresenta uma interpretação por parte dos Autores completamente distinta à aquilo que eles se propuseram.

Já no início, o Coletivo de Autores contextualizaram o esporte, definindo a sua ação no jogo, o que revela um caráter de dependência às normas institucionalizadas. Ora, o esporte é um patrimônio cultural da humanidade, que sofreu alterações em todo o seu significado historicamente, principalmente a partir do modo de sociedade capitalista. É isto: quando se defende uma proposição crítica

em relação ao esporte, o que menos importa é saber se a bola deve cair no solo do adversário, ou quais são os fundamentos técnicos que compõem o esporte. Isso o aluno já traz da realidade na qual ele vive, os meios de comunicação de massa veiculam informações e jogos todos os dias. O que precisaria é levar o aluno a questionar as ideologias presentes nessa atividade a partir das determinações que ele sofreu com a mudança do esporte amador para o profissional, quando da implantação do modo de sociedade capitalista. Trata-se de discutir o que essas determinações trouxeram para a formação do homem atleta e as consequências para o distanciamento desse homem de si mesmo e dos outros a partir do processo em que passou a ser condicionado pelas imposições do treinamento capitalista. Historicamente, o atleta tornou-se operário da bola e precisa render o máximo possível para que sua imagem e suas conquistas se transformem em lucro.

Após explicarem o significado do jogo, os Autores apresentaram a definição dos principais fundamentos técnicos que compõem o jogo. Não há nesse processo nenhuma preocupação dos Autores em apresentar a técnica como um instrumento de libertação do homem frente às imposições do esporte, conseqüentemente, da sociedade capitalista. Na verdade, ao definirem a técnica de cada fundamento os Autores engendraram a sua proposta na dimensão técnica, o que se apresenta contraditório ao que se propôs na teoria. Não há como defender os interesses da classe dominada, nem como estabelecer uma proposta pedagógica alicerçada na dialética a partir da mera descrição da técnica. Com isso, percebe-se que há uma limitação quanto à primazia técnica, mesmo que critiquem esta posição na teoria.

Depois da definição dos gestos técnicos que compõe o esporte, os Autores apresentam a proposta a partir dos ciclos a serem analisados, tendo-se como referência as categorias da dialética marxista.

Os objetivos do jogo/esporte no ciclo de sistematização do conhecimento para crianças de 9 a 12 anos são: 1) jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático; 2) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. Esses objetivos, representam, segundo os autores, o processo em os alunos interpretam e sistematizam a realidade a partir da compreensão deles mesmos.

Ao analisar esses objetivos do ponto de vista da teoria, percebe-se que a criança dos 9 aos 10 anos de idade terá que jogar tecnicamente e empregar o

pensamento tático. Com isso, estará representando e até mesmo perpetuando os interesses da classe dominante. Não há questionamento da realidade, nem mesmo construção do pensamento crítico, nem cooperativo; enfim, esse objetivo remete a um distanciamento do corpo da criança, inclusive dos seus interesses enquanto participante do mundo. O segundo objetivo remete a ideia de construção de jogos e regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. Aqui, ocorre um mascaramento da construção coletiva. Assim: se a criança não recebe um direcionamento crítico que representa os interesses da sua classe, o que ela irá organizar são os jogos que determinaram sua compreensão do esporte, o jogo capitalista. Não há como construir um jogo revolucionário se não houver um processo educativo para isso. Não se trata de aceitar as regras, mas de mudar as regras a partir da compreensão de que elas servem como um processo de doutrinação da liberdade humana. Pressupondo que o corpo pode ser adestrado para o trabalho e que o tempo de lazer pode ser entendido como tempo de reposição da força de trabalho, as regras e as técnicas podem atuar como instrumentos de adequação se compreendidas como mecanismo neutro.

Para o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento apresentado para a faixa etária de 12 a 14 anos, os Autores propuseram objetivos técnicos, táticos e de arbitragem, além de níveis de sucesso no jogo. Diante dessa propositura prática, é notória a alienação do aluno frente à técnica e à tática do esporte, inclusive no sentido de julgamento da arbitragem. Ora, a arbitragem representa a autoridade máxima do cumprimento das regras e das condutas inerentes ao esporte. O resultado disso é a imposição da disciplina do corpo frente às regras impostas socialmente. Ainda, ao mencionarem que existe a necessidade do treinamento individual e da avaliação individual e coletiva para jogar bem técnica e taticamente, os Autores reforçam o condicionamento da ação prática fragmentada, da ação pensada somente pelo viés da técnica, das normas e regras impostas pelo esporte capitalista. Ocorre que o treinamento representa a servidão total do sujeito frente as determinações do esporte capitalista. Dessa forma, não há lugar para uma proposta de treinamento na escola.

Para o ciclo de sistematização do conhecimento que compreende o Ensino Médio, os Autores apresentam os seguintes objetivos. 1) jogos que implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos; 2) jogos cujo conteúdo implique o conhecimento

sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/ treinamento da capacidade geral e específica de jogar; 3) jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade. Esses objetivos remetem a uma capacidade mais elevada de servidão e de alienação do aluno frente a técnica, a tática, as regras e aos fundamentos que compõem o jogo capitalista.

Diante desse conteúdo, pode-se chegar aos seguintes questionamentos: onde está o objetivo da proposta crítico superadora que busca responder a determinados interesses de classe? Nesse caso, de forma contrária ao que se propuseram, é notório que o programa apresenta limitações quanto à defesa dos interesses da classe dominada. E mais: onde estão as características de reflexão crítica e dialética da realidade? Em que processo o projeto se mostrou político pedagógico? Em que processo nessa proposta o aluno é capaz de fazer uma leitura crítica da realidade? Onde estão presentes as categorias que fundamentam a dialética: a totalidade, o movimento e a contradição? Em que processo ocorre a relação ou a inter-relação com outras disciplinas? Em que processo ocorre a relação do esporte com os problemas sociais? As dimensões corpóreas do homem se materializam em qual tipo de poder, expressam qual linguagem e manifestam que tipo de trabalho nessa abordagem?

Assim, pode-se constatar que entre a teoria apresentada, ainda que dentro das limitações críticas e dialéticas como analisado anteriormente, há um distanciamento profundo da proposta prática, chegando mesmo a serem contraditórios e antagônicos. A proposta prática se apresentou limitada em relação ao posicionamento crítico, por menor que fosse, da realidade. Importa analisar, neste processo, a proposta para a ginástica.

Da mesma forma que o esporte, o programa da ginástica possui a supremacia da técnica e da tática. Desde o início dos ciclos, a ênfase se dá a partir dos movimentos ginásticos naturais para os movimentos ginásticos mais elaborados. A solução dos problemas propostos sempre se remetem ao próprio movimento técnico. A passagem de um ciclo para o outro é determinada pela capacidade de aprimoramento técnico em várias modalidades esportivas da ginástica:

programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas”, “formação de grupos ginásticos”, “formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística, rítmica desportiva ou de outras ginásticas”, “formas ginásticas que impliquem conhecimento

científico/técnico aprofundado da ginástica”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.80)

Da mesma forma que foi possível levantar os questionamentos teóricos a partir da propositura do programa de esporte, no programa da ginástica eles se reforçam porque tornam mais claro o distanciamento da teoria em relação à prática. É fato: assim como o esporte, a ginástica, na história crítica da Educação Física escolar sempre foi utilizada de forma a atender os interesses dominantes e que em alguns processos foram importados modelos ginásticos para adestrar e condicionar os alunos, preparando-os desde pequenos para o trabalho fragmentado e disciplinado do corpo. Aí, percebe-se, deveria ser a importância da abordagem crítico superadora, o de apresentar como os movimentos ginásticos foram utilizados como manifestação dos interesses da classe dominante e ainda levar os alunos a questionarem essas formas de movimento do ponto de vista da alienação do corpo e da superação desses modelos para um movimento libertador, criativo.

A aula de ginástica exemplificada como uma aula ideal de ginástica para o Ensino Médio, representa limitações expressivas acerca da proposta crítico superadora. Não há em processo algum a defesa dos interesses da classe dominada. Trabalhar com temas culturais do Nordeste não significa construir a consciência crítica frente a eles. Associar o treinamento aeróbico aos movimentos ginásticos das danças regionais foi uma limitação não somente do ponto de vista da análise crítica da realidade, mas de todo o processo educativo que se pretende para a escola.

Para encerrar esse processo retomaremos a justificativa teórica da abordagem crítico superadora para a proposta prática apresentada pelos Autores.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31)

Diante do que foi exposto percebe-se que existem limites na práxis apresentada pelo Coletivo de Autores da abordagem Crítico Superadora e é nesse

sentido que cabe uma análise mais criteriosa sobre a formação de uma nova perspectiva prática a partir dos pressupostos do materialismo histórico.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL DELINEADO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO

A abordagem crítico superadora foi a primeira a colocar o problema do mecanicismo, do “esportivismo” e do “biologismo” como um fim em si mesmo na Educação Física escolar. Ainda que tenha procurado desmascarar as dimensões positivistas do paradigma newtoniano, cartesiano e do funcionalismo, essa abordagem apresenta limitações na sua proposta teórica e prática, como se constatou no decorrer do trabalho. Os pressupostos teóricos apresentaram uma dimensão crítica, mas foram insuficientemente desenvolvidos no que se refere à transformação da sociedade. Os autores apresentaram-se mais preocupados na interpretação da realidade do que na sua transformação. Assim, contornaram os problemas com a apresentação da abordagem do ponto de vista da crítica ingênua da realidade. Ora, no processo em que se propõe defender os interesses de uma classe social não há consenso nem aceitação de regras, mas conflito e mudança revolucionária.

Após a análise teórica, prática e da práxis da abordagem crítico superadora pode-se afirmar que ela apresenta limitações teóricas e práticas, pois seu posicionamento crítico não expressa vínculo com a transformação da realidade. Há um discurso teórico crítico que se perde ao não reivindicar a transformação social e o que é pior, esvazia-se na proposta prática. Essa constatação se apresenta contrária à proposta de Marx na obra **A Ideologia Alemã**, principalmente nas **Teses sobre Feuerbach**, quando enfatiza ser na experiência prática que se dá o processo de autoeducação e emancipação da classe revolucionária. Não se trata de uma prática vazia e técnica como se apontou na análise dos objetivos dos ciclos de ensino, mas uma verdadeira práxis onde não há fronteira entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir revolucionário Löwy, ao analisar a crítica de Marx, aponta:

Ele defende que é só na autoliberação, na sua própria ação enquanto sujeito revolucionário, na sua própria práxis enquanto autor de sua

libertação, que se dá a emancipação objetiva e subjetiva do homem, que se dá a destruição da opressão enquanto estrutura, e a transformação da consciência, das ideias, das representações e das ideologias. (LÖWY, 2002, p.23)

Na proposta crítico superadora, os Autores enfatizam o trabalho como “um conjunto de movimentos sistematizados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39) Aqui, os movimentos e gestos técnicos são considerados pelos Autores como trabalho e, como tal, recebem influência do modo de produção capitalista. A questão é: o que os Autores colocam como produção simbólica é na verdade construção historicamente determinada pela sociedade no modo capitalista de existência. Pensar esses temas desvinculados das determinações sociais, políticas e econômicas em uma abordagem crítica da Educação Física é, sem dúvida, limitante perante a formação do homem novo.

Marx enfatiza que “o trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. (2004, p.80) Assim, ao definirem como trabalho os movimentos sistematizados, articulados e também os institucionalizados, os Autores caracterizam a ação humana nos temas da cultura corporal como um dos elementos formadores do aluno, cujo resultado final é uma mercadoria chamada “vitória”. Com efeito, ao centralizar o trabalho na técnica e na tática dos temas da cultura corporal, como se estudou na proposta prática da abordagem, o trabalho se torna uma atividade alienada e reduzida ao individual e perde seu caráter criativo.

O trabalho/movimentos nos temas da cultura corporal antes da sociedade capitalista apresentava características de socialização e criatividade; contudo, essas características foram suprimidas pelo mecanicismo, pelo “biologismo” e pelo tecnicismo. Assim, os valores inerentes a cada um dos temas da cultura corporal assumem características diferenciadas perante as exigências do modo de produção capitalista. Os esportes que antes tinham uma dimensão de amadorismo em que a relação do homem com os diferentes esportes era fruto da criatividade e dedicação individual e coletiva do atleta, são substituídos na sociedade capitalista pelo esporte profissional. Neste ambiente, exige-se capacidade técnica elevada, desenvolvimento

tático eficiente, salários, a exploração da imagem do atleta e de seus resultados enquanto fonte de lucro.

Da mesma forma a ginástica, antes do capitalismo, era considerada uma forma de se exercitar o corpo com liberdade e espontaneidade. Depois, com o capitalismo, ela passa a ser um “modelo ginástico” com fins determinados pelas imposições da sociedade capitalista. No Brasil, foram importados modelos ginásticos de vários países e adotados nas escolas como estratégia política de dominação e adestramento do corpo: o método sueco, o método alemão e o método francês. Portanto, o trabalho realizado nos temas da cultura corporal, nos moldes das determinações sociais, políticas, econômicas, etc., torna-se um trabalho alienado às exigências técnicas, táticas e biológicas do ser humano e apresenta como resultado o distanciamento do corpo em relação ao homem no mundo.

Nesse modo, tanto o movimento (trabalho) quanto as relações com os outros alunos se tornam estranhados; afinal, não há possibilidades do aluno se emancipar frente a um conjunto determinado de técnicas, táticas e regras que são vigiadas e punidas pela arbitragem ou pelo professor. A socialização com os demais alunos fica condicionada às regras que compõem os temas da cultura corporal, podendo se tornar extremamente competitiva e excludente. Assim, os alunos não se reconhecem enquanto participantes/parceiros de um processo de formação coletiva para a transformação da sociedade, mas como adversários/rivais. Dessa forma, entender e ensinar os temas da cultura corporal dissociado das determinações sociais, políticas, econômicas, etc., e suas implicações para a formação do homem enquanto formador de si é se afastar da reivindicação de um novo modo de formação social e conseqüentemente de homem.

O trabalho na abordagem crítico superadora deveria seguir caminhos opostos aos apresentados pelos autores na proposta prática, em que o aluno vai perdendo sua condição criativa e socializadora pelo engendramento técnico e tático. O trabalho/ movimento numa proposta crítica comprometida com a transformação da sociedade deveria levar o aluno a conhecer e confrontar sua condição de ser humano frente as determinações sociais, políticas, econômicas expressas pelas regras, pelas limitações técnicas e táticas presente nos temas da cultura corporal . A técnica deveria nesse sentido se tornar um instrumento para que o aluno consiga êxito na sua ação frente a superação de um problema ou na conquista dos objetivos traçados pela vontade singular e coletiva. A técnica precisa representar a libertação

do aluno frente às exigências fragmentadas e isoladas dos fundamentos técnicos institucionalizados. Assim como a técnica mecanicista engendra o aluno na ação unilateral, a técnica criativa serve como instrumento de emancipação, pois, retomando Gramsci nos **Cadernos do Cárcere**, não há trabalho meramente manual, todo trabalho manual requer uma ação do pensamento.

Nas limitações dos objetivos propostos pelos autores, de aperfeiçoamento técnico e tático, a condição do aluno é reduzida ao cumprimento das normas e das exigências de cada gesto da cultura corporal. Aqui quanto mais o aluno for determinado por essas condições, mais se afasta de si mesmo e da totalidade da realidade, pois sendo a técnica fragmentada em diferentes fundamentos ou gestos técnicos o seu resultado será sempre a perfeição ou a vitória em uma partida esportiva. Com isso, o aluno se torna alienado de si mesmo (ele não é o que é na sua essência), dos outros (não reconhece nos outros a possibilidade de socialização), e da realidade (que se encerra em cumprir e aceitar ordens e regras impostas), reforçando dessa forma, os interesses da sociedade capitalista. Ocorre que o aluno ao ser engendrado nesse processo se distancia da sua formação omnilateral.

O fato é que os Autores mencionaram nos objetivos dos ciclos de ensino ser necessário “que se jogue técnica e taticamente”. Aí ocorre a supressão da socialização, pois sendo determinados pelas condições da perspectiva de sociedade capitalista, os temas da cultura corporal apresentam como características a disputa e a rivalidade, ainda mais quando envolve a arbitragem ou o treinamento, outra proposta dos Autores nos objetivos. Ora, na perspectiva de sociedade capitalista os temas da cultura corporal expressam as determinações durante todo o processo; assim, o caráter de socialização e de organização da vontade coletiva são suprimidos pela disputa e pela rivalidade cujo resultado implica um vencedor e um perdedor. A importância da Educação Física frente à socialização deveria ser educativo; é que, segundo Marx, a atividade comunitária não existe de forma imediata, ela precisa ser construída nas relações sociais; “por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”. (MARX, 2004, p.107)

Outro aspecto a ser analisado é a dimensão tática tão solicitada pelos Autores nos objetivos propostos nos ciclos de ensino. Ao empregar o pensamento tático, o aluno fica condicionado aos modelos táticos impostos pelo próprio jogo ou esporte, é

o pensamento que determina a ação. Nesse contexto, a ação do aluno frente ao esporte é uma ação abstrata, ele se reconhece no pensamento da melhor estratégia tática que não representa a sua vontade, nem a sua autonomia diante das situações de jogo. Diante disso, retome-se a interpretação de Marx na segunda tese:

a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica (2001, p.100)

Diante disso, o conhecimento não pode ser desvinculado da atividade humana, de suas condições de existência, pois somente a partir da práxis social, o homem adquire a verdade concreta. Assim, a prática transformadora só é alcançada quando associada à teorização da realidade. Em outras palavras, a partir do real pensado. Não se trata de empregar a melhor tática em um jogo ou esporte, mas de identificar as limitações que uma perspectiva tática impõe a criatividade, a autonomia e principalmente a vontade coletiva. Num projeto de educação crítico e comprometido com os interesses da classe explorada, mudar o foco dos modelos táticos e técnicos implicaria em se libertar do engendramento abstrato a partir de uma nova forma de pensar a sociedade. Tratar a práxis nessa perspectiva, implica romper com a concepção unilateral e hierárquica da teoria sobre a prática, da objetividade sobre a subjetividade, implica tornar a práxis nos temas da cultura corporal como determinação da realidade humano social movida pela transformação.

O tecnicismo representado pela repetição da técnica em busca de melhor eficiência, como foi mencionado nos objetivos dos ciclos de ensino, acarreta ações isoladas cujo resultado acaba sendo a supremacia dos mais fortes e habilidosos em detrimento dos menos habilidosos, disso resulta uma indiferença em relação aos outros/adversários frente as contradições dos temas da cultura corporal. É fato: o tecnicismo representa a fragmentação dos movimentos em fundamentos específicos e altamente complexos, seu ensino se resume em evoluir de movimentos simples para movimentos mais complexos, como mostrou a proposta para o ensino da ginástica. Ao fragmentar o conhecimento em etapas, a ação entre os alunos se torna

distante, pois cada aluno responde as exigências de forma diferente, tornando a ação cooperativa inexistente.

Nesse processo, o aluno também se torna refém do treinamento técnico, ele se torna estranho de si mesmo, pois, ao realizar um movimento repetitivo e mecânico supra-assume em si a característica criativa e intencional, ainda que elas estejam presentes não emergem. Uma perspectiva educacional organizado a partir do desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas distancia a subjetividade da objetividade, a intenção da ação revolucionária, o conhecimento teórico da prática, o todo das partes. Assim, o princípio educativo da Educação Física não seria emancipador do homem frente à sociedade, mas alienador. Não há como contribuir para a formação do homem omnilateral em uma perspectiva educacional que prioriza a técnica, a tática e o cumprimento das regras, ao invés de oportunizar ao aluno a consciência crítica da sociedade a partir das determinações que os temas da cultura corporal sofreram com o sistema capitalista. Ainda, não há como, nesse modelo prático apresentado pelos Autores, empreender um projeto emancipador de mudança da sociedade e de homem.

Diante disso, a condição do corpo diante da proposta crítico superadora é limitante, ela ocorre a partir da fragmentação dos conteúdos, do condicionamento técnico e tático, da aceitação às regras, da supremacia dos mais habilidosos, o distanciamento do corpo em relação ao homem no mundo, principalmente do homem enquanto sujeito revolucionário. E mais: nesse processo o **ter** mais habilidade, **ter** mais condição física, o **ter** mais resultados, sobrepõe-se ao **ser** que, nesse processo, não tem “voz”, principalmente se ocorrer a avaliação da arbitragem.

Na realidade, empreender uma concepção crítica da Educação Física é superar as condições atuais; é instituir novas formas de entender e articular os conhecimentos que viabilizem a formação do novo homem a partir de novas relações com o conhecimento, com os outros e com a sociedade. Nesse sentido, um projeto crítico implicaria a transformação da condição limitada do aluno diante dos temas da cultura corporal para uma condição emancipadora fundamentada em um nova perspectiva de sociedade e de homem.

Tendo em vista que a Educação para Marx e Gramsci compreende uma dimensão muito maior do que a escola, cabe ressaltar que uma perspectiva crítico e revolucionário da Educação Física seria um apêndice de todos os outros elementos educacionais que compõem a escola e a sociedade. Com efeito, ao entender a

importância da Educação Física como uma parcela de contribuição na formação do homem novo e conseqüentemente de uma nova sociedade não diminui nem exclui sua importância frente à Educação e a transformação da realidade. Portanto, a contribuição da Educação Física para a formação do homem omnilateral em um nova perspectiva de sociedade ainda está por se fazer; na área da Educação Física, não há como identificar uma contribuição expressiva da abordagem crítico superadora, principalmente na proposta prática, de um olhar crítico revolucionário e transformador da condição atual.

O homem na Educação Física como ser integral seria a expressão de todas as potencialidades e possibilidades de liberdade de expressão pelo movimento; não haveria fronteiras entre o movimento artístico, técnico, cooperativo, subjetivo e intencional. Portanto, é impensável a construção do homem omnilateral na Educação Física em um modo de sociedade capitalista. É que, no pensamento gramsciano, a Educação precisa estar situada em um projeto político comprometido com os interesses de todos e não de uma classe determinada.

De fato, conforme Gramsci a Educação trata-se de uma organização cultural unitária capaz de contribuir para a formação de um nova perspectiva de civilização, a Educação precisa ser para a vida. (2010) Nesse sentido, a Educação Física precisaria estar inserida em um projeto político educativo unitário e não se manifestar como um projeto dentro do projeto escolar como se detectou na proposta apresentada pelos Autores. Ao estar vinculada a uma concepção unitária, a Educação Física possibilitaria ao aluno o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir de novas relações com os demais alunos e com a sociedade. O homem, nesse cenário, seria o construtor de si mesmo diante dos temas da cultura corporal, não mais de forma alienada, mas de forma libertadora, criativa e comunitária; afinal, “se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (GRAMSCI, 1978, p.40)

Nesse sentido, as relações entre os homens na Educação Física seria uma relação de aproximação e de composição. Com efeito, ao jogar, o homem se reconheceria no outro como agente construtor de si mesmo, dos outros e da sociedade. Não há lugar para a rivalidade, para a discriminação ou a exclusão entre os alunos, mas de comunhão e ação cooperativa. Nesse nova perspectiva de

Educação Física, o aluno não ficaria subordinado às regras e táticas porque compreenderia o valor histórico delas, além de seus direitos e seus deveres como ser social e político, construtor de si mesmo e de sua intencionalidade.

### 5.3 PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA CRÍTICO SUPERADORA

Primeiramente é necessário apresentar os critérios metodológicos desenvolvidos na elaboração dessa proposta preliminar. Da mesma maneira do contexto teórico de todo esse estudo, a proposta preliminar segue os pressupostos do materialismo histórico tanto na sua elaboração teórica, dos movimentos dos ciclos de ensino, quanto na interpretação descritiva dos momentos das aulas. Associados aos critérios dos pressupostos do materialismo histórico utilizou-se os pressupostos da Escola Única desenvolvidos por Gramsci nos Cadernos do Cárcere.

A população alvo desse estudo foram alunos de ambos os sexos de uma turma do Ensino do Fundamental I de uma Escola Municipal de Curitiba; alunos de ambos os sexos de uma turma do Fundamental II de uma Escola Estadual de Curitiba; e alunos de uma turma do Ensino Médio de um Colégio Privado de Curitiba. A amostra foi composta de 35 alunos do Fundamental I, 29 alunos do Fundamental II e 34 alunos do Ensino Médio.

Os critérios da aplicabilidade das aulas foram: Conversa com a direção, coordenação e professores de Educação Física apresentando a proposta. Solicitação da autorização para as fotos de todos os alunos envolvidos, investigação dos materiais disponíveis nos locais. O encontro com os alunos aconteceu em três momentos distintos porém seqüenciais. No primeiro encontro, foi explicado à todos os alunos o objetivo das aulas, em seguida foi realizada a conversa inicial sobre o tema (problema social) que eles gostariam de desenvolver a proposta. Dessa forma, solicitamos aos alunos que trouxessem para a próxima semana todo o material que conseguissem para a elaboração da discussão do tema e sua relação com a realidade em que vivem. No segundo encontro, foi definido qual tema da cultura corporal seria utilizado para a elaboração da proposta. Definido o tema da cultura corporal realizamos uma conversa com os alunos sobre o problema social escolhido

e em seguida desenvolvemos a construção coletiva das idéias e das produções de cada um e do grupo. No terceiro e último encontro foi construído, ensaiado e apresentado a produção coletiva de todos os alunos. Cabe ressaltar que tanto o professor/a de Educação Física quanto a pesquisadora estavam mediando e acompanhando as construções individuais, dos pequenos grupos e do grande grupo, sem interferir na organização da práxis dos alunos.

As imagens são somente ilustrativas em relação ao desenvolvimento do eixo teórico apresentado em cada nível de ensino. Dessa forma, a análise desse estudo limita-se a descrição da proposta utilizando as imagens como ilustração dos momentos da aula em relação aos temas escolhidos pelos alunos.

Antes de se dar início à proposta, conteúdo desta investigação, cabe ressaltar que a abordagem crítico superadora é uma abordagem consolidada e atual. A sua contextualização influenciou diretamente o desenvolvimento do **Livro Didático Público do Estado do Paraná**, escrito em 2006. Certamente, existem práticas pedagógicas crítico superadoras em diferentes localidades e ciclos de ensino. O fato de se elaborar uma proposta prática não seria desconsiderada a riqueza da proposta crítico superadora, mesmo porque a proposta desta tese é uma versão preliminar e também estará sujeita a críticas. Ao identificar as limitações de uma teoria frente à realidade, o que é pertinente tendo em vista que a realidade é movimento, esta proposta surge como uma nova perspectiva para a práxis crítica da Educação Física. Nova, não no sentido de verdade, mas no sentido de uma contribuição inicial, que buscou nas limitações da perspectiva metodológica e epistemológica adotada pelo Coletivo de Autores e na concepção marxista e gramsciana de Educação e formação do homem unilateral um novo direcionamento para a práxis crítica da Educação Física.

Assim, tendo-se em vista toda a contextualização teórica do trabalho, a crítica, a abordagem crítico superadora e o mapeamento de como seria a formação integral do aluno no contexto da Educação, apresenta-se uma proposta prática a partir da compreensão dos referenciais teóricos de Marx e Gramsci, fundamentada nas categorias totalidade, dialética, alienação/estranhamento, emancipação tendo o trabalho como princípio norteador.

Desenvolver uma proposta didático pedagógica para a Educação Física dentro do contexto proposto é limitador, pois a Educação como discutida aqui na tese, faz parte de todo o contexto que envolve a vida. Contudo, isso não diminui as

iniciativas de construção da consciência crítica do aluno face à realidade, pois cada componente educacional tem sua responsabilidade perante o todo, perante as mudanças na realidade.

Dessa forma, alguns elementos que compõem esta proposta são vistos de forma diferente da perspectiva convencional de Escola e aula de Educação Física; afinal, a liberdade, a autonomia e a construção do conhecimento não necessariamente se encerram dentro dos muros da Escola. Acredita-se que a comunidade em geral faça parte da Educação; portanto, aproximar o aluno da realidade onde vive e apresentar as possibilidades de buscar e confrontar o conhecimento, é essencial.

Diferentemente da grade curricular convencional, organizada a partir dos temas da cultura corporal e das suas especificidades por ciclos de ensino, a presente proposta tem base em uma grade curricular flexível. É que a grade curricular é elaborada no decorrer do processo educativo conforme as contradições da realidade postas pelos alunos e pelo professor. O que é permanente são os temas da cultura corporal: jogos, luta, dança, ginástica e esporte, porque determinados pela legislação; contudo, eles podem ser trabalhados de forma aleatória ou até mesmo em blocos de ensino. O que importa é não encerrar o conhecimento no gesto técnico ou na modalidade específica, mas na utilização da técnica de forma intencional com vistas à produção do conhecimento ou a estratégias coletivas para a solução do problema.

Sabe-se da importância da técnica com referência à realização dos movimentos de cada tema da cultura corporal; no entanto, a técnica nesta proposta é somente um instrumento para que o aluno perceba a importância dela como contribuição social. Assim, o aluno sentirá a necessidade de aprimorar a sua técnica, não para vencer um adversário, mas para contribuir de forma significativa para o resultado final que seria a emancipação desse aluno por meio da associação da técnica com a estratégia pensada a partir da realidade. É isto: a prática corporal precisa desenvolver-se como formação para a vida coletiva. Diante disso, a sequência do aparecimento desses temas na grade curricular também é flexível, pois o professor vai organizando o conhecimento tendo em vista a necessidade do aluno frente a sua consciência crítica, criativa e coletiva.

Efetivamente, tornar o currículo flexível, associando-o à realidade concreta dos alunos, faz com que os conteúdos sejam assimilados e confrontados com a vida

e não, inertes, a partir de uma ordem pré-determinada, isolada da realidade. Seria o que Gramsci propôs no ensino da gramática e da lógica:

A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo “vivo”, mesmo que o aprendiz tenha sido necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes. (2010, p.51)

O objetivo da flexibilização do currículo de Educação Física é a formação da consciência crítica e revolucionária do aluno diante das contradições da realidade associadas a estratégias de superação a partir de situações propostas pelo professor. Este utilizaria os temas da cultura corporal, de todos os conhecimentos necessários para essa superação. Assim, segue-se o pensamento de Gramsci, de que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. (GRAMSCI, 2010, p.19)<sup>130</sup> A Educação Física seria o cenário que levaria o aluno entender que os conhecimentos se inter-relacionam para permitir a superação de uma realidade, mesmo que simulada por meio dos temas da cultura corporal, inexistente. Assim, o aluno terá a possibilidade de expressar ou buscar todo e qualquer conhecimento que seja necessário para o resultado final. Nesse caso, a organização curricular, além de flexível é transdisciplinar, pois não há um conteúdo específico que atenda as contradições que a realidade impõe. A transdisciplinaridade rompe com a fragmentação e com as fronteiras entre os conhecimentos.

A transdisciplinariedade, como prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.53 )

Da mesma forma, o tempo de aprendizagem do aluno é flexível porque não se trata de cumprir uma sequência técnica nem tática num determinado tempo, mas de ensiná-las a partir da proposta desenvolvida para a superação da contradição estudada. Dessa maneira, o vôlei, a dança, a ginástica podem aparecer na mesma estratégia de superação, assim como a arte, a informática, a física. O tempo nesta

---

<sup>130</sup> GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol 2 . Caderno 12

proposta é um aliado para a formação de estratégias e de pensamento crítico para a ação. Portanto, ocorre uma aproximação entre Educação e a vida. Ora, a práxis do aluno precisa estar associada à vida e não ao cumprimento de um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos num determinado tempo em função do critério avaliativo. Nesse sentido, segue-se o questionamento de Gramsci quando este aponta:

os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames, prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (2010, p.51)

Quanto à historicidade dos conteúdos, os professores precisam, ao organizar seus conteúdos, situá-los historicamente sob o ponto de vista das mudanças da atividade humana produtiva<sup>131</sup> e ainda identificar quais as consequências dessas mudanças na formação do homem. Somente a partir dessa compreensão é que o professor terá subsídios teóricos para contextualizar os temas da cultura corporal pelo viés crítico e emancipador.

As mudanças na atividade humana produtiva determinaram a formação de um tipo de homem e conseqüentemente sua atuação diante de temas da cultura corporal. Essa análise crítica empreendida pelo professor determinará sua práxis educativa, o seu posicionamento frente à sociedade. O fato é que uma proposta de ensino que tenha como objetivo defender os interesses de uma classe, precisa tomar partido diante das contradições da realidade. Nesse sentido, o professor assume a característica de intelectual orgânico, correspondente a sua classe e aos interesses que ela defende. Apresenta-se, então, parte do parágrafo, ainda que extenso, escrito por Gramsci sobre o trabalho do professor na Educação.

Por isso, pode-se dizer que, na escola o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contratos entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo

---

<sup>131</sup> Essa contextualização histórica está no **Livro Didático Público do Estado do Paraná** de forma inicial, mas situada como pretendemos na presente proposta.

superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente (2010, p.44)

A metodologia proposta é a da problematização das contradições da realidade a partir da concepção dialética materialista. Não se trata de observar a realidade, identificando seus problemas e, em seguida, dar seu posicionamento como seria a dialética de conciliação com a realidade; mas se trata identificar por intermédio da mudança na atividade humana produtiva as causas e consequências desse problema para a vida. Após identificar todo esse processo, cabe aos alunos se organizar para expressarem o que essas contradições representaram para eles no individual e no coletivo. Depois dessa contextualização crítica da realidade os alunos deverão se organizar em pequenos ou grandes grupos para identificarem as formas de superação dessa condição. Esse processo indica que a aprendizagem do aluno será fruto de sua dedicação individual e coletiva, o aluno é responsável pela sua aprendizagem durante todo o processo.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 2010, p.40)

Apresenta-se uma sugestão de organização metodológica para a aula. O primeiro movimento compreende a problematização da realidade com vista à identificação de um problema social escolhido pelos alunos, preferencialmente, um tema que eles se sintam parte do processo. Ex: discriminação, violência, fome, desemprego, etc. Depois da identificação do problema, o professor conversará com os alunos sobre a relação desse problema com a experiência vivida que eles têm sobre o tema. Na próxima aula, os alunos e o professor irão estudar por meio de computadores, livros, artigos de jornais, revistas, gravuras, etc. e em conjunto elaborarão o mapeamento histórico do problema social. O objetivo desse movimento é preciso; afinal, o professor precisa levá-los a identificar a historicidade do problema

do ponto de vista da mudança no modo de produção, porque esse problema não se deu ao acaso, mas é histórico.

Após o estudo e a explicação do professor, os alunos elaborarão, coletivamente, uma forma de manifestar esse conhecimento. Eles deverão proceder à construção histórica do problema social. Aí entra a relação entre a transdisciplinaridade e o conhecimento coletivo. O objetivo dessa construção e manifestação coletiva expressará qual as implicações que as contradições da realidade, frente àquele tema, representado para eles. Aqui não há conformação, nem alienação diante do problema, pois, ao identificarem que fazem parte da sua construção e que socialmente são responsáveis pela mudança não se tornam indiferentes. A exposição do posicionamento coletivo frente ao problema social pode ser manifestado da forma como o grupo organizar, o professor mediará e providenciará as condições para que isso ocorra de forma significativa.

Na sequência, será feita a organização do pensamento a partir das contradições da realidade, fundamentadas na dialética materialista. Os alunos, mediados pelo professor, iniciarão o processo da consciência crítica coletiva, ainda que forma inicial, acerca do problema e suas consequências para a vida. Aí reside a importância dos temas da cultura corporal da Educação Física. É a partir deles e suas especificidades que o professor irá construir ou adaptar as situações das contradições da realidade apresentadas pelos alunos com os temas da cultura corporal, instigando-os a superá-los a partir da utilização da técnica, da tática, das estratégias organizadas em grupos, como também dos demais conhecimentos existentes para a superação da condição alienada/estranhada que se encontram.

Assim, cabe ao professor organizar o tema da cultura corporal e suas especificidades para atender as necessidades de mudança da condição levantada. É importante que o professor organize a estrutura do tema da cultura corporal, que ele prepare o ambiente para a emancipação ou mudança, mas que não interfira na organização coletiva do grupo, a não ser que seja solicitado. Se os alunos irão superar a condição proposta, isso será detectado somente no decorrer do jogo ou de qualquer outro tema. Ao final, se eles não conseguirem superar a sua condição, deverão retomar a discussão da estratégia no grupo (do seu time) e então organizar outras estratégias. O objetivo seria a organização coletiva das estratégias de superação da condição a qual se encontram no jogo (simulando a condição social identificada na teoria).

Outro objetivo seria de entenderem a importância de si mesmo e dos demais alunos na construção da vontade coletiva, discutida e organizada por eles. O terceiro objetivo seria o de identificarem a importância do conhecimento teórico no processo da construção das estratégias para que sua práxis seja efetiva. Somente sabendo o que precisam fazer é que irão buscar recursos teóricos, técnicos, táticos, artísticos, de outros conhecimentos para suprir as necessidades para a construção coletiva das estratégias.

O resultado final da atividade precisa levá-los a se identificarem não somente como construtores sociais de sua história, mas como transformadores. No processo em que o aluno entende que faz parte do movimento contraditório da realidade e identifica as consequências para a sua formação como homem, ele não se torna indiferente e com isso entenderá ser necessária a ruptura dos conhecimentos em busca das soluções, de que seus pares são parte de sua história e como tais são uma consciência de classe defendendo os mesmos interesses.

Entende-se que esse movimento de aprendizagem coletiva emancipadora não acontece de forma espontânea. Ela é antes um esforço de organização do conhecimento de forma orgânica com a vida, empreendido pelos professores, diretores, comunidade e coordenadores. Assim, segue-se a proposta de Gramsci quanto à organização do processo educativo da escola unitária ou de formação humanista para a organização da proposta para a Educação Física.

O nível inicial não deveria passar de três a quatro anos e

ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 2010, p.37)

O objetivo do primeiro movimento representado pela educação inicial, é levar os alunos a identificarem que a atividade coletiva é construtora do conhecimento socializado e que as situações da realidade não são imutáveis, nem são fantasias, mas determinações sociais, políticas, religiosas... Nesse movimento o aluno compreenderá que ele tem direitos e deveres em relação a sua condição enquanto

sujeito coletivo. Seguindo o posicionamento de Gramsci, “ a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc”. (*Ibidem*, p.44)

Na Educação Física tanto a construção do pensamento coletivo quanto as noções de direitos e deveres podem ser desenvolvidos a partir de qualquer um dos temas da cultura corporal associados a uma problemática encontrada pelas crianças. Nesse primeiro processo o professor pode instigar a problematização do conhecimento a partir de um desenho, filme infantil ( que apresente alguns dos problemas vivenciados pelas crianças) ou até mesmo um passeio de ônibus pela região onde as crianças moram. Após a escolha do tema, o professor fará com que as crianças conversem e exponham como se sentem em relação a isso. Iremos apresentar uma aula ministrada em uma Escola Municipal da Região de Curitiba .

Tema: lixo nos rios causa enchente

O tema foi encontrado após um questionamento sobre um dia de chuva muito intensa em Curitiba em que várias regiões ficaram alagadas e impediram que alguns alunos fossem à aula por causa disso. E os alunos foram questionados sobre uma das causas da enchente, além da chuva intensa. Então responderam que os lixos jogados nos rios entopem as saídas das águas e o rio sobe e alaga tudo à volta. Assim, procura-se elaborar um material teórico (visual), porque eles ainda não sabem ler, sobre a relação do lixo com as enchentes e as implicações disso na vida das famílias. Os alunos elaboraram um painel com gravuras representando que o lixo era um dos causadores das enchentes. Depois desse processo de entendimento por parte dos alunos, resolveu-se elaborar algumas atividades para demonstrar o problema na realidade. Em seguida, foi proposta a eles uma caça ao tesouro contra o lixo nos rios e a retomada do direito de vida dos peixes do rio e a melhoria das condições de vida da população.

A primeira atividade foi uma simulação do rio normal sem lixo; para isso foram dispostas duas cordas paralelas com uma distância pequena para que os alunos pudessem saltar livremente (simulando que saltariam o rio). Esse rio continha vários peixes que serviam de alimentos e de lazer para algumas famílias da região (foram postas gravuras e desenhos feitos pelos alunos de peixes entre as cordas).



**Figura 1** – Recorte de peixes entre as cordas feito pelos alunos.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.



**Figura 2** – Alunos percorrendo o rio cheio de peixes e delimitado pelas cordas.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Assim, inicia-se o processo de conscientização crítica acerca da situação. Falou-se aos alunos: “Olhem a nuvem que está se formando, vem uma chuva forte por aí!! Vamos saltar o rio e chegar em casa o mais rápido possível.” Então, os alunos saltavam por cima das cordas (representadas pelo rio com os desenhos e gravuras de peixes dentro delas, no caso, do “rio”).



**Figura 3** – Alunos brincando de saltar o rio para voltar para casa.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Todos conseguiram saltar tranquilamente. No segundo processo, foi jogado lixo (materiais recicláveis: garrafas pet, latinhas de refrigerante, copos plásticos, caixas de leite...) entre as cordas que representavam o rio. Então, as linhas que demarcavam o rio “normal “ foram alargadas, representando o alargamento da margem do rio.



**Foto 4** - Lixo jogado pelos alunos no rio alargado.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

E a situação se tornou mais difícil porque eles teriam que saltar o rio, mas agora nem todos iriam conseguir. Assim, foi feita a mesma simulação da chuva forte

e todos tinham que saltar, contudo alguns alunos ficaram de um lado da margem enquanto outros ficaram do outro lado. Nesse processo, foi nítida a preocupação e a motivação dos alunos que passaram para a outra margem em relação aos que não conseguiram, como não puderam voltar para ajudá-los, a situação ficou exposta a questionamentos.



**Figura 5** – Alunos saltando para a outra margem do rio.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Para aumentar a consciência coletiva em relação à situação tanto da enchente quanto da vida dos peixes e do lixo jogado no rio, resolveu-se jogar uma rede (simulando lixo) dentro do rio. Assim o lixo reciclável e a rede cobriram totalmente o espaço do rio. (Fig. 4) Então, foi lançada a ideia de que um aluno deveria ver a previsão do tempo para aquele dia e ver se todos teriam tempo de se organizar e desenvolver uma estratégia de limpar o rio, a situação mais emergente. Em seguida, todos iriam identificar quais as estratégias para que esse problema não acontecesse mais.



**Figura 6** – Alunos se organizando para criar uma estratégia de ação.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.



**Figura 7** – Alunos buscando materiais/recursos para a limpeza do rio.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Ao voltar do computador (simulado na aula) o aluno disse que a previsão era de chuva no final da tarde; então, eles tinham algumas horas para pensar e organizar as estratégias. Sensibilizados com a possível morte dos peixes, mais do que com a situação da não passagem dos colegas de um lado da margem para o outro, os alunos resolveram que era necessário retirar o lixo do rio. Nesse processo foi organizado o jogo da caça ao tesouro (tema da cultura corporal).

Eles tinham que conquistar os instrumentos ou conhecimentos que seriam necessários para a superação daquela condição; deveriam responder aos questionamentos referentes à situação “enchente”. Em seguida, eles recebiam ou escolhiam o material que os auxiliaria na retirada do lixo. Ex: Pista para todo o grupo. 1- Local da escola que possui material necessário para a coleta de lixo. Nesse local vocês deverão falar para a funcionária uma palavra que represente a vontade de todos! Somente assim poderão receber o material necessário para

auxiliar na limpeza do rio. (LOCAL – Almojarifado/ material que receberiam – sacos de lixo). Após conquistarem os sacos de lixo, precisariam se organizar para conquistar outros recursos materiais para a retirada do lixo. Assim, com as demais pistas, eles iriam selecionar os materiais disponíveis na Escola para ajuda-los (sem a interferência do professor). Fizemos um apelo, - a chuva está chegando precisamos nos apressar!!!. Então cada pequeno grupo de alunos foi se mobilizando conforme acreditavam ser a melhor estratégia para a retirada dos lixos que estavam no rio (cordas que estavam dispostas na quadra toda, cheia de lixo dentro).



**Figura 8** – Alunos e ação coletiva para limpar o rio.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Depois de um tempo e do trabalho coletivo (organização, captação de quais seriam os melhores instrumentos disponíveis para a retirada do lixo e da ação humana coletiva), os alunos retiram todos o lixo do rio.



**Figura 9** - Alunos selecionando o material para a limpeza encontrado na escola.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.



**Figura 10** – Alunos em ação coletiva limpando o rio.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.



**Figura 11** – Alunos em ação coletiva de limpeza do rio.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Dessa maneira, os alunos entenderam que o lixo não deve ser jogado nos rios, nas ruas. Essa é um dever social deles também. Ainda, eles aprenderam que, ao se livrar do lixo de dentro de casa jogando-o nos rios, esse mesmo lixo, ocasionará um problema que retornará para dentro de casa (contradição). Constataram que, por essa atitude de não sujar os rios, eles salvaram os peixes e retomaram o (direito) dos moradores de exercerem seu tempo livre com a pescaria, com as brincadeiras de pular e tomar banho no rio, ou até mesmo da pescaria como meio de suprir as necessidades de alimento para as famílias.



**Figura 12** - Retomada do direito de desfrutar o rio como lazer.  
Aula prática – Ensino Fundamental I.

Depois dessa aula, os alunos utilizaram o lixo para fazer brinquedos. Essa aula foi ministrada para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I numa Escola Municipal em Curitiba. O objetivo da aula do ponto de vista da proposta representa a noção de que

a concepção e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente a escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. A concepção do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma dos esforços e de sacrifícios. (GRAMSCI, 2010, p.43)

O primeiro movimento representa a formação da consciência coletiva de forma mais elementar; as características de compreensão crítica da realidade e as suas contradições e implicações na vida, precisam ainda ser despertadas e provocadas. Dessa forma, é necessário entender que a criança não precisa construir sua consciência coletiva a partir de contradições sociais que as assustem, as deixem com medo. O importante é superar a visão folclórica, mas não esquecer que as crianças são sujeitos iniciantes no processo crítico. Nesse sentido, as atividades lúdicas podem ser associadas aos temas de forma a levá-las a entender a si mesmas, o outro e a realidade, de forma natural. Portanto, a historicidade crítica desse processo pode ser associada a questões de direitos e deveres em situações contraditórias presentes na realidade, mas com o mínimo de impacto emocional para as crianças; afinal, o foco é a construção da vontade coletiva para a superação do problema.

Para Gramsci, o segundo movimento educacional compreende o que denominamos hoje de terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Nesse movimento o aluno irá desenvolver a capacidade dirigente, a característica participativa e ativa do primeiro movimento será aperfeiçoada pelas características de criatividade e autonomia independente. (2010)

Tendo como referência tais características, a nossa proposta para esse ciclo de ensino tem como objetivo levar o aluno à autonomia a partir do processo de

aprender a aprender. Nesse sentido, os conhecimentos não só deixam de ser dissociados da vida como ganham dimensões multilaterais.

Durante esse movimento de ensino o aluno se reconhecerá como sujeito histórico e social capaz de situar os seus conhecimentos tanto do ponto de vista da sua formação integral, quanto dos interesses coletivos. Não havendo ruptura entre o ser individual e o coletivo, pensamento e ação, conhecimento e vida, educação e trabalho, a formação integral de cada sujeito se funde na construção da vontade coletiva. Não se trata de uma vontade conformativa, mas de uma vontade que represente os interesses da classe da qual se faz parte. Ao se reconhecer como parte indissociável do coletivo, o aluno num processo democrático de aprendizagem, eleva a sua condição de submisso para dirigente, fazendo da sua aprendizagem uma práxis social.

Diante disso, segue uma sugestão de aula a partir do problema social selecionado pelos alunos: a pobreza. Somente após a escolha da questão social é que o professor poderá identificar qual será o melhor tema da cultura corporal para mediar o processo de aprendizagem. Assim como nos demais temas da cultura corporal, o professor precisa ter o conhecimento da historicidade do tema escolhido, sempre tendo como base as mudanças na atividade humana produtiva. Para essa aula, foi selecionado o tema “ginástica”, contextualizado a partir do circo com utilização de materiais alternativos.

Após a escolha do problema por parte dos alunos e da seleção do tema da cultura corporal pelo professor, inicia-se o processo de autonomia para a aprendizagem. O número de aulas para atender esse movimento da aprendizagem é flexível e dependente da produção coletiva. O que se sugere é a sequência de encaminhamento metodológico.

No primeiro processo, os alunos estudam o problema social da pobreza, podendo utilizar diferentes mecanismos de aprendizagem como: livros, filmes, documentários, *internet*, jornais, revistas, entrevistas, etc. Após o estudo sobre o tema, o professor possibilita um ambiente de democracia para que os alunos da forma como entenderam esse problema se manifestem em grupo ou individualmente. Nesse processo os alunos irão confrontar o tema com a sua realidade ou com a realidade do país em que vivem. O objetivo desse movimento da aprendizagem é o entendimento de que a pobreza não é uma consequência natural

da vida, mas é oriunda das mudanças na atividade humana produtiva, a pobreza é uma construção histórica e social.

O professor nesse processo irá mediar o conhecimento de forma a situar os alunos como sujeitos sociais formadores de sua história. O terceiro processo é o da associação do problema ao tema da cultura corporal, no caso, o circo. O objetivo desse movimento é que os alunos se reconheçam como dirigentes da organização coletiva do conhecimento e também possam ter autonomia para aprimorarem seus conhecimentos específicos em prol do desenvolvimento coletivo. O aluno ficará livre para criar e se apropriar de diferentes conhecimentos para a sua práxis social na atividade circense.



**Figura 13** - Alunos no Ensaio Geral do circo.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

A proposta foi a de que os alunos, por afinidade de conhecimento ou curiosidade, se organizassem em grupos para a organização geral do circo e, em seguida, que definissem a função de cada um nas diferentes apresentações expressando o tema “pobreza” a partir da construção dos materiais alternativos. Para que o processo se desenvolvesse, foi organizada e disponibilizada a estrutura e a segurança da atividade como um todo.



**Figura 14** - Alunos organizando a apresentação do circo.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

Nessa aula, ordenaram-se grupos de malabaristas, simulando o “malabaris” como forma de ganhar dinheiro nos sinaleiros, nas praças e nas ruas.



**Figura 15-16** – Alunos como Equilibristas e Malabaristas.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

Organizaram-se ainda grupos de mágicos que faziam aparecer, desaparecer e multiplicar dinheiro (simulando o dinheiro com cartas de baralho). Outro grupo se

organizou, relacionando tragédia e comédia em relação à pobreza do povo brasileiro e suas implicações para a vida do trabalhador a partir de cenas com palhaços. Também houve grupos de contorcionistas e acrobatas que simulavam situações em que o povo com fome, desempregado, precisa se contorcer e se virar para conseguir sobreviver em meio à pobreza.



**Figuras 17** – Alunos atuando como Mágicos com cartas.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.



**Figuras 18** – Aluno atuando como Mágico com cartas.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.



**Figuras 19** – Alunos atuando como Mágicos e jogo de cartas.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.



**Figuras 20** – Alunos atuando em lutas.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.



**Figuras 21** – Alunos usando balangandãs.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.



**Figuras 22** – Alunos com seus balangandãs.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

Havia grupos de dança que representaram a superação da pobreza a partir da cooperação, da valorização do homem enquanto **ser** social e não enquanto **ter** individual.

Os alunos que tinham mais afinidade com a organização das músicas se encarregaram de baixar sons e músicas específicas para cada cena; da mesma forma, os alunos que gostavam de arte e moda se organizaram com os figurinos e com a decoração de cada cena.



**Figura 23** – Alunas responsáveis pelo figurino.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

A seqüência do espetáculo foi entregue ao apresentador, que conduziu todo o circo.



**Figura 24** – Aluno na função de Apresentador do circo.  
Aula prática – Ensino Fundamental II.

Cabe ressaltar que, numa atividade circense, todos os integrantes compõem uma unidade, tanto quem está na sonorização quanto quem está apresentando ou recolhendo e organizando os materiais para a próxima cena, todos estão em processo mútuo de cooperação. Observa-se que a apresentação do circo celebra a construção coletiva de forma orgânica. O objetivo final é que qualquer aluno possa ser dirigente do circo, tanto na sua organização quanto no seu desenvolvimento, pois não há uma ruptura entre as cenas do espetáculo e os conhecimentos envolvidos.

Cabe ainda apontar que os conhecimentos nessa apresentação circense se inter-relacionaram de forma harmônica com vistas à realização efetiva de todo o espetáculo. Somente pode-se dimensionar os conhecimentos utilizados se o olhar for direcionado, pois no macroespetáculo nenhum conhecimento é superior ao outro; da mesma forma todos os integrantes formam o todo.

O último movimento é o do Ensino Médio e corresponde à fase final da Educação Básica. Para o delineamento desse movimento, recorreu-se à seguinte proposta de Gramsci:

a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático- produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2010,p. 39)

A escola, na concepção desse filósofo, assume a denominação de “escola criadora”. Ela já passou pelos movimentos anteriores em que foi desenvolvida a noção de “coletivização social”; o objetivo agora é “expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”. (*Idem*); a escola é, com efeito, a de estudiosos comprometidos com a formação e com a transformação social. Nesse movimento, a estratégia é incentivar o método de “investigação e de conhecimento” por parte do aluno. É que o aluno torna-se o responsável pela sua aprendizagem; ele deve entender que seu conhecimento estará à disposição do coletivo. Portanto, esse aluno, a partir da sua autonomia e criatividade, poderá construir a própria formação de maneira multilateral, identificando, nas condições de trabalho atuais, tanto a presença da separação entre trabalho manual e intelectual, educação e trabalho, quanto mecanismos e estratégias coletivas para a superação das condições de trabalho alienadas.

Apresenta-se a seguir um exemplo de aula de dança no estilo *Hip Hop*. Nesse movimento, os alunos buscaram todos os conhecimentos necessários para a construção da dança *Hip Hop*: 1. o *grafitte* - representa a arte em forma de desenhos e mensagens, expressando o sentimento de manifestação ou denúncia; 2. o DJ

(*disc-jockey*) - representa o operador de discos responsável pelas colagens rítmicas; 3. o *Rap* - ritmo de música associado a poesia e a rimas; 4. *Beat Box* – representa a percussão vocal simulando diferentes sons e batidas rítmicas com a boca e a cavidade nasal; 5. MC (*master of ceremonies*) - é o porta-voz, o cantor que expressará por meio da letra da música (rimas, poesia) os problemas, as carências e as necessidades da classe oprimida; 6. o *Break Dance* - dança com uma variedade de estilos, que podem ser improvisados, expressando sentimentos de revolta, de dominação, de superação, como também de competição entre grupos. Ainda, pode ser trabalhado a moda *Hip Hop*, o estilo de se vestir.

Para esse processo, sugeriu-se a dança *Hip Hop* como tema da Educação Física. Esta, quando associada ao conhecimento que cada aluno quer expressar e/ou aperfeiçoar representará os interesses de todos. O objetivo nessa aula foi dos alunos identificarem que seus problemas e necessidades são semelhantes e que cada um tem a responsabilidade diante do conhecimento, para organizar a melhor forma de manifestar no coletivo sua contribuição artística, corporal, criativa, inventiva, intelectual, etc.

Os alunos se reuniram e escolheram o tema discriminação por atender os sentimentos indesejáveis pelos quais passavam ou viam seus colegas e/ou familiares passarem. Assim, fizeram parte do tema; a discriminação social, racial, sexual e física (altura, peso). Cabe ressaltar que, a partir desse movimento os alunos, de forma autônoma, eles buscaram diversos conhecimentos como contribuição para a produção e a apresentação coletiva. Cada aluno ou pequeno grupo é responsável pelo estudo da discriminação, pelos recursos que serão utilizados e pela forma como esses recursos atendem as necessidades no processo da apresentação coletiva.

Dessa forma, eles ficaram livres para estudar e trazer os conhecimentos necessários e cumprir, assim, a socialização durante o processo de produção coletiva. Não há partes no *Hip Hop* porque a dança depende da música e da batida. Da mesma forma, esses elementos dependem da produção artística do DJ e seguem a orientação do MC; o grafite é a representação em forma de desenho de todo o processo. Portanto, os elementos do *Hip Hop* compõem uma variedade de unidades na totalidade. Assim: se um elemento não assumir sua responsabilidade perante o coletivo, todos sentem, e a organização não se consolida. Ainda, aí ocorre a transdisciplinaridade, não há ruptura, nem supremacia de um conhecimento em

relação ao todo. Observou-se que eles se misturam harmonicamente; a arte se torna movimento, música, som; o movimento se torna desenho, arte, estética; o *Rap* vira poesia, história. É isto: na apresentação coletiva, ocorre a interdependência entre educação, trabalho, organização coletiva, técnica, ciência, problema da realidade, objetividade e subjetividade.

Foto retirada

Durante a produção individual e coletiva, os alunos buscaram os conhecimentos de história, informática, arte, desenho, literatura, gramática, dança, moda, música e sons para atender suas necessidades. Foram utilizados diferentes recursos materiais, entre eles alguns improvisados e adaptados. Todo o processo foi construído pelos alunos, de forma autônoma e criativa, nesse movimento nossa participação enquanto docente se resumia em mediar os conflitos e indicar materiais bibliográficos para os estudos, bem como auxiliá-los na compra e no transporte de alguns materiais.

**Figura 26** – Alunos fazendo o esboço do *Grafitte*.  
Aula prática – Ensino Médio.

**Figura 27** – Alunos elaborando coreografia da dança.  
Aula prática – Ensino Médio.

**Figura 28** – Alunos produzindo os passos da dança.  
Aula prática – Ensino Médio.

**Figura 29** – Alunos como MC.  
Aula prática – Ensino Médio.

**Figura 30** – Alunos dançando o *Hip Hop*.  
Aula prática – Ensino Médio.

Está-se ciente de que, diante desses exemplos de aulas, que a proposta ainda é preliminar e sujeita a críticas e contribuições; o trabalho pode e deve, afinal, ser continuado. O fato de se identificarem as limitações na abordagem crítico superadora, não resulta em uma proposta acabada ou verdadeira. Crê-se que essa propositura seja uma contribuição inicial para uma práxis social não conformista nas aulas de Educação Física.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral de propor uma nova possibilidade metodológica na Educação Física a partir do materialismo histórico se consolidou e superou o que se pretendia no início desse estudo. Desde que a abordagem crítico superadora surgiu no cenário da Educação Física, ela sempre foi alvo de estudos. Contudo, percebeu-se, no decorrer da práxis pedagógica na realidade concreta, principalmente na escola pública, que algo estava faltando, existia uma linha divisória entre a proposta teórica e a prática com vistas à modificação da realidade.

Dessa forma, a opção pelo aprofundamento teórico deu-se em razão da inquietude construída durante quase duas décadas de trabalho nesta área quando se procedeu a tentativas de uma prática docente transformadora da realidade na área da Educação Física. Tinha-se nítida clareza do caminho proposto pelos Autores da abordagem crítico superadora e assim se buscou uma leitura apurada do materialismo histórico para identificar as limitações de tal abordagem e os possíveis direcionamentos teóricos para a construção de uma proposta que respondesse, pelo menos por enquanto, às inquietudes da docência.

Assim surgiu a problemática da pesquisa - tensionar a proposta crítico superadora a partir dos pressupostos do materialismo histórico: base para a construção de uma proposta preliminar fundamentada na concepção de homem omnilateral. Para tanto, fez-se necessária a leitura de alguns autores clássicos para se esclarecer o contexto teórico no qual se insere a problemática desse estudo e a leitura aprofundada da proposta crítico superadora.

A partir das obras de Marx, na sua juventude, e de Gramsci nos escritos políticos e nos **Cadernos do Cárcere**, o que se procurou estudar foi, em linhas gerais, as determinações da atividade produtiva humana e das relações sociais da vida material na formação do homem omnilateral. Além disso, analisou-se como essas mesmas determinações se manifestam na Educação como fator essencial à formação do ser social.

A base da formação da concepção de homem omnilateral é, em Marx, pensada a partir da realidade concreta. Primeiramente, ocorre a partir das relações que o homem estabelece com a natureza para modificá-la, posteriormente, da relação que se consolida pelas formas de organização e apropriação do trabalho e

das implicações da divisão do trabalho e da propriedade privada. Contudo, essa contextualização não é algo dado aprioristicamente, mas a partir da influência do pensamento de Hegel e Feuerbach.

Viu-se que Marx, na obra **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, faz a crítica ao pensamento de Hegel, principalmente do capítulo “O saber absoluto” em que as concepções de objetivação e alienação entram em relação direta com a concepção de trabalho. É exatamente aí, pensa-se, que reside a importância da concepção de trabalho na formação da concepção de homem unilateral em Marx. Embora Marx tenha empreendido a crítica ao pensamento de Hegel na obra **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, percebeu-se que ela se mantém, ainda que entrelinhas, na obra **A Ideologia Alemã** de Marx e Engels e acrescida de novos contornos no que se refere à alienação pela divisão do trabalho e pela dissociação da teoria em relação à prática. Pode-se dizer que Marx utilizou o pensamento de Hegel como base para a formação da teoria social do trabalho, superando-se dessa forma a ideologia abstrata de Hegel e o humanismo de Feuerbach.

Já nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, é possível perceber que as determinações oriundas da mudança na atividade produtiva humana e nas relações de trabalho distanciam o homem de sua formação unilateral e esse distanciamento toma forma na obra **A Ideologia Alemã** com a denúncia que Marx e Engels fazem sobre a divisão do trabalho e da propriedade privada. Enquanto nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** Marx denuncia a gênese do distanciamento do homem em relação a si mesmo e do outro a partir do trabalho e das relações de trabalho, em **A Ideologia Alemã** Marx e Engels ampliam essa denúncia de forma a mostrar que o resultado das determinações oriundas da organização e apropriação do trabalho e do trabalho dividido determinam, não somente o resultado do trabalho – o produto, mas a formação do homem em todos os aspectos que envolvem a sua vida. Diante disso, a concepção de homem unilateral torna-se diretamente ligado às contradições entre as determinações do trabalho e as relações que o homem estabelece com a natureza e com os demais homens.

Por outro lado, há, nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e **A Ideologia Alemã**, dois elementos que se tornam a base para a formação da concepção de homem em Marx. O primeiro, aparece nos **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**, trata-se da relação do homem com a natureza, a atividade

humana o elo de ligação do homem com a natureza, as relações de sociabilidade existentes nessa relação são influenciadas pelas condições que colocam o trabalhador em contradição com a sua essência humana a partir do processo que o resultado do seu trabalho deixa de ser criador e passa a ser trabalho estranho; passa, então, a ser apropriação privada dos produtos da atividade humana. O segundo aparece n' **A Ideologia Alemã** e trata das implicações da tríade trabalho estranhado, divisão do trabalho e propriedade privada na oposição do homem em relação à sua liberdade de manifestação humana. Com isso, detectou-se na investigação que em Marx o trabalho é a categoria que dá base para se entender como se consolidou e consolida a história humana; não somente no sentido de sobrevivência ou de satisfação das necessidades, mas, sobretudo, no movimento dialético da realidade imposto pelo do trabalho dividido, estranho e da propriedade privada que distancia o homem da sua natureza humana e dos demais homens.

Entendeu-se nesse estudo que existe uma relação entre trabalho estranho e propriedade privada e que a superação do primeiro é condição básica para a supressão do segundo. Por essa razão, Marx apresenta o comunismo como a “superação do estado das coisas”, como superação do estranhamento do homem frente às condições de trabalho, dos demais trabalhadores e da propriedade privada. O comunismo seria o retorno do homem com sua essência humana como ser social. É notório nas obras **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844** e **A Ideologia Alemã** (MARX e ENGELS) que Marx, ao denunciar o processo de alienação/estranhamento por meio do trabalho e das relações de trabalho, já apresentava condições objetivas para a emancipação humana por meio de uma nova sociedade.

Observou-se ainda nessa tese que, nesse duplo cenário que envolve a sociedade capitalista e a nova sociedade, a relação Educação e Trabalho tornou-se uma questão a ser estudada nos escritos de Marx. Não se trata para Marx de uma aproximação simplista ou somente instrucional, mas de uma união que possibilite a formação do homem omnilateral em oposição à formação do homem unilateral, resultado da divisão do trabalho. Detectou-se que, para Marx, a aproximação da Educação com o Trabalho possibilita ao trabalhador desempenhar diferentes funções pela qualidade do ensino da técnica em todos os elementos que compõem o trabalho fabril. Viu-se, ainda, que o conhecimento técnico por si só não daria conta

da formação do homem omnilateral, é necessário que se tenha uma formação integral que associe teoria e prática revolucionária, Educação e vida.

Marx não escreveu diretamente sobre Educação; porém, é possível, a partir do estudo dos comentadores de sua obra, analisados no trabalho, entender que a educação envolve todos os aspectos que compõe a vida. Ora, durante as análises realizadas nessa pesquisa, a Educação assume característica de ação formativa e revolucionária. Formativa, no sentido de possibilitar ao homem todo o conhecimento necessário para que ele se torne dirigente e autônomo diante do trabalho; revolucionária, no sentido de conhecer e superar as contradições do trabalho dividido e estranhado e suas implicações tanto para a formação dele como homem omnilateral quanto para a supressão da propriedade privada.

É nesse contexto que se procedeu à apropriação do pensamento de Gramsci sobre Hegemonia e Educação. Viu-se que para Gramsci a hegemonia é uma ação determinante do modo de pensar e agir das pessoas, ela induz a uma direção moral e intelectual, seja pelo consenso, seja pela força. À maneira de Marx, Gramsci também apresenta a noção de Educação associada à vida, e é nesse sentido que a hegemonia torna-se intimamente ligada à Educação. Ora, para que haja a mudança para uma nova sociedade, a Educação precisa adotar uma atitude política contra a hegemonia, convertendo as relações sociais unilaterais e conformistas em relações sociais em função de uma vontade coletiva transformadora.

Estudou-se também que, para Marx e Gramsci, a Educação não segue uma perspectiva, nem um local específico, mas ela é compreendida num sentido amplo e dialético. É fato: a Educação coloca o homem em relação a sua historicidade e criticidade em que as forças produtivas e políticas assumem um contexto emancipador. Mais especificamente, o homem torna-se dirigente da força produtiva e das relações sociais na busca de novas relações de produção e de uma nova concepção de mundo e de sociedade.

Contudo, para que se possa adquirir uma concepção de mundo que priorize a vontade coletiva, a atitude revolucionária, a autonomia e a criatividade na atividade produtiva humana, é necessário que os conhecimentos sejam apropriados e então incorporados de forma ampla e contextualizada com os interesses da classe a qual pertence. Ao ter a concepção do conhecimento como dimensão multidisciplinar e global, o homem adquire a capacidade de ser construtor de si mesmo no processo da vontade coletiva. É que a Educação omnilateral oportuniza ao homem a sua

formação omnilateral num movimento que une teoria e prática, criatividade e autonomia, emancipação e liberdade.

Diante da compreensão das possibilidades educativas na concepção marxista e gramsciana, percebeu-se que a Educação é responsável pela formação do homem omnilateral, não somente no sentido de afirmação como ser social consciente de sua ação coletiva, mas, sobretudo, da potencialidade como construtor de si mesmo se manifestando como um elo integrador e formador em todos os segmentos da vida social. Observou-se também que, da mesma forma que não há ruptura entre Educação e Trabalho, Educação e História, Educação e Política, não há ruptura entre o homem o conhecimento e a vida singular e plural.

Foi somente a partir da compreensão da totalidade do que se estudou que se pôde identificar as possibilidades e limitações da abordagem crítico superadora e então elaborar uma nova proposta. A crítica à abordagem crítico superadora não foi realizada no sentido de demonstrar que sua teoria é falha ou insuficiente; pelo contrário, ela foi realizada em vistas a tensionar sua proposta teórica e prática a partir do materialismo histórico, visando contribuir para uma nova metodologia.

Há ciência de que a abordagem crítico superadora é uma proposta situada e de grande impacto sobre a academia da Educação Física; por isso, a sua relevância no processo da investigação; afinal, sem ela, como base reflexiva, esse estudo não seria possível. Contudo, ao se reler a proposta teórica e prática tendo como base o materialismo histórico, percebeu-se que algo se perdia ou não se completava, principalmente na proposta prática, que é o referencial da práxis para a realidade concreta.

Ora, o referencial teórico da proposta crítico superadora possui, sem dúvida, uma dimensão crítica da realidade, mas não se apresenta revolucionário, não se observou ligação da teoria como uma proposta de mudança radical e sim, de constatação crítica da realidade. É certo que a teoria surge das contradições da realidade concreta e a ela retorna de forma a buscar transformá-la. Portanto, seguiu-se a compreensão de Marx de que é necessário transformar e não somente de interpretar a realidade. Assim, a limitação do eixo teórico da abordagem crítico superadora, acredita-se, tendo como base o materialismo histórico, foi a construção de uma teoria crítica não revolucionária. Ainda, apresentou limitação na organização do eixo teórico que tratasse as categorias totalidade, contradição, Trabalho e Educação de forma interligada entre elas e com a vida. A formação do homem

omnilateral só é possível, a partir de uma educação omnilateral, multidisciplinar o que não se revela na abordagem crítico superadora. Assim, se não houver uma proposta teórica da Educação Física que oportunize o conhecimento sobre a formação da vontade coletiva e do reconhecimento do homem como sujeito singular e coletivo para a sua emancipação e liberdade diante das contradições da realidade a formação do homem omnilateral pelo viés Educação na escola, não é possível.

Essas limitações influenciam diretamente a proposta prática da abordagem, tendo em vista, como se constatou na pesquisa, que não há distanciamento entre teoria e prática. Percebeu-se, ao se reler a proposta prática da abordagem crítico superadora, uma limitação mais acentuada do que em relação à teoria. Não se conseguiu identificar na proposta a dissociação entre a teoria e a prática, entre Educação e Trabalho e entre Educação e Vida. Não se pôde identificar na proposta prática a formação do homem omnilateral, mas do homem unilateral. É que na crítica apresentada no último capítulo desse estudo, não se pôde ter uma Educação transformadora sem ter uma noção mais ampla de Educação e principalmente sua relação com as formas de identificar e superar as determinações sociais, políticas, econômicas, tendo-se o trabalho, as forças produtivas humanas e as relações sociais como referência. Foi diante dessas limitações, que não invalidam de forma alguma a riqueza da abordagem crítico superadora e da compreensão do referencial teórico do materialismo histórico, nas obras de Marx e Gramsci situadas nesse estudo, que se pôde apresentar uma nova proposta metodológica para o ensino da educação física.

Para a construção dessa nova proposta metodológica para a Educação Física houve a preocupação para se consolidar, ainda que dentro dos limites dessa proposta, a inter-relação entre as categorias Trabalho, Educação, Totalidade e Contradição com os temas da cultura corporal da Educação Física. Ainda, para aprofundar o eixo teórico educacional, utilizou-se parte da proposta da escola única de Gramsci associada à compreensão do referencial teórico do materialismo histórico na busca da formação do homem omnilateral. A partir da organização do referencial teórico que possibilita a formação da consciência singular e coletiva para a utilização de diferentes conhecimentos e de inúmeras possibilidades de utilização recursos materiais para a produção da superação da condição atual, é que se interveio na realidade concreta - na escola nos diferentes níveis de ensino, verificando-se as possibilidades dessa proposta metodológica.

No último capítulo desse estudo, apresentaram-se todos os elementos da proposta teórica e a aplicabilidade de suas possibilidades, ainda que de forma preliminar, na escola. Para isso, organizaram-se as aulas práticas de acordo com o referencial teórico propostos e da experiência docente de 20 anos de atuação como professora de Educação Física. Cuidou-se para que a proposta prática fosse ao encontro dos interesses de vida dos alunos em cada nível de ensino. Assim, delimitaram-se os temas da cultura corporal que atenderiam as necessidades dessa experiência docente: o jogo para o Ensino Fundamental I; a Ginástica - circo para o Ensino Fundamental II e a Dança - *Hip Hop* para o Ensino Médio. Da mesma forma, foram selecionados, em conjunto com os alunos, no primeiro encontro, o tema que eles viam como necessário para a transformação social, o tema que revelava a contradição social da qual eram determinados. Assim os temas foram: enchente e poluição nos rios para o Ensino Fundamental I, a desigualdade social expressa na falta de recursos materiais no Ensino Fundamental II e os diferentes tipos de discriminações no Ensino Médio.

Os alunos buscaram se organizar sozinhos durante todo o processo. A função docente diante da construção da vontade coletiva foi somente de mediar a organização dos materiais gerais necessários para a construção acontecer em segurança e em conformidade com o proposto pelo grupo. O que mais chamou a atenção foi o compromisso singular, em todos os níveis de ensino, em busca da organização dos melhores recursos e conhecimentos para a contribuição da vontade coletiva para a superação do problema social.

A construção dessa nova proposta metodológica para a Educação Física apresentada nesse estudo é, acredita-se, somente uma contribuição inicial para a formação do homem omnilateral a partir de uma compreensão mais ampla da Educação e conseqüentemente da Educação Física pelo viés do materialismo histórico. Apesar das limitações que certamente esse estudo possui e que nesse processo não se conseguiu mapear, resta a esperança de novas críticas e novos olhares para uma Educação revolucionária na Educação Física.

O desafio que permanece é pensar novas maneiras de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação omnilateral na perspectiva marxista. O que se entendeu nesse trabalho foi a necessidade de uma teoria pedagógica que permita, tanto questionar a realidade social e política contemporânea quanto contribuir para a formação visando a concepção de homem omnilateral a partir de uma aprendizagem

que valorize o coletivo, a fim de transformar a prática. Entende-se que a disciplina Educação Física pode contribuir efetivamente nesse processo, desde que também se questione o formato educativo geral expresso nos currículos escolares. Como implementar essa proposta é uma questão em aberto para novas pesquisas que impliquem o questionamento de toda a estrutura social.

Nesse sentido, é que os pressupostos do materialismo histórico deram base para a elaboração da proposta crítica da Educação Física durante toda a sua construção e aplicação. Nessa proposta o aluno tem a possibilidade de se reconhecer enquanto ser histórico e social passando a ser construtor de si mesmo. Entende que por meio da relação teoria e prática e do trabalho socializado, criativo e livre ele tem a possibilidade de identificar as determinações impostas pela realidade e principalmente de reconhecer que sua ação singular está intimamente ligada com a sua consciência crítica. Durante o processo de formação do homem omnilateral a Educação Física estabelece uma relação intrínseca com o trabalho e sua historicidade, ou seja, ocorre que o aluno reconhece o trabalho como mediação pela qual o homem constrói a sua essência. Ainda, entende na sua práxis a inter relação da subjetividade e a objetividade, entre o conhecimento técnico e as potencialidades de criatividade, autonomia e construção do conhecimento frente às necessidades de transformação da realidade.

Nessa proposta a Educação Física passa a ser entendida como uma educação que envolve a vida e para isso os conhecimentos rompem as suas fronteiras e assumem características transdisciplinares visando o pleno desenvolvimento do homem rumo a sua liberdade em busca da idéia de um novo projeto de sociedade e de homem . É somente a partir do entendimento da educação enquanto totalidade que aluno pode se reconhecer enquanto ser histórico, político, social, intelectual, filósofo e dirigente no processo social, bem como, entender a importância da organização coletiva e da disciplina (estudo)- (comprometimento e responsabilidade político-social) para a formação do homem omnilateral em uma nova perspectiva de sociedade.

Diante disso, essa proposta, ainda que dentro dos seus limites, apresenta-se como uma possibilidade metodológica contra hegemônica, situada nos interesses de transformação e construção de uma nova ideia de sociedade e de homem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES , Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da Educação no modo de produção capitalista. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, v.1, n.1, jun. 2009. p.25-33.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física: o que ela é, e o que tem sido e o que deveria ser**. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

ARANTES, Ana Cristina. **A Educação Física e o processo de alfabetização nas primeiras séries do primeiro grau**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996.

BORON, Atílio. A filosofia política moderna. **De Hobbes a Marx**. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. ISBN:978-987-1183-47-0. Disponível em : <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/filopolmpt.pdf>> Acesso em: 24 out.2011.

BOTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra; Organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: Crítica da Educação e do Ensino. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v.3, n.2, dez. 2011. p.109-134.

DALÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAL LIN, Alessandra; SCHLESENER, Anita. Concepção de homem: observações acerca dos Manuscritos Econômico Filosóficos 1844. *In: Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional*. n.15, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação. Curitiba: UTP, 2006 ISSN 1980-9700. jan./abr. 2012. p. 182-202. CDD-370

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EIDT, Celso. **Da crítica idealista à crítica materialista: ser genérico e gênese do comunismo.** 227fls.Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 5a. ed.

ENGUITA, Fernandes Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação.** Porto Alegre: Artes Sul, 1993.

FEUERBACH, Ludwig. **A Essência do cristianismo.** Tradução e Notas de José da Silva Brandão. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** Campinas: Scipione, 1989

GALLAHUE, David & OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2001.

GOULIANE, I.C. **A problemática do homem: ensaio de uma antropologia filosófica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v.2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. v.3

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. v.4.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução de Luiz Sérgio Henrique; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marcos Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.5.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1978.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos.** Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2004a. v.1.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos.** Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2004b. v.2.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Cárcere**. Seleção e tradução Noênio Spínola 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo de Menezes; colaboração de Karl-Heing Efken e José Nogueira Machado. 7 ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo de Menezes; colaboração de Karl-Heing Efken e José Nogueira Machado. 7 ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992b.

\_\_\_\_\_. **A Razão na história**: uma introdução à filosofia da história; introdução de Robert S. Hartman; Tradução de Beatriz Sidou, 2 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **The Philosophy of Right**: the Philosophy of History. Trans. T.M. Knox. Chicago: Willian Benton, 1952. (Britannica Great Books, 46).

HOBBSAWN, Eric. **História do Marxismo II**: o marxismo na época da Segunda Internacional. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.

KOFLER, Leandro. **História e Dialética**. Estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógico do esporte**. Unijuí: UNIJUÍ, 1998.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor** (do nascimento até os 6 anos). Tradução de Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino. Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, São Paulo: Nagevando, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ideologias e Ciência Social**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, Georg. **El Joven Hegel y los problemas de la sociedade capitalista**. Tradução Manuel Sacristan. 2 ed. Barcelona, México, D.F: Grijalbo, 1970.

LUKÁS, George. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. s/ local, s/ed. s/ano.

MANACORDA, Mario. Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução Willian Laços. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**. Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital. Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v.1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p.20. (Francisco Aparecido Cordão)

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CBE Nº 5/2011 aprovado em 04 de maio de 2011. Publicado no D.O.U. de 24/01/2012, Seção 1, p.10.

MOREIRA, Wagner Wey. (org. **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.

NETTO, J.P. & BRAZ, M. **Economia Política - uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade**. 3 ed. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOSELLA, Paolo. Anotações de Elinilze Guedes Teodoro. O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.25, p.271-274, mar 2007. ISSN:1676-2584. [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/res05\\_25.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/res05_25.pdf) > Acesso em: 02 jul. 2012.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Verbete elaborado por Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_programa\\_de\\_gotha.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_programa_de_gotha.htm) > Acesso em: 02 set. 2012.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento em Marx. Dos Manuscritos Econômico Filosóficos 1844 à Ideologia Alemã**. 258fls.Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2000.

SANCHÉZ, Vázquez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

\_\_\_\_\_. DEBATE DEBATE. **O choque teórico da Politecnia**. The Theoretical Shock of the polytechnic. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, 2 a 4 de dez. 1987. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1), Rio de Janeiro, 2003. p.131-152. (Seminário)

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Tradução de Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SCHLESENER, Anita Helena. **Escola de Leonardo. Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SILVA, Rosalio Deise. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Filosofia. Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2010.

SOUSA JR., Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

---