



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÍCTOR MOITA PINHEIRO**

**A FACE NEGATIVA DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO À LUZ DO  
PENSAMENTO DE MARX E LUKÁCS**

**FORTALEZA**  
**2017**

VÍCTOR MOITA PINHEIRO

A FACE NEGATIVA DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO À LUZ DO  
PENSAMENTO DE MARX E LUKÁCS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes.

Coorientador: Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P722f Pinheiro, Víctor Moita.  
A Face Negativa do Trabalho Docente no Capitalismo à Luz do Pensamento de Marx e  
Lukács / Víctor Moita Pinheiro. – 2017.

79 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes.

Coorientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

1. Valor de uso. 2. Valor de troca. 3. Trabalho docente. 4. Estranhamento. 5. Educação  
omnilateral. I. Título.

CDD 370

---

VÍCTOR MOITA PINHEIRO

A FACE NEGATIVA DO TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO À LUZ DO  
PENSAMENTO DE MARX E LUKÁCS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco José Lima Sales  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alberto Dias Gadanha  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico aos meus pais e ao meu irmão,  
pois sempre confiaram na minha  
capacidade, nunca duvidaram de mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida.

Aos colegas e professores do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR), em especial ao Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, líder do grupo de pesquisa, por terem me recebido de braços abertos quando eu ainda era ouvinte.

Ao Prof. Dr. Geraldo Luis Ramalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* de Maracanaú, por ter me estimulado a continuar estudando e fazendo pesquisa, embora fora da área das exatas e da tecnologia.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Francisco José Lima Sales e Prof. Dr. Alberto Dias Gadanha, por terem aceitado prontamente, mesmo com um tempo curto, fazer parte da minha vida acadêmica avaliando e contribuindo para construção desta dissertação.

À minha amiga Maria Zélia Pinto da Silva e ao seu namorado, José Erivaldo, por terem me apresentado uma nova perspectiva de estudo que eu jamais pensei em seguir, pelas palavras de incentivo e por não terem deixado que eu ficasse desestimulado, além, claro, das boas conversas para descontrair depois de tantas horas de estudo.

De *modo especial*, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Fátima Maria Nobre Lopes*, e ao meu coorientador, Prof. Dr. *Adauto Lopes da Silva Filho*, os meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento desde o início da minha caminhada e que se prolonga até hoje, pela paciência e dedicação nas orientações, pela abdicção dos finais de semana, das noites de sono e dos momentos de lazer para que eu aprendesse um pouco mais, pelos elogios e pelos puxões de orelha também para que eu buscasse melhorar cada vez mais e, claro, por terem segurado minha mão para me ensinar a fazer esta dissertação como quem ensina uma criança a escrever. A vocês meu muito obrigado; e ao meu Pai, *Francisco Erleudo Pinheiro*, à minha Mãe, *Ábia Moita Pinheiro* e ao meu Irmão, *Savio Moita Pinheiro*, pois sempre me incentivaram e me proporcionaram condições favoráveis para que eu prosseguisse estudando. Mesmo longe, meu amor por vocês não tem tamanho. Essa distância será recompensada. Este trabalho não é apenas meu, pois sem vocês nada disso teria sido construído. Muito obrigado por terem me ensinado o caminho dos livros. Essa conquista é nossa.

“Educação e repreensão começam nos primeiros anos da infância e duram até o último dia de vida.”

(Pitágoras)

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

“Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos.”

(Pitágoras)

## RESUMO

A dissertação com o título *A face negativa do trabalho docente no capitalismo à luz do pensamento de Marx e Lukács* tem como objetivo central realizar uma discussão acerca da dupla face do trabalho no capitalismo no seu sentido positivo e negativo, demonstrando a determinação reflexiva dessa dupla face no trabalho docente universitário, destacando a sua dimensão negativa, enfocando ainda a educação unilateral como mediação para a superação do predomínio dessa face negativa, tomando como referencial teórico o pensamento de Marx, de Lukács e de Saviani. A questão que perpassa essa temática é a consideração de que a gênese do capitalismo trouxe consigo a esperança de que os bens produzidos seriam mais acessíveis para toda a população no sentido de atender as suas necessidades básicas. No entanto, aos poucos, a lógica do capital foi sendo revelada. Sua finalidade central é a geração do lucro por meio de todos os produtos, desde os mais básicos aos mais diversos artigos de luxo. Portanto, os bens produzidos tornaram-se mercadorias, inclusive a força de trabalho do trabalhador, aviltando, assim, a dimensão humana dos homens. Porém, o trabalho, por ter essa dimensão de exploração, não deixa de ter também a sua dimensão de geração da sociabilidade e de realização do homem na sua generidade humana. Tal questão se ancora, principalmente, na tese de Marx sobre o trabalho no capitalismo, evidenciando a sua dupla dimensão – criador de valor de uso e, ao mesmo tempo, criador de valor de troca –, que será retomada por Lukács e, a partir da qual, ele tematizará, respectivamente, o trabalho enquanto categoria fundante do homem como ser social e o trabalho estranhado enquanto aviltamento do gênero humano. Eis a dupla face do trabalho. Nesse sentido, a forma como o trabalho se realiza no capitalismo é uma temática que merece amplas discussões e questionamentos. Por estar inserido nesse contexto, estabelecemos como ponto central da nossa dissertação investigar se há uma incidência dessa dupla face do trabalho na educação formal e, conseqüentemente, no trabalho docente, destacando o trabalho docente no ensino superior. A educação é um dos complexos sociais mais potentes e importantes da estrutura social. Ela surge, como todos os outros complexos, com a instauração do processo de trabalho. Com efeito, de acordo com o modo do trabalho, teremos também um tipo de educação, tanto na sua dimensão positiva como na negativa. Portanto, a dupla face do trabalho no capitalismo é uma realidade que pode estar



presente nas várias classes de trabalhadores, inclusive no trabalho docente no ensino superior. Diante dessas considerações, indagamos se há uma influência, uma determinação reflexiva, da dupla face do trabalho na educação formal e, conseqüentemente, no trabalho docente. A nossa hipótese central é a de que realmente existem influências, determinações reflexivas, do duplo aspecto do trabalho, positivo e/ou negativo; esse último, de modo predominante, no trabalho docente. Uma das formas dessa influência no seu aspecto negativo é a sobrecarga de trabalho que dificulta a possibilidade de o professor exercer o seu trabalho com ética e competência. Também consideramos que a educação, na sua dimensão unilateral, poderia ser uma mediação para a superação da predominância dessa face negativa, pois o trabalho docente voltado para uma educação dessa natureza certamente não comportaria a exploração e o estranhamento do trabalho docente típico da sociedade capitalista, destacando aqui o professor universitário. Para desenvolver as nossas considerações, recorreremos principalmente às obras *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e alguns volumes de *O capital*, de Karl Marx; *Ontologia do ser social*, de György Lukács; e *História das ideias pedagógicas no Brasil, Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani. Visando alcançar o nosso objetivo, fizemos uma análise imanente das obras supracitadas e perseguimos o método dialético, próprio dos autores estudados. Por fim, para desenvolver essas questões, a nossa dissertação está composta por três capítulos: *A dupla face do trabalho no capitalismo: Marx e Lukács*; *O trabalho docente no capitalismo: pensando a educação brasileira*; *A educação unilateral como mediação para a superação da face negativa do trabalho docente*.

**Palavras-chave:** Valor de uso. Valor de troca. Trabalho docente. Estranhamento. Educação unilateral.

## **ABSTRACT**

The Thesis with the title *The Negative Face of Teaching Work in the Capitalism in the Light of Thought of Marx and Lukács* has as its central objective a discussion about the double face of work in capitalism in its positive and negative sense, demonstrating the reflexive determination of this double face. Emphasizing its negative dimension, focusing on the unilateral education as mediation for overcoming the predominance of this negative face, taking as a theoretical reference the thought of Marx, Lukács and Saviani. The question that pervades this theme is the consideration that the genesis of capitalism brought with it the hope that the goods produced would be more accessible to the entire population in order to meet their basic needs. However, gradually the logic of capital has been revealed, whose central purpose is the generation of profit through all products, from the most basic to the most diverse luxury items. Thus goods produced became commodities, including the labor force of the worker, thus degrading the human dimension of men. But the work to have this dimension of exploration does not cease to have its dimension of generation of sociability and achievement of man in his human generation. This question is mainly anchored in Marx's thesis on the work on capitalism evidenced by its double dimension: the creator of use value and, at the same time, the creator of exchange value that Lukács will take up from which he will thematically, Work as a founding category of man as a social being and work as a disgrace to the degradation of mankind. This is the double face of work. In this sense, the way work is carried out in capitalism is a theme that deserves wide discussions and questioning. As part of this context, we elaborated as a central point of our dissertation to investigate whether there is an incidence of this double face of work in formal education and consequently in the teaching work, highlighting the teaching work in higher education. Education is one of the most powerful and important social complexes of the social structure. It arises, like all other complexes, with the establishment of the work process. In fact, according to the way we work, we will also have a type of education, both in its positive and negative dimensions. Therefore, the double face of work in capitalism is a reality that can be present in the various classes of workers, including in teaching work in higher education. In view of these considerations, we ask whether there is an influence, a reflexive determination, of the double face of work in formal education and consequently in the teaching work. Our

central hypothesis is that there are indeed influences, reflective determinations, of the dual aspect of work, positive and/or negative, the latter predominantly in the teaching work and that one of the forms of this influence in its negative aspect is the overload That makes it difficult for the teacher to carry out his work with ethics and competence; We also consider that education in its omnilateral dimension could be a means of overcoming the predominance of this negative face, since the teaching work aimed at an education of this nature would certainly not involve the exploitation and estrangement of the teaching work typical of capitalist society, Here the university professor. In order to develop our considerations, we have recourse mainly to the Economic-Philosophical Manuscripts of 1844 and some volumes of Karl Marx's Capital; Ontology of the Social Being, by György Lukács; And History of Pedagogical Ideas in Brazil, School and Democracy and Historical-Critical Pedagogy: First Approaches, by Dermeval Saviani. In order to reach our goal, we made an immanent analysis of the above works and pursued the dialectical method, proper to the authors studied. Finally, to develop these questions our dissertation is composed of three chapters that are: The Double Face of Labor in Capitalism: Marx and Lukács; The Teaching Work in Capitalism: Thinking about Brazilian Education; The Emancipatory Omnilateral Education as Mediation for Overcoming the Negative Face of Teaching Work.

**Keywords:** Value of use. Exchange value. Teaching work. Estrangement. Omnilateral education.

## SUMÁRIO

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>2</b>   | <b>A DUPLA FACE DO TRABALHO NO CAPITALISMO: MARX E LUKÁCS</b> ...  | <b>17</b> |
| <b>2.1</b> | <b>O trabalho como atividade central da práxis humana: criador de valor de uso</b> .....   | <b>17</b> |
| <b>2.2</b> | <b>A face negativa do trabalho: criador de valor de troca</b> .....  | <b>23</b> |
| <b>2.3</b> | <b>A determinação reflexiva do trabalho na atividade docente</b> .....   | <b>28</b> |
| <b>3</b>   | <b>O TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO: PENSANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....   | <b>33</b> |
| <b>3.1</b> | <b>O trabalho docente no viés funcionalista: as teorias não críticas</b> .....   | <b>33</b> |
| <b>3.2</b> | <b>O trabalho docente como reprodução: as teorias crítico-reprodutivistas</b> .  | <b>43</b> |
| <b>3.3</b> | <b>Os limites das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas</b> .....   | <b>49</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Para além da face negativa do trabalho docente: a pedagogia dialética e histórico-crítica</b> .....                           | <b>52</b> |
| <b>4</b>   | <b>A EDUCAÇÃO OMNILATERAL COMO MEDIAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DO PREDOMÍNIO DA FACE NEGATIVA DO TRABALHO DOCENTE</b> .....            | <b>57</b> |
| <b>4.1</b> | <b>A educação omnilateral: Marx e Lukács</b> .....   | <b>57</b> |
| <b>4.2</b> | <b>Pedagogia histórico-crítica: elementos para uma educação omnilateral</b> ..   | <b>62</b> |
| <b>4.3</b> | <b>O trabalho docente voltado para educação omnilateral: elementos para a superação do predomínio da sua face negativa</b> ..... | <b>66</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>71</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>77</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A gênese do capitalismo trouxe consigo a esperança de que os bens produzidos seriam mais acessíveis para toda a população, no sentido de atender as suas necessidades básicas. No entanto, aos poucos, a lógica do capital foi sendo revelada. Sua finalidade é a geração do lucro por meio de todos os produtos, desde os mais básicos aos mais diversos artigos de luxo. Portanto, os bens produzidos tornaram-se mercadorias, inclusive a força de trabalho do trabalhador, fazendo com que o ser humano ficasse preterido em relação aos bens materiais.

Segundo Marx e Lukács, a teleologia do capital só pode ser alcançada através da exploração do homem pelo homem. Esta tem a sua origem no trabalho e se estende para além dele. Mas o trabalho, por ter essa dimensão de exploração, não deixa de ter também a sua dimensão de geração da sociabilidade e de realização do homem na sua genericidade humana. Nesse aspecto, Marx fala da dupla face do trabalho no capitalismo: ao mesmo tempo em que ele é criador de valor de uso – sua dimensão positiva e necessária –, é também, e predominantemente, criador de valor de troca – sua dimensão negativa e contingente. Portanto, é desse modo que Marx, e depois Lukács, concebem o homem como um ser processual, que se funda em sociedade por meio do trabalho e das relações sociais mediadas por ele. A partir disso, podemos então afirmar que o trabalho é a categoria fundante do homem enquanto ser social. Contudo, o trabalho no capitalismo se caracteriza simultaneamente como criador de valor de uso<sup>1</sup> e criador de valor de troca<sup>2</sup>.

Podemos perceber então que, nos moldes capitalistas, há uma dualidade no trabalho que ocorre concomitantemente nele. Logo, o trabalho, ao mesmo tempo que é criador de valor de uso, é também, e principalmente, criador de valor de troca.

---

<sup>1</sup> O trabalho enquanto valor de uso se revela na sua dimensão concreta, enquanto produtor de bens para atender as necessidades humanas, pois o homem, como seu criador, torna-se um ser pertencente a uma espécie: o ser pensante e social.

<sup>2</sup> O trabalho enquanto valor de troca se revela na sua dimensão abstrata, pois, embora seja o mesmo trabalho, essa é a sua face negativa, pois só importa para os donos dos meios de produção a sua dimensão de geração de lucro, que é extraído da força de trabalho do trabalhador, o qual se torna uma mercadoria como outra qualquer. Essa é a face negativa do trabalho, sendo caracterizado como um trabalho estranhado ou negativamente alienado.

Nesse último sentido, ele se torna estranhado<sup>3</sup>, a partir do momento em que predomina o interesse pelo lucro, que é extraído da força de trabalho do trabalhador.

Portanto, mesmo o trabalho sendo a categoria fundante do homem enquanto ser social, um ser genérico que pertence a uma espécie, a partir do momento em que o trabalhador é tomado como uma mercadoria, ele se torna um objeto, uma mercadoria como outra qualquer. Daí o trabalhador estranha a sua vida da sua atividade vital, estranha-se do seu próprio ser genérico e estranha-se nas relações humanas entre si.

Podemos destacar que, como força vital que rege os homens em sociedade, o tema trabalho permanece sempre atual nos estudos de filosofia, sociologia e educação. A questão do trabalho referente à satisfação ou não do ser humano requer uma atenção especial, apesar das novas tecnologias e das inúmeras formas do exercício dessa atividade. Nesse sentido, a forma como o trabalho se realiza no capitalismo é uma temática que merece amplas discussões e questionamentos. Por estar inserido nesse contexto, estabelecemos como ponto central da nossa dissertação investigar se há uma incidência dessa dupla face do trabalho na educação formal e, conseqüentemente, no trabalho docente, destacando o trabalho docente no ensino superior.

A educação é um dos complexos sociais mais potentes e importantes da estrutura social. Ela surge, como todos os outros complexos, com a instauração do processo de trabalho. Com efeito, se da realização do trabalho temos um processo educativo, isso significa dizer que, de acordo com o processo de trabalho, teremos também um desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, um tipo de educação.

Portanto, apesar de o trabalho, quando executado no capitalismo, ser voltado para a geração de lucro, inclusive fazendo do complexo educacional um instrumento do poder econômico, ele não afasta de si o princípio educativo que lhe é imanente desde sua origem, ou seja, de acordo com o tipo de produção temos um tipo de educação, quer seja de modo positivo, quer seja de modo negativo.

Logo, a dupla face do trabalho no capitalismo é uma realidade presente nas várias classes de trabalhadores, inclusive no trabalho docente no ensino

---

<sup>3</sup> O estranhamento é a forma com que Lukács se refere à alienação negativa, aquela que, como supracitado, produz valor de troca.

superior. O professor universitário se estranha de sua atividade vital ao ter sob sua responsabilidade um quantitativo exacerbado de atividades para cumprir, bem como ao não obter o reconhecimento financeiro e social que lhe é devido. Isso dificulta a consecução da teleologia de sua atividade vital, que corresponde ao processo ensino-aprendizagem.

Diante das considerações acima, levantamos o seguinte questionamento: há uma influência, uma determinação reflexiva, da dupla face do trabalho na educação formal e conseqüentemente no trabalho docente? Ou seja, o trabalho docente no capitalismo tem uma dupla face, predominando também a sua face negativa? Até que ponto a existência de uma educação omnilateral levaria também a uma superação do predomínio dessa face negativa do trabalho docente? Levantamos duas hipóteses centrais: a *primeira* é que existem influências, determinações reflexivas, do duplo aspecto do trabalho, positivo e/ou negativo – esse último, de modo predominante, no trabalho docente – e que uma das formas dessas influências, no seu aspecto negativo, é a sobrecarga de trabalho (mais-valia), que dificulta a possibilidade de o professor exercer o seu trabalho com ética e competência; a *segunda* hipótese é a de que a educação, na sua dimensão omnilateral, seria uma mediação para a superação da predominância dessa face negativa, pois o trabalho docente voltado para uma educação omnilateral certamente não comportaria a exploração e o estranhamento do trabalho do professor, destacando-se aqui o professor universitário. A partir dessa problematização, levantamos os seguintes objetivos:

- a) delinear o fundamento teórico marxiano-lukacsiano sobre a dupla face do trabalho no capitalismo, demonstrando a sua determinação reflexiva no trabalho docente universitário;
- b) inferir o trabalho docente na educação brasileira a partir da tematização de Saviani acerca das Teorias Não Críticas, das Teorias Crítico-Reprodutivistas e da Pedagogia Histórico-Crítica;
- c) explicitar elementos para uma educação omnilateral, que possam contribuir para uma reflexão acerca da superação do predomínio da face negativa do trabalho docente.

Para realizar a análise sobre a face negativa do trabalho docente e verificar nossas hipóteses, recorreremos principalmente às seguintes obras:

*Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e alguns volumes de *O capital*, de Karl Marx; *Ontologia do ser social*, de György Lukács; e *História das ideias pedagógicas no Brasil, Escola e democracia e Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani. Visando alcançar os nossos objetivos, fizemos uma análise imanente das obras supracitadas e perseguimos o método dialético, próprio dos autores estudados.

Para demonstrar os nossos pressupostos, dividimos o trabalho em três capítulos. No Capítulo I, com o título *A dupla face do trabalho no capitalismo: Marx e Lukács*, que corresponde ao segundo item, mostraremos como Marx, e depois Lukács, tematiza a dimensão positiva e negativa do trabalho no capitalismo e que essa dupla dimensão incide na educação, o que caracteriza o trabalho como princípio educativo, refletindo inclusive no trabalho docente. No Capítulo II, com o título *O trabalho docente no capitalismo: pensando a educação brasileira*, referente ao terceiro item, faremos um resgate do trabalho docente a partir das Teorias Não Críticas, das Teorias Crítico-Reprodutivistas e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentado principalmente no pensamento de Saviani. No Capítulo III, com o título *A educação omnilateral como mediação para a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente*, referente ao quarto item, iremos dissertar sobre as concepções de uma pedagogia dialética que se demonstram nas posições da educação omnilateral e da pedagogia histórico-crítica. Aqui o objetivo central é destacar que uma educação dialética, omnilateral e histórico-crítica remeteria a uma superação do predomínio da face negativa do trabalho docente, uma vez que tal educação não comportaria a exploração do trabalho do professor universitário, que é o objeto da nossa pesquisa.



## **2 A DUPLA FACE DO TRABALHO NO CAPITALISMO: MARX E LUKÁCS**

Neste capítulo, ao mesmo tempo que dissertamos acerca da relação entre a categoria trabalho e a educação, objetivamos demonstrar a dupla face do trabalho no capitalismo, indicando que não se trata aqui de dois tipos de trabalho, e sim de uma dupla dimensão cuja predominância é a sua face negativa. Esse predomínio também recai na atividade docente. Portanto, a determinação reflexiva, que aí tem lugar, segue a mesma lógica dos demais complexos sociais; dentre estes, a educação e, conseqüentemente, o trabalho do docente universitário.

### **2.1 O trabalho como atividade central da práxis humana: criador de valor de uso**

O trabalho está presente na vida do homem desde o instante de sua primeira atividade transformadora na natureza até os dias de hoje. Usamos como sustentáculo desta afirmação o fato de que a história humana começou no momento em que o trabalho do homem se fez presente em sua rotina cotidiana. A história do homem foi e continua sendo construída por meio do trabalho; é através desta ação e das relações sociais que dele decorrem que o homem se produz e se reproduz. Não por acaso Marx e Engels (2007, p. 43) já afirmavam que “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”. Portanto, para Marx, o homem é o personagem central da historicidade das relações inter-humanas mediadas pelo trabalho.

O homem vai se fazendo cada vez mais social por intermédio do trabalho e dos complexos sociais que dele derivam. No entanto, tão importante quanto a sua produção e reprodução é o modo como as faz, e isto diz respeito diretamente à forma como o trabalho é executado. Em outras palavras, o homem é sujeito das suas ações e, ao mesmo tempo, por conta delas, ele não somente modifica a natureza e a sociedade, mas é por elas também modificado.

Sendo o trabalho a atividade fundamental para a sociabilidade humana, Marx, e posteriormente Lukács, iniciou a teoria do trabalho como sendo a categoria a partir da qual o homem estabelece relação com a natureza e com os outros homens.

A natureza, corpo inorgânico<sup>4</sup> do homem, é o plano de vida biológica do homem e do animal. Porém, enquanto o animal se adapta instintivamente a ela, o homem tem a capacidade de transformá-la em seu favor. Portanto, o homem, por ter esta capacidade, realiza algo que nenhum outro animal será capaz de realizar: produzir para si e para os outros animais por meio do trabalho. De modo bem ilustrativo, Marx (1988a, p. 142-143) exemplifica tal afirmação da seguinte maneira:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Nessa passagem, podemos perceber que o trabalho se torna possível graças ao homem ter a capacidade de antecipar idealmente o resultado daquilo que deseja alcançar, buscando caminhos e examinando os meios para a sua obtenção o mais aproximativo possível<sup>5</sup>.

Deixamos claro até o momento que o modo como o homem produz os seus bens conformará sua vida social, como diz Marx (1989, p. 194): “[...] assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida.” Logo, não podemos esquecer essa mútua relação que há entre o modo como o homem produz e o modo como a sociedade o produz e vice-versa; caso contrário, toda a dialeticidade demonstrada até aqui não teria sentido.

---

<sup>4</sup> De acordo com Marx (1989, p. 164): “A natureza é o corpo inorgânico do homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza”.

<sup>5</sup> Aqui, Marx, e depois Lukács, principalmente, está tratando das teleologias primárias cujos resultados são bem mais aproximativos do desejado. Porém, no âmbito da superestrutura em que ocorrem as teleologias secundárias, tratando-se agora de ideação no campo das relações humanas, o resultado pode, com mais facilidade, chegar ao fracasso. Diz Lukács (2013, p. 56-57): “Nunca se deve perder de vista o fato simples de que a possibilidade de realização ou o fracasso do pôr do fim depende absolutamente de até qual ponto se tenha, na investigação dos meios, conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade – falando em termos ontológicos – posta. O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como investigação dos meios.”

Marx, e posteriormente Lukács, ao utilizar o materialismo histórico-dialético como método de análise para explicar o surgimento do homem enquanto ser social e as consequências e fenômenos sociais oriundos do domínio econômico sobre a história humana, leva-o, naturalmente, para a categoria geradora da sua sociabilidade e de sua história, o trabalho.

No capitalismo, o trabalho<sup>6</sup> assume as mesmas características de uma mercadoria, e da mesma forma que a mercadoria possui uma dupla dimensão, manifestando-se enquanto criador de valor de uso e, principalmente, enquanto criador de valor de troca, o trabalho porta estas mesmas características. Marx, em parte da carta datada de 08 de janeiro de 1868, revela a Engels sua mais recente análise do trabalho. Nela, ele dá o primeiro sinal, diferentemente de outros pensadores, de uma concepção verdadeiramente ontológica sobre esta categoria, desmistificando o que era proposto por filósofos e economistas até aquele momento. Diz Marx a Engels (MARX, 2010, p. 514, tradução nossa):

[...] os economistas, sem exceção, esqueceram o simples fato de quê, se a mercadoria tem um duplo caráter de valor de uso e valor de troca, então o trabalho representado na mercadoria também deve ter um duplo caráter; portanto a análise “nua e crua” do trabalho sem mais, como em Smith, Ricardo, etc., vai sempre se defrontar com o inexplicável. Este é, na realidade, todo o segredo da concepção crítica<sup>7</sup>.

No momento, interessa-nos dissertar sobre o trabalho na sua dimensão de criador de valor de uso, embora tenhamos que nos remeter a algumas considerações à sua dimensão de valor de troca.

Lukács (2014, p. 44), tomando o pensamento de Marx, define o trabalho enquanto criador de valor de uso como “[...] um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência”. Portanto, o trabalho enquanto criador de valor de uso refere-se à sua dimensão concreta, pois o homem, como seu criador, utiliza-se do que produziu para si e para outras espécies, quer dizer, para atender as suas necessidades independentemente de qualquer forma

---

<sup>6</sup> É importante destacarmos que não existem dois trabalhos, apenas um, só que com um duplo caráter.

<sup>7</sup> “[...] the economists, without exception, have missed the simple fact that, if the commodity has the double character of use value and exchange value, then the labour represented in the commodity must also have a double character; thus the bare analysis of labour *sans phrase*, as in Smith, Ricardo, etc., is bound to come up against the inexplicable everywhere. This is, in fact, the whole secret of the critical conception.” (MARX, 2010, p. 514).

social dada e/ou de qualquer período histórico. Já o trabalho, na sua dimensão de valor de troca, é aquele produzido para o capitalista e sob o seu controle, a partir do qual ele extrai o seu lucro. É nessa dimensão que Marx o caracteriza como criador de valor de troca, como um trabalho abstrato. Lukács (1981), ao retomar o conceito de Marx, caracteriza esse aspecto como trabalho estranhado<sup>8</sup>. Ele exemplifica o trabalho enquanto criador de valor de troca da seguinte forma:

Quando, por exemplo, um capitalista para produzir emprega os trabalhadores, ele (como todo comprador) compra um valor de uso, aquele da força de trabalho, a capacidade dos trabalhadores de produzirem mais do que é necessário para a própria reprodução, exatamente a propriedade que determina o seu valor de troca.<sup>9</sup> (LUKÁCS, 1981, p. 143, tradução nossa).

Porém, importa destacar agora que, em qualquer sistema econômico, o trabalho, enquanto criador de valor de uso, não perde sua especificidade, mesmo quando tratado no sistema capitalista. Apoiamo-nos em Marx (1988a, p. 142) para reforçar essa afirmação quando ele diz:

A produção de valor de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo do trabalho deve ser considerado de início independente de qualquer forma social determinada. Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza [...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Marx demonstra, nessa passagem, que, em meio à atividade vital humana, no desenvolvimento das potências e de transformação da natureza, o homem também se modifica. Nessas modificações, podemos afirmar que surge uma série de complexos sociais que também se destacam durante a execução do trabalho. Podemos citar, dentre tantos outros, a educação, a linguagem, a justiça, a polícia, a religião etc., mas não como movimentos originários do ser social, e sim

---

<sup>8</sup> Segundo Nobre Lopes (2006, p. 13), “Na Ontologia de Lukács há uma diferença terminológica e também conceitual entre os termos estranhamento (Entfremdung), que é o momento negativo do processo de objetivação; e alienação (Entäusserung), que é o momento positivo e necessário desse processo”.

<sup>9</sup> “Quando per esempio un capitalista per produrre assume degli operai, egli (come ogni compratore) compra un valore d’uso, quello della forza-lavoro, la loro capacità di produrre piú di quanto occorra per la propria riproduzione, appunto la proprietà che ne determina il valore di scambio.” (LUKÁCS, 1981, p. 143).

como produto, pois, apesar de surgirem simultaneamente com o trabalho, só vêm à tona durante a sua processualidade. Por isso, Lukács (2013, p. 44) afirma que, no trabalho, “[...] estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social”.

Notemos que o termo “determinações<sup>10</sup>” se refere às séries de complexos sociais que citamos. Para Lukács, são nesses complexos que se encontra toda a estrutura social em que o homem vive. Mesmo que não perceba imediatamente, mas, à medida que trabalha, o homem desenvolve e complexifica a sociedade. Daí, ocorrem os complexos que há pouco citamos e que compreendem a superestrutura social. Dos elementos dessa superestrutura, temos interesse, em particular, naquele que diz respeito ao objeto deste capítulo, a educação, que é, sem dúvida, uma das ferramentas mais potentes do sistema social em que vivemos. Para adentrar no tema, devemos fazer algumas ponderações sobre as relações entre trabalho e educação.

A educação, da mesma forma que o trabalho, não perde sua especificidade diante de qualquer que seja o sistema econômico. Ao trabalhar, o homem desenvolve um processo educacional por meio do qual aprende a realizar tarefas que necessita executar. A execução de tais tarefas modifica a sociedade e, ao mesmo tempo, modifica os próprios homens executores e os demais homens, transformando-os em um novo ser. Como já mencionamos, a educação é um dos complexos sociais mais potentes e importantes da estrutura social. Ela surge, como todos os outros complexos, com a instauração do processo do trabalho. Se temos como efeito da realização do trabalho um processo de aprendizagem, significa dizer que podemos extrair do trabalho um desenvolvimento educacional que, por sua vez, segue a forma do trabalho que o requer, ou seja, o tipo de educação ocorre de acordo com o modo de produção. Enfim, de acordo com o processo produtivo – o trabalho –, temos um tipo de educação.

Portanto, mesmo que a educação não perca a sua especificidade de aprendizagem, isso não significa dizer que ela não mude conforme o tipo de trabalho desenvolvido. Historicamente, a sociedade tem transformado o modo como produz

---

<sup>10</sup> É importante deixarmos claro que o sentido do termo “determinações” não é positivista e/ou estruturalista, mas dialético.

os seus bens e, como consequência disso, os complexos sociais também sofrem transformações, incluindo, aqui, a educação. O resultado disso são diferentes ações e concepções de educação para cada forma social do trabalho.

Ao longo da história, cada tipo de sociedade se caracteriza pelo modo como os homens produzem e reproduzem os seus bens. No comunismo primitivo, não havia classes, e os homens aprendiam e se educavam diretamente, com o seu trabalho, reproduzindo assim sua vida social através de uma apropriação coletiva dos bens e propriedades. Com o sentido de propriedade se tornando cada vez mais posse particular, o surgimento de classes foi inevitável; alguns homens possuíam propriedades, e outros não. Nasce o feudalismo. Pela necessidade da sobrevivência, os não possuidores de propriedades trabalhavam nas propriedades dos donos da terra. Desta forma, garantiam o seu sustento e também o sustento dos proprietários. Com essa dicotomia nas relações de poder, surgiram também dicotomias nos complexos sociais. No tocante à educação, podemos afirmar que, enquanto os trabalhadores eram educados pelo exercício do trabalho na terra, os proprietários, que não tinham tal necessidade por já ter sua subsistência garantida, exercitavam a ocupação do ócio nas escolas, passando a ter instruções diferenciadas daquelas que os trabalhadores recebiam.

Com a comercialização do excedente produzido nas terras dos senhores feudais, com a expansão do mercado mundial e com o advento da indústria, amparados pela ideologia liberal, emerge o capitalismo<sup>11</sup>. Este sistema econômico traz consigo uma sociedade dividida por classes com uma produção marcada pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, em que o direcionamento das atividades humanas, inclusive da educação, está voltado para a geração de lucro, fazendo do complexo educação um instrumento do poder econômico. Não obstante, o trabalho não afasta de si o princípio educativo que lhe é característico desde sua origem. É nessa perspectiva que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1) dizem “[...] que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo”. Reforçando

---

<sup>11</sup> Houve uma mudança na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. O trabalho no capitalismo segue a lógica de produção como mercadoria centrada no valor de troca (por dinheiro), cuja gênese se dá com a mercadoria “força de trabalho do trabalhador” a partir da qual os donos dos meios de produção – o capitalista – extraem o seu lucro, a sua mais-valia.

essas considerações, remetemo-nos a outra passagem de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2):

[...] vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. [...] É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Sob esta ótica, confirmamos que a dimensão ontológica da educação no seu sentido positivo se mantém mesmo no capitalismo. Portanto, o princípio educativo do trabalho nesse sistema não contém apenas o sentido de reprodução das classes, carrega também consigo a reprodução humana, proporcionando, quer seja do modo negativo, quer seja de maneira positiva, uma educação no seu sentido formativo, quer dizer, um processo de ensino e aprendizagem.

## **2.2 A face negativa do trabalho: criador de valor de troca**

No item anterior, vimos que o trabalho assume uma dupla face no capitalismo: ao mesmo tempo que ele é criador de valor de uso, no sentido de produzir objetos para atender as necessidades humanas, ele é também criador de valor de troca, no sentido de produzir mercadorias para proporcionar lucros para os donos dos meios de produção. Já destacamos que não se trata de dois trabalhos, e sim de duas faces da atividade produtiva, predominando a sua face negativa, uma vez que a mercadoria é produzida com a finalidade do lucro, do valor de troca.

Portanto, no capitalismo, o trabalho na sua dimensão de valor de troca torna-se predominante. Apesar disso, permanece a sua dupla face, pois interessa ao capitalista a produção não simplesmente dos bens, mas acima de tudo a produção de valor de troca, a produção de mais-valia, como afirma Marx (1988a, p. 148):

O valor de uso não é, de modo algum, a coisa qu'on aime pour lui-même (que se ama por si mesma). Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores de valor de troca. E para o nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado

à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só um valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.

Reforçando a citação acima, podemos dizer que para os donos dos meios de produção é importante produzir bens de uso para ser vendidos como bens de troca. Por sua vez, o preço da venda do produto deve ser superior aos gastos totais da produção, levando à geração de lucro, que, por sua vez, é extraído da força de trabalho do trabalhador. Fica aí determinada a teleologia do capital: utilizar-se dos meios de produção e da força de trabalho do trabalhador para obter lucro.

Ao produzir bens para o capitalista, o trabalhador emprega sua energia e seu tempo na confecção do produto. O dono dos meios de produção paga ao trabalhador, pelo serviço prestado, um valor menor do que o tempo social gasto na produção. No final do processo, a mercadoria produzida pertence ao capitalista, que, além de ser proprietário da matéria-prima utilizada, irá vender a mercadoria produzida pelo trabalhador por um preço superior à sua produção, a partir da qual ele obtém o seu lucro. Por sua vez, o trabalhador vê seu esforço empregado num objeto que não lhe pertence; desta forma, ele “[...] se relaciona *ao seu produto* como a um objecto *estranho*”, pois tal objeto pertence ao mundo da mercadoria, e não ao mundo do trabalho humano (MARX, 1989, p. 159, grifo do autor). Aqui se evidencia a questão central da face negativa do trabalho, configurando o que mais tarde Lukács chamou de trabalho estranhado.

Sendo o trabalho a categoria fundante do homem, que o torna ser social, um ser genérico que pertence a uma espécie, a partir do momento em que o trabalhador é tomado como mercadoria, ele se torna coisa, objeto, uma mercadoria como outra qualquer. Daí o trabalhador estranha a sua vida da sua atividade vital, estranha-se do seu próprio ser genérico e estranha-se nas relações humanas entre si. Marx (1989, p. 166) demonstra essa posição ao dizer que

De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. [...] O trabalho alienado (estranhado<sup>12</sup>) inverte a relação,

---

<sup>12</sup> O termo “alienação” no sentido de estranhamento é esclarecido por Nobre Lopes no seu artigo *O estranhamento como fenômeno histórico-social em Lukács* (1996). Nele, a autora fala que a



uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência. [...] Aliena do homem o próprio corpo, bem como a natureza externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana.

Somente a dimensão do trabalho enquanto criador de valor de uso é parte eterna e constitutiva da vida humana; ao passo que a sua dimensão de valor de troca (trabalho estranhado) avilta o homem e, nesse sentido, ele é contingente, podendo e devendo ser superado, uma vez que, nesse caso, o trabalhador se torna uma mercadoria como outra qualquer, e os seus produtos pertencem aos donos dos meios de produção.

A partir dessas considerações, Marx diz que ocorre aí o fetichismo da mercadoria e, conseqüentemente, a reificação das relações humanas. O fetichismo da mercadoria<sup>13</sup> é, basicamente, uma relação mediada por objetos, por coisas. Nas palavras de Marx (2011, p. 922), o fetichismo “[...] atribui às coisas relações sociais como determinações que lhes são imanentes e, assim, as mistifica”. Desse modo, os objetos regem os ditames da sociedade capitalista, quer dizer, regem a vida social dos homens, o que resulta na reificação das relações humano-sociais<sup>14</sup>, que consiste em substituir as relações sociais por objetos, coisas. A esse respeito Marx (1988a, p. 71) afirma que a reificação “Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Tal relação de poder dos homens sobre os outros homens expressa-se principalmente no fato de que os dominados são tratados como mercadorias, pois são os que geram mais-valia (a mercadoria força de trabalho do trabalhador) para aqueles que são detentores dos meios de produção. Aqui ocorre a gênese do estranhamento no capitalismo, dimensão predominante do trabalho no modo de produção capitalista.

---

alienação no sentido de estranhamento é caracterizada pela criação de barreiras que impedem a exteriorização dos homens.

<sup>13</sup> Abbagnano (FETICHISMO, 2007, p. 439) define o fetichismo como “Crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais”. O mesmo ocorre com a mercadoria no mundo dos homens.

<sup>14</sup> A reificação diz respeito ao fato de que, como predomina a mercadoria na vida social dos homens, o trabalhador, e, conseqüentemente, o ser humano em geral, é considerado um objeto, uma coisa, uma mercadoria como outra qualquer, daí a coisificação ou reificação das relações humanas. Este fenômeno ocorre ao mesmo tempo que os objetos materiais são personificados, ganhando lugar mais importante que o lugar de um ser humano. Segundo Abbagnano (REIFICAÇÃO, 2007, p. 841), reificação é um “[...] termo empregado por alguns escritores marxistas para designar o fenômeno, ressaltado por Marx, de que, na economia capitalista, o trabalho humano torna-se simples atributo de uma coisa [...]. O termo reificação para indicar esse processo foi usado e difundido por G. Lukács”.

Tão importante quanto ter esclarecido que, na visão de Marx e Lukács, há predominância da face negativa do trabalho dentro do sistema capitalista, é discorrer também sobre o complexo social que nos cabe investigar: a educação no que diz respeito ao trabalho docente universitário. Contudo, para principiarmos essa discussão, devemos primeiro atentar para um fato fundamental, que é caracterizar, de acordo com a teoria marxiana, a docência como um tipo de trabalho; ao contrário de comentários falaciosos que consideram o docente como não sendo trabalhador<sup>15</sup>. Até porque, para que possamos falar de estranhamento no trabalho docente, a atividade aí desenvolvida deve ser considerada trabalho. Antes de tudo, devemos elucidar agora, com maiores detalhes, o conceito de trabalho em Marx, aprofundando o que foi apresentado até então.

Sabemos que o trabalho é um processo de interação entre o homem e a natureza. É através dessa interação que o homem se mantém soberano sobre os outros animais, construindo para si e para os outros, fazendo-se senhor da sua história e do seu ser social. No entanto, o processo do trabalho não pode ser entendido apenas como a interação física entre homem e natureza. O trabalho se dá em um processo que leva consigo tanto uma atividade manual quanto uma atividade intelectual, afinal “[...] o homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro” (MARX, 1988b, p. 101).

Além disso, há que se levar em conta que o trabalho produtivo direto – transformação direta da natureza pelo homem em objetos de uso – não é a única forma de gerar mais-valia e, nesse caso, não é somente aqui que se evidencia a categoria “trabalhador”. Nossa afirmação é amparada ainda no fato de que para o capital o que interessa é a produção de mais-valia, e não apenas o ato de produzir bens materiais. Nesse sentido, o trabalhador deve ser produtivo, conforme Marx (1988b, p. 101): “O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais-valia. Apenas é produtivo

---

<sup>15</sup> Alguns autores afirmam que, de acordo com a teoria marxiana, principalmente na concepção de Marx e de Lukács, o professor não seria um trabalhador, uma vez que não está transformando diretamente a natureza em objetos de uso. A concepção de trabalho mostrada por Marx não pode ser restrita às discussões expostas na seção *A produção de mais-valia absoluta*, pois a argumentação tem uma extensão que está para além desta seção, prolongando-se, na verdade, por toda a obra d’*O Capital*. Portanto, as argumentações utilizadas permitem, inclusive, justificar que a atividade docente seja caracterizada como trabalho, podendo ser utilizadas, do mesmo modo, para qualquer profissão que esteja fora da esfera material.

o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital”.

Podemos inferir, então, que a atividade do docente é um trabalho e que ela se encaixa nas características ditas por Marx, já que é meio para gerar mais-valia. Portanto, a atividade que o professor exerce é caracterizada como trabalho, na medida em que ele gera lucro para o proprietário da instituição<sup>16</sup> onde trabalha através do mais-trabalho. Marx (1988b, p. 101-102) exemplifica, de maneira muito explícita, a atividade do professor como trabalho, como trabalho produtivo.

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola (professor) é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização de capital.

Ao contrário de como pensavam os fisiocratas<sup>17</sup>, que acreditavam que a única fonte de riqueza de uma nação era proveniente da renda da terra, Marx amplifica e dá novo entendimento aos conceitos da economia, inclusive o trabalho, em dimensões mais abrangentes. Desta forma, o que concluímos é que as atividades, como a de um vendedor, advogado, professor, por gerarem mais-valia, por enriquecerem o proprietário dos meios de produção e por extenuarem os trabalhadores, devem ser consideradas trabalho, embora no âmbito da imaterialidade. Por sua vez, por se encaixarem como trabalho, possuem, dentro do sistema capitalista, uma dupla dimensão, na qual se manifestam principalmente como valor de troca. Como vimos há pouco, é nesta dimensão do trabalho que ocorre a gênese do estranhamento, sentido negativo do trabalho no capitalismo.

Se a atividade do professor é trabalho, então no capitalismo o trabalho docente também possui uma dupla dimensão. Por estar sendo executada nesse

---

<sup>16</sup> O termo “instituição” aqui empregado está recebendo um amplo sentido, quer dizer, diz respeito a qualquer veículo de ensino, seja escolas, seja universidades públicas e/ou particulares.

<sup>17</sup> A fisiocracia é uma corrente economicista criada e desenvolvida pelo francês François Quesnay (1694-1774). Duas são suas principais características: a primeira é que a fonte de riqueza de um país é proveniente da agricultura e a segunda é a defesa de uma não intervenção estatal na economia. Mais tarde Adam Smith (1723-1790) confrontou essa teoria e publicou sua obra *A riqueza das nações*.

sistema, a dimensão que se manifesta com maior destaque é aquela enquanto criadora de valor de troca. O estranhamento, consequência desse atributo, segue como principal dimensão do trabalho docente. Tal estranhamento pode e deve ser superado. Nesse contexto, podemos destacar a determinação reflexiva que o trabalho exerce sobre os complexos sociais, destacando, aqui, a atividade docente<sup>18</sup>.

### **2.3 A determinação reflexiva do trabalho na atividade docente**

Sabemos agora que a atividade docente se encaixa dentro dos conceitos marxianos de trabalho. Por ser assim caracterizada, essa atividade – que é exercida por um professor, ou mestre-escola, como se refere Marx – sofre, como qualquer outro trabalho, com os desgastes do estranhamento. De um modo geral, o professor se estranha de sua atividade docente, porque, assim como o trabalhador da produção material se torna mercadoria ao ser fonte de mais-valia, também o professor se torna mercadoria ao produzir conhecimento, sendo fonte também de mais-valia. Para compreendermos melhor essa questão, cabe-nos, aqui, retomar algumas posições de Marx e de Lukács.

Lukács, assim como Marx, descreve o processo de trabalho na relação homem-natureza como condição *sine qua non* de sobrevivência do homem em sociedade, ou seja, para que o homem gere a sua sociabilidade, tornando-se um ser social, ele necessita transformar a natureza (causalidade natural) em objeto de uso (causalidade posta) para atender as suas necessidades biológicas e sociais. Portanto, a transformação da causalidade natural em causalidade posta resulta no produto do trabalho, isto é, no objeto construído no processo do trabalho. Tal processo se inicia com as posições teleológicas primárias, aquelas estabelecidas no ato primário do trabalho, e se desenvolve no âmbito das teleologias secundárias, aquelas estabelecidas nos complexos sociais que derivam do trabalho e que se processam no âmbito da superestrutura na qual pode ocorrer o fenômeno do estranhamento, por exemplo. No âmbito das teleologias primárias, o homem estabelece uma ideação do objeto que deseja construir. No âmbito das teleologias

---

<sup>18</sup> É importante frisar que a nossa tematização acerca da atividade docente refere-se, centralmente, à docência universitária no ensino superior, sem desconsiderar, no entanto, em alguns momentos, as atividades docentes em outros níveis de ensino.

secundárias, o homem também estabelece uma ideação, porém voltada agora para os complexos sociais decorrentes do trabalho, tais como a educação, a religião, as leis, a família, a política, etc.

Como vimos anteriormente, na realização do trabalho, ocorre o processo de objetivação do homem ao produzir o objeto. Nesse processo, ocorre a sua exteriorização, que, segundo Nobre Lopes (2008), corresponde a uma alienação necessária e positiva. Porém, essa exteriorização pode se tornar um estranhamento, que é a alienação contingente e negativa<sup>19</sup> quando ocorrem os bloqueios nesse processo, advindo, nesse caso, o problema do estranhamento. Por isso, é importante frisar que o estranhamento, para Lukács, é um fenômeno exclusivamente histórico-social, e não uma condição necessária e eterna do homem. Diz Lukács (2013, p. 577), advertindo sobre uma possível deformação no entendimento acerca do fenômeno do estranhamento:

Visando evitar isso deve ser dito logo de início que examinaremos o estranhamento como um fenômeno exclusivamente histórico-social, que emerge em certos picos do desenvolvimento em curso, assumindo a partir daí formas historicamente sempre diferentes, cada vez mais marcantes. A sua constituição, portanto, não tem nada a ver com uma *condition humaine* (condição humana) universal, possuindo menos ainda qualquer universalidade cósmica.

Logo, o trabalho humano se dá através da transformação da natureza pelo homem em busca da manutenção de sua subsistência e para a satisfação de suas necessidades e não apenas como instinto. Tal transformação é antecedida por uma teleologia<sup>20</sup>, que é estabelecida no ato primário do trabalho e que se desenvolve dentro de um contexto histórico-social; entretanto, nesse processo podem ocorrer, como já dissemos, os bloqueios que resultam em estranhamentos cuja gênese se dá no âmbito do trabalho na sua dimensão negativa, quer dizer, na sua dimensão de criador de valor de troca. No decorrer desse processo, existem

---

<sup>19</sup> Ver nota de rodapé 12, que está descrita à página 23 desta dissertação.

<sup>20</sup> O termo “teleologia” é esclarecido por Nobre Lopes (2008, p. 29) ao dizer que “Lukács usa os termos posição teleológica, pôr teleológico e prévia-ideação no mesmo sentido, isto é, ambos significam o momento ideal, o estabelecimento de finalidades no âmbito da práxis humana, o que requer a mediação da consciência do homem. Portanto, não existe nenhum ato humano sem mediação da consciência, ou seja, sem o pôr teleológico (prévia-ideação) e a busca dos meios (conhecimento) para realizá-lo”.

diversas alternativas que podem ser escolhidas de acordo com a viabilidade do momento.

Para cada atitude tomada, ou seja, para cada escolha dentre as possibilidades existentes, são geradas consequências, de modo que essas consequências acabam por influenciar as novas decisões a serem tomadas para a continuidade do processo. Ao final do trabalho, temos um novo ser-objeto e um novo ser-homem, que se negou durante o processo, tornando-se um novo homem. Nessa processualidade dialética, ocorre uma determinação reflexiva, quer dizer, uma conexão recíproca entre teleologia e causalidade. Tal determinação reflexiva é um marco na metodologia hegeliana que foi adotado por Marx e Lukács<sup>21</sup>, ainda que refutando o seu aspecto ideológico fundante.

No entanto, a processualidade histórica da vida social dos homens, cuja gênese se dá no trabalho e se desenvolve nos complexos sociais, segue a mesma lógica dialética hegeliana no sentido da inter-relação das teleologias, ações e causalidades. Aqui podemos, mais uma vez, mencionar os complexos da superestrutura: a família, a justiça, o direito, a educação etc. Nesse último, ou seja, na educação, podemos remeter não somente ao seu aspecto geral, mas também à educação formal, institucionalizada, na qual está compreendido um processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos educando e educador, o trabalho docente etc.

No que tange à atividade docente, todas as categorias acima mencionadas estão envolvidas em seu processo de trabalho. Se pensarmos no processo de trabalho docente, remetendo ao professor universitário, podemos citar algumas das suas atividades: o planejamento das aulas, correções de provas e trabalhos, liderança ou participação em grupos de estudos e/ou grupos de pesquisa, orientação aos alunos, participação em eventos, atividades relacionadas à administração acadêmica, sem contar as exigências produtivistas dos órgãos de financiamento e do regimento da universidade que todos têm de cumprir sob a pena de não avançar em suas carreiras. Ou seja, o trabalho dos professores universitários

---

<sup>21</sup> Lukács (1979, p. 76) diz que as determinações reflexivas são “[...] a mais importante descoberta metodológica de Hegel”. Nobre Lopes e Silva Filho (2014, p. 1255) afirmam que “[...] as determinações reflexivas, enquanto determinações da estrutura social, do sujeito e da dinâmica da realidade, representam ‘o coração da dialética’. Assim, se entendida corretamente, elas destroem qualquer concepção unilateral da realidade”.

vai muito além da atividade vital enquanto docente<sup>22</sup>. Temos, portanto, a existência de várias atividades que caracterizam o mais-trabalho do professor. Em consequência disso, no salário do professor, já se encontra embutida a mais-valia, quer dizer, a parte do trabalho que ele não recebe. Por estar claramente sendo explorado, podemos dizer que a face negativa do trabalho no capitalismo recai também no trabalho docente.

A própria Lei n.º 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao traçar o perfil do professor universitário, acaba por contribuir para essa exploração do trabalho docente. Isso pode ser percebido no Capítulo IV, no qual constam, mesmo que de forma indireta, as finalidades desse profissional na educação superior:

[...]

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de *pesquisa e investigação científica*, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - *promover a extensão*, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, p. 17-18, grifo nosso).

Os grifos nos incisos do artigo supracitado remetem ao tipo de profissional de que a universidade necessita. Através dessas finalidades, podemos deduzir que

---

<sup>22</sup> A atividade vital de uma profissão está atrelada à sua teleologia inicial; portanto, para os professores, e aqui não restringimos essa observação ao professor universitário, sua atividade vital reside no seu ato docente e na aprendizagem dos alunos.

a educação superior requer do professor funções múltiplas, sem contar com outras atribuições que não estão expressas na LDB, conforme mencionamos anteriormente. Com esse perfil, os professores universitários não somente devem cumprir as suas funções de ensino, pesquisa e extensão, mas também funções administrativas. Portanto, em virtude de esse processo de trabalho estar sendo desenvolvido no capitalismo, apresenta, em seu seio, o fenômeno do estranhamento, próprio do modo de produção capitalista. Dessa maneira, o estranhamento ocorre em decorrência de o trabalho não estar sendo utilizado prioritariamente para uma formação humana, ética e omnilateral, mas para atender uma série de exigências que os ditames do capital impõem.

O professor universitário se estranha na sua atividade docente porque, além de produzir mais-valia<sup>23</sup>, o seu sobre-trabalho termina por interferir na sua própria atividade docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno, no sentido de que o tempo de sobrecarga não lhe permite ministrar aulas com mais qualidade e competência ética.

Portanto, as determinações reflexivas do trabalho estranhado no capitalismo mantêm o seu reflexo no trabalho docente, impedindo-o de realizar a sua atividade com a competência de que necessita para proporcionar uma formação realmente humana aos seus alunos. Essas determinações reflexivas tornam-se dilemas dos quais o professor não consegue se desvencilhar tão facilmente. Os problemas gerados por tais determinações podem acabar por influir naquela que seria sua atividade vital: a docência na amplitude do lecionar, quer dizer, na amplitude do processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>23</sup> Podemos retomar aqui a posição de Marx (1988b, p. 101-102), que está localizada à página 25 deste escrito, ao dizer que: “Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola (professor) é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada na relação”.



### **3 O TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO: PENSANDO A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Embora dispensando uma detalhada descrição histórica da educação no Brasil, este capítulo visa dissertar sobre o trabalho docente no capitalismo tomando como referência a educação formal brasileira.

Para isso tomamos o pensamento de Saviani ao tratar, na sua obra *Escola e democracia*, das, denominadas por ele, Teorias Não Críticas e Teorias Crítico-Reprodutivistas, a partir das quais ele demonstra os seus limites. Como superação, Saviani apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir das discussões levantadas pelo autor, inferimos o trabalho docente no viés funcionalista, reprodutivista e demonstramos o trabalho docente para além da sua face negativa, tomando, principalmente, como fundamento as considerações de Saviani acerca da sua Pedagogia Histórico-Crítica; porém, sem deixar de remeter ao pensamento histórico e dialético da teoria marxiana e luckasiana.

#### **3.1 O trabalho docente no viés funcionalista: as teorias não críticas**

Dizer que as Teorias Não Críticas pertencem a uma matriz pedagógica funcionalista é afirmar que as pedagogias que nela estão inseridas atribuem funções aos elementos que as constituem. De fato, a fundamentação relativa a essas teorias vislumbra uma sociedade composta por indivíduos que cumprem determinadas funções sociais. Além dessa característica, as pedagogias que compreendem as Teorias Não Críticas têm em comum a crença de que a escola é a chave para a solução do problema da marginalidade<sup>24</sup>. Ademais, cada uma delas concebe não só o problema da marginalidade de um modo peculiar, mas também o papel da escola e do professor na educação. Como já deixamos claro no final do capítulo anterior, temos interesse principalmente no trabalho docente universitário, e, a partir da caracterização dos elementos das Teorias Não Críticas, faremos uma reflexão sobre o trabalho docente universitário.

---

<sup>24</sup> O termo “marginalidade” aqui empregado tem aquele sentido posto por Saviani na sua obra *Escola e democracia* quando se refere àquele que está à margem da sociedade.

Da mesma forma que a processualidade histórica é parte constitutiva da hominização do homem, esta também perpassa os complexos sociais. Portanto, a educação, sendo parte fundamental desses complexos sociais, tem arraigada em sua essência uma construção histórica e social.

É assim que a educação e, em específico, a educação formal, vai se modificando a cada etapa histórica. A título de exemplo, no contexto das Teorias Não Críticas, temos, segundo Saviani (2008), as chamadas pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Cada uma foi sofrendo modificações de acordo com as necessidades do capitalismo.

A Pedagogia Tradicional, que a princípio era baseada em uma vertente pedagógica tradicional religiosa<sup>25</sup>, foi sofrendo modificações decisivas no quadro social. Historicamente, a educação formal no Brasil começou em 1549 com a chegada do Governador-Geral Tomé de Souza e dos primeiros jesuítas, que tinham o objetivo de civilizar os gentios; fizeram-no através da aculturação.

Esse processo de aculturação foi atingido pelo ato de inculcar, apregoar, doutrinar, realizar seguidamente e repetidas vezes uma atividade. Portanto, o método de ensino através da inculcação nos revela como a repetição era protagonista no ato de aprender. É indiscutível que a repetição é necessária à aprendizagem; no entanto, não deve ter papel central e nem ser considerado isoladamente como determinante para um processo tão complexo como o de ensino-aprendizagem. A esse respeito Romanelli (1997, p. 19) diz que “A forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo”. Grande parte da cultura, e conseqüentemente da educação indígena, foi se perdendo na história, cedendo lugar a novas culturas e a novas formas de educação. É a partir desse contexto histórico de civilização dos índios no Brasil que Saviani (2013a, p. 27) assim afirma: “[...] educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo”. Portanto, nesse período, o trabalho docente se reduzia ao fato de o professor simplesmente transmitir o

---

<sup>25</sup> “A vertente religiosa da pedagogia tradicional afunda raízes na Idade Média, tendo como manifestação filosófica característica as correntes do tomismo e do neotomismo, referência fundamental para a educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja Católica, o protestantismo participa do movimento de laicização, de crítica à hierarquia, de defesa do livre-arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa.” (SAVIANI, 2006b, p. 1).

conhecimento que devia ser absorvido pelos alunos. O professor representava a sabedoria, assumindo, portanto, a posição de sujeito ativo e determinante no processo de ensino-aprendizagem.

O período em que os jesuítas estiveram no Brasil, mantendo a educação sob sua ordem, foi marcado por uma instabilidade quanto ao posicionamento destes diante do objetivo inicial de sua missão, uma vez que a “[...] obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite” (ROMANELLI, 1997, p. 35). Isso porque a educação destinada aos índios era mais voltada para a catequese, a partir da qual se inculcava uma ideologia para o trabalho braçal, e não para uma formação intelectual humana. Desse modo, o ensino, cujo método da época era enciclopedista, era direcionado para os filhos da nobreza, uma vez que o trabalho a ser executado pelos índios não dependia de conhecimentos prévios específicos. Segundo Romanelli (1997, p. 34), o ensino, da forma como se encontrava, era incompatível a uma educação voltada para o trabalho. Como consequência da incompatibilidade da educação com o público-alvo, a formação tornou-se elitizada, e os reais beneficiados pelo desvio da função educacional foram os filhos da nobreza. A supremacia jesuítica à frente da catequese dos indígenas durou até 1759 quando foram expulsos do Brasil por questões financeiras, políticas e religiosas<sup>26</sup>.

Após a expulsão dos jesuítas, surge uma das personalidades mais importantes da história do Brasil, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Conde de Oeiras, que mais tarde recebeu o título de Marquês de Pombal. Durante a sua gestão, a concepção pedagógica não abandonou a centralidade religiosa, afinal a Coroa Portuguesa mantinha forte laço com a Igreja Católica, da qual sofria grande influência. Entretanto, o iluminismo trouxe consigo mudanças significantes no

---

<sup>26</sup> Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do estado do Grão-Pará e Maranhão descreve, em suas cartas ao seu irmão, o Marquês de Pombal, as vantagens comerciais que os religiosos tinham em relação aos seculares. Na carta de 21 de novembro de 1751, calculando as taxas de impostos pagas por estes, chega ao total de 80%, enquanto que os religiosos eram isentos de todas as taxas. [...]. Além disso, relata as usurpações que os padres empreendiam contra a liberdade dos índios; a posse dos bens situados nas terras em que eles moravam; a venda das drogas que, por ordem deles, os índios iam buscar no sertão; e a venda das carnes e couros e dos peixes obtidos com o trabalho dos mesmos índios. Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa Portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759. (Saviani, 2013a, p. 74-5)

cenário pedagógico da época. Saviani (2005, p. 33) define a Pedagogia Pombalina (Reformas Pombalinas no Campo Educacional) como uma orientação

[...] que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I. Essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Tivemos, então, a influência da pedagogia tradicional leiga<sup>27</sup>, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por ideias formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. As “aulas régias” perduraram no Brasil até 1834.

Apesar de a proximidade com a religião permanecer dominante mesmo com a influência do movimento iluminista através da pedagogia tradicional leiga, as várias reformas no campo da instrução tiveram caráter predominantemente estatal secular, quer dizer, contrapunham-se às ideias eclesiásticas. Todavia, a execução das modificações encontrou grandes barreiras. Saviani (2013a, p. 114) cita que, dentre as dificuldades, estão

[...] a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias [...]; a insuficiência de recursos dado que a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “Subsídio Literário” para financiar as aulas régias; [...] e, principalmente, o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas.

É importante ressaltarmos que, no período das Reformas Pombalinas, foram destinados “[...] ao Brasil um total de 43 mestres [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 97)

---

<sup>27</sup> “A vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na idéia de ‘natureza humana’. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considerava a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.” (SAVIANI, 2006a, p. 1).

para ser dividido entre Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Mariana, São Paulo, Vila Rica, São João del Rei, Pará e Maranhão.

A Reforma Pombalina se prolongou até 1834, ano em que as pedagogias tradicionais leigas já estavam em desenvolvimento. Mesmo com as Reformas Pombalinas, os problemas do sistema educacional ainda persistiram por muito tempo. Ainda que fora dos domínios da Coroa Portuguesa, já que o Brasil se tornou independente em 1822, os recursos financeiros para manutenção e estrutura do setor educacional estavam entre os mais escassos. A pouca atenção dada ao setor educacional se estendeu. Segundo Chaia (1965, p. 129-131 *apud* SAVIANI 2013a, p. 166-167),

[...] entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária.

Vale destacar que não somente os recursos escassos caracterizam a Pedagogia Tradicional, ela se insere nas chamadas Teorias Não Críticas justamente por não perceber a relação entre educação e sociedade ao considerar que a educação é redentora do fator de marginalização, concebendo como marginal aquele que é ignorante, ou seja, o não esclarecido. Então o lema central dessa pedagogia vai ser “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado” (SAVIANI, 2008, p. 5).

O papel da escola, portanto, será o de transmitir e difundir o conhecimento de forma bem organizada e disciplinada. O processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, e os alunos assimilam unilateralmente “[...] os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p. 6). Saviani (2008) comenta que o direito a todos pela educação corresponde aos interesses da burguesia liberal brasileira nascente, pois era necessário universalizar o ensino primário para atender tais interesses no considerado sufrágio democrático.

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Auto Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contexto social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a

barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (SAVIANI, 2008, p. 5).

Nesse quadro, o trabalho docente centra-se na função do professor como o agente central que transmite os conhecimentos de modo impositivo e seguro. Dessa forma, “[...] como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado” (SAVIANI, 2008, p. 6). Mas, apesar disso, o ensino era unilateral e acrítico, pois os alunos recebiam os conhecimentos de modo obediente, passivo e disciplinado. É desse modo que o trabalho docente cumpria a sua função num viés funcionalista, porquanto terminava por atender aos interesses dominantes.

No entanto, novos interesses foram surgindo, principalmente com a expansão das ideias liberais no Brasil. Com isso, outras estratégias surgiram para adequar o sistema de ensino às novas necessidades. A partir da década de 1930, devido às críticas feitas à Pedagogia Tradicional, aconteceram mudanças severas na educação. Segundo Saviani (2008, p. 6), o declínio da Escola Tradicional aconteceu principalmente porque

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ao fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

Como as críticas se avolumaram cada vez mais, a educação da época passou a ser chamada de Escola ou Pedagogia Tradicional. A partir de tais críticas, surge, como alternativa, a chamada Pedagogia Nova, também conhecida como Escolanovismo. Mesmo assim, o aspecto base das Teorias Não Críticas se manteve, pois continuava a concepção da escola como redentora do problema da marginalidade e, portanto, não se percebia a relação entre educação e sociedade. Nesse sentido, a escola mantinha o papel de equilibrar a sociedade através do ensino combatendo a marginalidade por meio da educação.

O marginalizado na Pedagogia Nova, em vez de ser o ignorante, é o rejeitado, pois advoga-se a diferença entre os homens. Eis o lema agora da educação: “[...] os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada

indivíduo é único” (SAVIANI, 2008, p. 7). Saviani (2008) comenta que ocorre uma biopsicologização da educação e da escola. As diferenças aqui requisitadas não são apenas de cor, de raça, de credo ou de classe, “[...] mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber e no domínio cognitivo” (SAVIANI, 2008, p. 7). Então marginalizado é o rejeitado, e a educação é o instrumento de correção dessa marginalidade ao contribuir para que na sociedade sejam respeitadas as diferenças individuais, pois agora “[...] o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Para o funcionamento da escola, de acordo com os novos princípios, muitas mudanças estruturais seriam necessárias, pois, enquanto na Pedagogia Tradicional o professor era sujeito ativo e o processo educacional partia dele, cabendo aos alunos absorver o conhecimento que lhes era ensinado, na Pedagogia Nova há um estreitamento na relação entre professor e aluno, dando amplitude e flexibilidade ao processo educacional. O professor, que agora é simplesmente um estimulador e orientador educacional, trabalha com grupos de alunos de acordo com as áreas de interesse dos estudantes em ambientes alegres, livres e descontraídos.

Apesar das inúmeras melhorias na Pedagogia Nova, o trabalho docente continuou atuando num viés funcionalista, pois, além do deslocamento do papel do docente, isso também provocou um afrouxamento na função de ensinar.

Saviani (2008) comenta que as consequências da Pedagogia Nova foram mais negativas que positivas, pois sua aplicação implicava altos custos, sendo organizadas basicamente em escolas experimentais e bem equipadas no âmbito dos grupos de elite. No entanto, o seu ideário foi difundido e penetrado nas “[...] cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolar e oficiais organizadas na forma tradicional” (SAVIANI, 2008, p. 8). Isso provocou uma queda ainda maior na qualidade do ensino da rede pública.

Portanto, nesse sentido, o trabalho docente se tornou cada vez mais um instrumento da educação funcionalista, porquanto continuou inviável no sentido do seu papel formador. Os motivos de tal inviabilidade residiram, entre outros motivos, no excesso de liberdade que os alunos tinham. O trabalho docente naquele momento era refém da espontaneidade dos alunos. Além disso, o prejuízo não ficou apenas dentro da sala de aula, por conta de uma atenção diferenciada que os alunos recebiam; uma quantidade maior de profissionais era exigida. Desta forma,

apenas as camadas de maior poder aquisitivo tinham condições de custear esse tipo de escola para receber uma educação diferenciada. Portanto, reafirmando o que já dissemos, destacamos as palavras de Saviani (2008, p. 8-9):

[...] a “Escola nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Apesar de bastante sedutora, essa Pedagogia continuava a falhar. Para os professores ficou difícil reger uma aula, e a universalização do ensino continuou sendo um problema, pois favorecia apenas a classe de maior poder aquisitivo. Como podemos observar, a face negativa da atividade docente permaneceu no Escolanovismo. Não apenas a escola não resolveu o problema da marginalidade como também não resolveu certos estranhamentos enfrentados pelos professores; ao contrário, ampliou-os, já que agora as aulas podiam simplesmente nem acontecer de fato, mas com a aparência de uma realização efetiva.

As tentativas das Pedagogias Tradicional e Nova apresentaram finais frustrantes por não corrigir os problemas da marginalidade que estavam propostos a solucionar. No caso da nossa análise, o trabalho docente continuou exercendo a função de viés funcionalista e de instrumento de manutenção das desigualdades.

Com o advento da evolução tecnológica, surge como alternativa ao Escolanovismo a Pedagogia Tecnicista, que convergiu rumo a discussões sobre a eficiência instrumental. Isso vem coincidir com o desenvolvimento industrial no Brasil, cujo lema são os “[...] princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 10), tornando o processo educativo cada vez mais operacional. Aqui o marginalizado já não é o ignorante e nem tampouco o rejeitado. Este é identificado como o ineficiente, o improdutivo, o incompetente. O foco das atividades deste novo modelo de escola, na tentativa de superar a marginalidade, tem como foco “aprender a fazer”. Se, na Escola Tradicional, o foco das atividades era



concentrado no professor e, na Escola Nova, esse foco foi deslocado para a espontaneidade dos alunos, na Pedagogia Tecnicista, tira-se o centro das ações dos professores e dos alunos e passam-se a considerar os meios e os instrumentos como o ponto central da aprendizagem. Portanto, nessa nova concepção, alunos e professores ocupam uma posição secundária, deixando a organização dos meios e instrumentos como principal determinante do processo ensino-aprendizagem, posição semelhante aos trabalhadores que estão engajados no sistema fabril. Vale ressaltar que, na produção fabril, diferentemente do trabalho artesanal, que era subjetivo, por ser centrado no trabalhador, a relação se inverte, pois o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho com a finalidade de produzir determinados objetos. Nesse sentido, perdem-se as especificidades do fator subjetivo, importando apenas a objetividade do processo. Sob tal circunstância, a subjetividade é renegada a segundo plano, tornando-se predominante a dimensão objetiva do processo de trabalho.

É por esse prisma que o processo educativo é reordenado de acordo com o sistema produtivo, tornando-se objetivo e operacional e assim, “[...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 10). Desse modo, considera-se que a Escola contribui para superar o problema da marginalidade na medida em que prepara indivíduos produtivos e competentes, capazes de atender as necessidades fabris. A educação passa a ser concebida como um subsistema baseado no neopositivismo e no método funcionalista. Diante disso, a Pedagogia Tecnicista, por ser uma teoria que ensina basicamente o seguimento de instruções, perde a especificidade do caráter educacional no sentido da formação humana e torna os conteúdos a serem ensinados ainda mais rarefeitos.

O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. (SAVIANI, 2008 , p. 12).

É assim que a Pedagogia Tecnicista contribuiu cada vez mais para o caos no campo educativo e para agravar o problema da marginalidade. Isso fragiliza cada vez mais também o trabalho docente.

Ao deixar a produção em primeiro plano, essa pedagogia pretere o homem. Se, na Pedagogia Tradicional, o professor era o centro e, na Pedagogia Nova, esse centro foi deslocado para a espontaneidade do aluno, na Pedagogia Tecnicista o papel central cabe aos meios. O homem ficou preterido em relação à produção. Desta forma, o trabalho docente também se volta para o sistema fabril, reforçando o seu caráter funcionalista. O professor agora se estranha de sua atividade por não ter nem mesmo o mínimo controle do processo ensino-aprendizagem. Por ter sofrido um processo cumulativo de influências, os estranhamentos das atividades docentes anteriores recaem sobre o professor da Pedagogia Tecnicista.

Vimos como as atividades docentes se manifestaram num viés funcionalista no contexto das Teorias Não Críticas. Ainda sobre essas teorias, é importante dizer que o seu ideal já imputa aos docentes um sentimento de responsabilidade impossível de se cumprir, gerando ainda mais estranhamentos, uma vez que a educação sofre as determinações sociais e, nesse sentido, ela não pode ser o único instrumento de transformação. Os representantes dessa teoria acreditavam que a solução dos problemas da marginalidade estava contida na escola, fazendo dela um condicionante, ou melhor, um determinante social sem levar em conta que ela também é socialmente determinada pelos condicionantes sociais.

Deste modo, podemos dizer que há uma dialeticidade entre escola e sociedade, pois a escola é produto de ações humanas. As Teorias Não Críticas nos levam a acreditar que há um desprezo pela inter-relação homem-produto de suas ações, seja no campo material, seja no plano imaterial; na relação escola e sociedade, não é diferente. Nesse sentido, podemos dizer que a relação escola e sociedade não é levada em conta pelas Teorias Não Críticas que, segundo Saviani (2008), compreendem as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Essa relação é percebida pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas, porém são apenas concepções – não propostas pedagógicas – que tentam demonstrar, diferentemente das Teorias Não Críticas, a educação somente como resultado dos condicionantes sociais, no

sentido de reproduzir as diferenças de classe. Aqui podemos pensar se o trabalho docente tem apenas como função a reprodução das desigualdades sociais.

### **3.2 O trabalho docente como reprodução: as teorias crítico-reprodutivistas**

No período em que o funcionalismo, expresso nas Teorias Não Críticas, predominava nos sistemas de ensino, surgem, em contraposição a este, as Teorias Crítico-Reprodutivistas, assim denominadas por Saviani (2008), por considerarem a educação como fator de reprodução da sociedade.

Duas são as principais diferenças entre esses grupos de teorias. A primeira é que as Teorias Não Críticas depositam na escola toda a crença de que este é o principal local de equalização social, lugar em que as diferenças são abolidas, visto que a educação, através da escola, corrige o problema da marginalização na sociedade.

Como vimos, as Teorias Não Críticas depositam na escola toda a crença de que este é o principal local de equalização social, lugar em que as diferenças são abolidas, visto que a educação, através da escola, corrige o problema da marginalização na sociedade. Nesse sentido, elas não percebem a relação que há entre educação e sociedade e, enquanto tais, são consideradas otimistas e ingênuas. Já as Teorias Crítico-Reprodutivistas percebem a relação que há entre educação e sociedade, no entanto consideram a educação somente como fato de desigualdade social e, nesse caso, são consideradas críticas, porém pessimistas. A segunda diferença reside no fato de que as Teorias Não Críticas compreendem propostas pedagógicas; ao passo que as Teorias Crítico-Reprodutivistas não apresentam propostas pedagógicas, e sim se detêm em realizar uma crítica ao papel reprodutivista da escola. Saviani (2008, p. 13-14) desenvolve tais visões Crítico-Reprodutivistas em três: Teorias do Ensino enquanto Violência Simbólica; Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado; e Teoria da Escola Dualista.

Em relação à Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Saviani (2008) apresenta as posições de Bourdieu e Passeron (1970), que afirmam ser a escola o reduto da reprodução das classes sociais. Aceitar esta afirmação significa aceitar também que a escola tem a função de impor o sistema de ideias da classe dominante sobre a classe dominada. A imposição da qual falam Bourdieu e

Passeron (1970) é traduzida no que chamam de violência simbólica. Para os sociólogos, a predominância da ideologia burguesa, cultura, política, moda, educação etc., representa instrumentos de violência simbólica. Portanto, no sistema econômico predominante, a violência simbólica favorece as classes mais poderosas, sendo nocivas, portanto, às classes menos desenvolvidas.

Com relação à educação, os sociólogos fazem importante observação. A violência simbólica está presente na essência da escola, pois é por intermédio dela que são passados padrões sociais da classe dominante para a classe dominada. Portanto, através da escola, a violência simbólica se faz presente ao submeter as classes dominadas à cultura dominante, ceifando-as de suas raízes culturais e conseqüentemente sociais. É importante retomar aqui a questão da aculturação abordada no início deste capítulo, quando nos referimos ao processo de aculturação que objetivava civilizar os gentios. A diferença que há desse processo na época do descobrimento do Brasil para a contemporaneidade é que não se trata mais dos gentios, mas a semelhança encontra-se na arbitrariedade. Deste modo, a escola produz e reproduz as desigualdades sociais por meio de um posicionamento arbitrário. Na passagem abaixo, os autores deixam claras suas posições quanto à função da educação escolar:

Numa formação social determinada, o SE (Sistema de Ensino) dominante pode constituir o TP (Trabalho Pedagógico) dominante como TE (Trabalho Escolar) sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 75).

Não há dúvidas de que, para Bourdieu e Passeron (1970), a escola não tem a função de equalização social; pelo contrário, estratifica ainda mais a sociedade. A consequência da estratificação social é a formação de grupos que ficam marginalizados em relação à classe dominante. De acordo com Saviani (2008,

p. 17), os marginalizados para Bourdieu e Passeron são “[...] os grupos ou classes dominados” que estão sujeitos a uma dupla marginalização: a marginalização social e a marginalização cultural. Desse modo, a classe menos favorecida é marginalizada socialmente porque não possui força material (capital econômico); e marginalizada culturalmente por não possuir força simbólica (capital cultural).

Logo, sendo a escola o palco do reforço das dominações e da reprodução social e sendo a superação da marginalidade pela educação um objetivo inalcançável, só podemos concluir que a teoria de Bourdieu e Passeron (1970) termina por nos remeter a um determinismo e, de certo modo, a um estruturalismo. É determinista por acreditar que, por meio da educação, a classe dominada não tem alternativa, a não ser a submissão; e estruturalista por reconhecer que, por meio da educação, a sociedade permanece imutável, ou seja, há classes, mas a luta é impossível.

Se levarmos as questões que apresentamos sobre a teoria de Bourdieu e Passeron (1970) para o contexto da análise trabalho docente, vemos que há inconsistências que devem ser, no mínimo, discutidas. Sendo a escola o reduto da reprodução das desigualdades sociais, como afirmam os autores, significa dizer que os professores, agentes do ensino, também são agentes dessa reprodução. Nesse sentido, o trabalho docente se apresenta como fator de reprodução dos condicionamentos sociais. No entanto, consideramos que, conquanto o professor seja dominado pela ideologia burguesa, isso não significa que o trabalho docente tenha perdido sua especificidade. Dessa maneira, dizer que a escola tem o papel de apenas reproduzir a sociedade é o mesmo que condenar o trabalho docente à função de reprodução das desigualdades. É importante reforçarmos que, como já mostramos no capítulo anterior, a educação não perde sua dimensão educativa independentemente da forma social dada; logo, mesmo numa sociedade orientada pela divisão de classes, exploração do homem pelo homem e geração do lucro, o trabalho docente continua tendo em sua essência uma dimensão positiva, embora predomine sua face negativa.

É exatamente sob a ótica das forças produtivas que Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) também afirma que a escola, por meio da educação, reforça a crescente reprodução social. Aqui entramos na segunda visão das Teorias Crítico-Reprodutivistas, apresentada por Saviani (2008), que é a Teoria da Escola enquanto

Aparelho Ideológico do Estado. Para Althusser (*apud* SAVIANI, 2008), a reprodução das condições de produção e das forças produtivas é decorrente dos Aparelhos Repressivos e dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Os Aparelhos Repressivos de Estado são representados pelos órgãos que se utilizam, em maior proporção, de violência que de ideologia. Neles se concentram, por exemplo, o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia etc. Em proporção contrária, temos os Aparelhos Ideológicos de Estado, que colocam a violência em posição secundária e a ideologia em posição primária. Aqui podemos exemplificar a religião, a família, a justiça, os sindicatos, os partidos políticos, a escola etc. Essa última, para Althusser (*apud* SAVIANI, 2008), é um dos Aparelhos Ideológicos de Estado que atuam com maior influência e peso sobre a sociedade.

Acerca dos aparelhos ideológicos, Saviani (2008, p. 18) faz uma afirmação interessante ao dizer que estes derivam da “[...] tese segundo a qual a ideologia tem uma existência material”. Essa afirmação de Saviani (2008) sobre os aparelhos ideológicos corrobora a visão de Lukács (2013) sobre a relação ideologia e materialidade no trabalho. Diz Lukács (2013, p. 355-356) que no trabalho

[...] o pôr teleológico conscientemente produzido (que é, portanto, um momento ideal) deve preceder ontologicamente à realização material. No entanto, isso acontece no quadro de uma complexidade inseparável: do ponto de vista ontológico, não se trata de dois atos autônomos, um ideal e um material, que estariam vinculados de alguma maneira que, apesar dessa vinculação, cada um poderia preservar sua própria essência, mas a possibilidade do ser de cada ato, que só pode ser isolado no pensamento, está ligada por necessidade ontológica do outro.

Se o trabalho possui um pôr teleológico, ele é conscientemente posto sob as bases ontológicas de uma realização material; logo, o que chamamos de ideal e material está intrinsecamente conectado, de modo que separar esses dois momentos torna sem efeito o ato do trabalho. O peso que a ideologia tem sobre a materialidade é algo que Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) demonstra ser bastante relevante e atuante – embora o demonstre somente enquanto reprodução das desigualdades –, pois considera a escola como o Aparelho Ideológico de Estado com maior poderio dominador, já que é por meio dela que as relações sociais de cunho capitalista, relações que se valem da reprodução social, são implantadas com maior efetividade.

Por conta dessa reprodução das desigualdades impostas aos homens desde muito cedo, forma-se um ciclo de explorados e exploradores. Os que obtiverem sucesso na seleção do capitalismo, o que continua a representar uma minoria, serão exploradores da sua própria geração e de gerações futuras. Aos que não conseguem alcançar o sucesso, resta a marginalização, que, para Althusser (*apud* SAVIANI, 2008), é composta por toda a classe trabalhadora. Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) admite a possibilidade de integrantes da classe trabalhadora lutarem contra a burguesia; ao contrário da teoria de Bourdieu e Passeron (1970), que não admitia qualquer luta. Não obstante, para Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) a luta é inglória, terminando por cair também no pessimismo em relação à educação.

Quanto ao trabalho docente, esta teoria se equipara à Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica. Entretanto, por aceitar a possibilidade de luta, Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) parece nos sugerir que o trabalho docente poderia tomar outro rumo além da função de reprodução. Todavia, não podemos deixar de afirmar que a influência do trabalho docente nesse caso é tão ínfima que pode resultar em fracasso. Deste modo, o trabalho docente é tão pouco decisivo que acaba sendo pouco atuante. Apesar disso, a escola, a educação e o trabalho docente não perdem sua função educativa; logo, pode-se atribuir como única função da escola a reprodução de classes, equívoco já cometido por Bourdieu e Passeron (1970) em sua Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica, e agora reforçado por Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) na Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado.

Entrando na terceira visão de Saviani (2008) acerca das Teorias Crítico-Reprodutivistas, denominada de Teoria da Escola Dualista, Christian Baudelot e Roger Establet (1971), seguindo praticamente o viés do pensamento de Althusser (*apud* SAVIANI, 2008) e de sua Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, também defendem que a escola é o Aparelho Ideológico de Estado que exerce maior domínio sobre a sociedade. No entanto, a análise do sistema de ensino feita por Baudelot e Establet (1971) tem princípio diferente do utilizado por Althusser (*apud* SAVIANI, 2008). De acordo com Saviani (2008), os autores teorizam a Escola Dualista a partir da dualidade que há na sociedade capitalista. Por ser disposta em dois grupos, burguesia e proletariado, a sociedade capitalista divide o sistema de ensino também em dois grandes grupos, e assim a educação é ofertada

seletivamente. Saviani (2008, p. 22) afirma que para os autores essa função consiste em uma dupla atuação, “[...] em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária”.

Vemos um embate entre a ideologia proletária e a ideologia burguesa. Entretanto, ao contrário do que se pensa, a escola não é palco de disputa dessas ideologias, pois não há espaço para a ideologia proletária no interior dela. A escola torna-se, na verdade, o local de combate à ideologia proletária pela ideologia burguesa. Portanto, para Baudelot e Establet (1971 *apud* SAVIANI, 2008), além de a escola ser também um local de reprodução das classes sociais, ela ainda alimenta falsas esperanças da superação da ideologia burguesa pela ideologia proletária no interior da própria escola. Nesse sentido, a escola, enquanto aparelho ideológico, cumpre uma dupla função: contribui para a formação da força de trabalho da classe menos favorecida e contribui para a inculcação da ideologia burguesa. Desse modo, essa teoria admite a existência da ideologia proletária, porém essa ideologia tem origem fora da escola, sendo nela barrada. Portanto,

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. (SAVIANI, 2008, p. 22-23).

As questões referentes ao trabalho docente do ponto de vista da Teoria da Escola Dualista não se diferenciam das teorias anteriores, pois permanece a posição pessimista de que a educação, e, conseqüentemente, a escola, só atua como fator de reprodução das desigualdades sociais. Não obstante, mais uma vez consideramos que, apesar de ser utilizada como um instrumento de reprodução social, a escola continua a exercer o papel educacional em seu sentido mais amplo. Assim, mesmo o trabalho docente, do ponto de vista das Teorias Crítico-



Reprodutivistas, sendo considerado somente na sua face negativa por prevalecer a sua função de reprodução das desigualdades sociais, ele também pode ser desenvolvido na sua dimensão positiva, contribuindo, dessa maneira, para a instauração de uma pedagogia dialética, denominada, por Saviani (Ano), de Pedagogia Histórico-Crítica.

### **3.3 Os limites das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas**

Tomando como base as filosofias marxiana e lukasiana e diante do exposto sobre ambos os grupos de teorias que vimos até aqui, podemos perceber algumas de suas lacunas. As Teorias Crítico-Reprodutivistas, de um modo geral, acreditam que a educação não pode ser compreendida senão dentro de seus condicionantes sociais e que a escola é o local onde as desigualdades sociais são reforçadas através dos ideais do capital, fortalecendo o *statu quo*, a discriminação e a repressão. Já as Teorias Não-Críticas defendem que é através da escola e da equalização social promovida por ela que o problema da marginalidade será resolvido. Na há dúvidas de que ambos os grupos de teorias, com a sua posição unilateral, esquecem ou desconsideram algo que é de fundamental importância para o pensamento de Marx e Lukács no sentido da dialeticidade da vida humana.

O homem é um ser histórico, processual e social, que tem, no desempenho do trabalho, sua atividade vital, as manifestações de hominização e humanização. Hominiza-se por se diferenciar dos demais seres da natureza ao adaptá-la às suas necessidades e humaniza-se ao objetivá-la de modo consciente. Por ser o trabalho que funda o homem enquanto ser social, o produto do seu trabalho, a construção do novo, modifica a natureza e a ele mesmo. Daí a sua produção e reprodução, resultado de suas ações com o mundo e com os outros homens, compreender toda a sua processualidade histórica. Portanto, análises feitas sem levar em conta essas processualidades fazem-se inadequadas automaticamente. É importante citar aqui que o trabalho, por ser fruto da interação teleologicamente orientada dos homens com a natureza e com outros homens, realiza-se dentro de um contexto social complexo. As leis, a justiça, a polícia, a religião e também a educação fazem parte destes complexos que determinam a sociedade e são por ela determinados. Em suma, é sob o olhar dialético que as

questões sociais, culturais e históricas têm sua análise mais próxima do real. É neste aspecto fundamental para Marx e Lukács, ponto em que sistematizam suas filosofias, que mostramos que as falhas das Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas são, respectivamente, ingenuidade e pessimismo pedagógico. É importante enfatizarmos a reciprocidade existente nas relações sociais. A escola determina a sociedade ao mesmo tempo que é por ela determinada, não estando, desta forma, fadada em qualquer que seja a circunstância. Nobre Lopes (2004, p. 60) diz que

Para Marx a educação é um dos momentos da práxis social. Nesse sentido ela tanto pode servir para perpetuar a exploração capitalista e disseminar sua ideologia dominante, como também pode ser uma arma de crítica e de luta para a emancipação humana.

Poderíamos nos perguntar como as discussões sobre as Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas se relacionam com a face negativa do trabalho docente universitário. Antes de respondermos a esta questão, devemos ter em mente que os resultados que temos hoje são produtos das decisões tomadas no decorrer de uma longa história. Apesar dos condicionamentos sociais, as decisões foram escolhidas por parecerem as mais adequadas dentre tantas outras que estavam disponíveis no momento. Desse modo, alternativas são produtos de outras circunstâncias históricas que os homens, no ato de sua liberdade, optaram com o propósito de atingir seu objetivo inicial, seu pôr teleológico. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 469-470) afirma que

Por um lado, a unidade social do homem, a sua existência como pessoa se evidencia no modo como ele reage às alternativas com que a vida o confronta; as ponderações que precedem essas decisões e seu íntimo nunca chegam a ser totalmente indiferentes para o quadro global dessa sua singularidade, mas, ainda assim, trata-se da cadeia vital de decisões alternativas, na qual se manifesta a verdadeira essência da singularidade social, a dimensão social do homem. Por outro lado e simultaneamente, porém, todas as alternativas, pelas quais o homem toma suas decisões, são produto do *hic et nunc* (agora ou nunca) social, no qual ele tem de viver e atuar; mas essas perguntas, às quais ele responde em cada caso, não são só levantadas pelo meio ambiente social; cada uma dessas perguntas também tem sempre um campo de ação de possibilidades de respostas reais concretamente determinado em termo sociais. Portanto, o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades.

Por conseguinte, o que devemos lembrar é que os alunos da universidade são oriundos das escolas; logo, todo o aprendizado e todas as dificuldades que apresentam ao entrar na universidade é consequência da qualidade do ensino ofertado, das metodologias utilizadas e do trabalho docente desenvolvido pelos professores da educação básica<sup>28</sup>. Assim, podemos indagar: como se manifesta a face negativa do trabalho docente universitário que seja oriunda das teorias supracitadas?

Com o passar dos anos, percebemos que a relação ensino-aprendizagem ficou cada vez mais longe daqueles que seriam os seus maiores responsáveis, professores e alunos. Libâneo (1990, p. 88-89) define o trabalho docente como sendo

[...] a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. Esta concepção de aprendizagem escolar difere daquela na qual o ensino é uma atividade unidirecional do professor, transferindo conhecimentos para a cabeça do aluno, isto é, aluno como objeto da prática docente. Também difere de outra concepção segundo a qual o ensino consiste apenas na organização das experiências do aluno, com base nas suas necessidades e interesses imediatos e não na transmissão de conhecimentos sistematizados. A atividade do aluno consiste no enfrentamento da matéria por suas próprias forças cognoscitivas, porém dirigida e orientada de fora pelo professor. A inter-relação entre os dois momentos do processo de ensino – transmissão e assimilação ativa – supõe a confrontação entre os conteúdos sistematizados (trazidos pelo professor) e pela experiência sociocultural concreta dos alunos, isto é, a experiência que trazem do seu meio social, os conhecimentos que já dominam, as motivações e expectativas, a percepção que eles têm da matéria de ensino.

Esta última concepção é dialética e, portanto, de acordo com a teoria marxiana, pelos elementos nela envolvidos corresponderem parte a parte. As Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas, ao contrário, afastaram a dialeticidade do ensino, acumulando estranhamentos durante a história.

O trabalho docente universitário recebe mais um estranhamento. Com essas teorias pedagógicas deixando o trabalho docente cada vez mais superficial, os alunos chegam à universidade com níveis bastante diferentes. Por conta disso, muitos professores sentem a necessidade de nivelar a turma, acabando por assumir

---

<sup>28</sup> É importante esclarecermos que as interferências exteriores ao “mundo escolar” acabam por influir tanto no aprendizado quanto no ensino. No entanto, deter-nos-emos aqui ao nosso objeto de estudo.

tarefas que não são de sua responsabilidade, mas que se tornam essenciais para que eles possam desenvolver a sua teleologia docente de modo mais efetivo. Os professores perdem um tempo que seria precioso para o desenvolvimento e o aprofundamento dos conteúdos por conta da falta de preparo e instrução mínimos que os alunos não têm por serem vítimas do sistema de ensino.

A superação da face negativa do trabalho docente deve ser iniciada com a busca de novas concepções de educação que procurem minimizar os efeitos negativos que foram historicamente construídos. A Pedagogia Histórico-Crítica traz elementos que buscam explicar, de maneira concisa, o modo como a educação deve ser concebida, coletiva e individualmente nos homens.

### **3.4 Para além da face negativa do trabalho docente: a pedagogia dialética e histórico-crítica**

As pedagogias anteriormente descritas apresentaram elementos e discussões importantes em suas teorias a partir das quais pudemos fazer inferências acerca do trabalho docente na educação brasileira, mostrando as dificuldades e os percalços que perpassam tanto o viés funcionalista das Teorias Não Críticas, como o viés reprodutivista das Teorias Crítico-Reprodutivistas.

Vimos que as Teorias Não Críticas nos fazem crer que a escola, por meio da educação e do trabalho docente, é o local de combate às desigualdades sociais, equalizando a sociedade e tendo em seu ambiente a solução para o problema da marginalidade. Já as Teorias Crítico-Reprodutivistas afirmam que a escola não tem outra função além da reprodução das classes com o propósito de conservar a sociedade sob o domínio da burguesia, pondo inclusive o trabalho docente como mantenedor ideológico das desigualdades. De fato, as teorias supracitadas mostraram elementos convincentes para sustentar suas afirmações. Todavia, demonstramos que, apesar dos seus argumentos, elas deixam transparecer as suas limitações.

Em debate publicado na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a pergunta realizada por Betty A. Oliveira ao professor Saviani nos presenteia com uma importante observação: “Pensamos na base do ‘ou-ou’. Não conseguimos pensar por relações” (SAVIANI, 2013b, p. 73). Esta foi a maior

fragilidade de ambas as teorias que apresentamos a partir do pensamento de Saviani: não ter como fulcro o materialismo histórico-dialético presente na história humana. Portanto, cada uma delas demonstra posições unilaterais.

Se retomarmos as questões que se referem à ingenuidade das Teorias Não Críticas e ao pessimismo pedagógico das Teorias Crítico-Reprodutivistas, devemos acrescentar o lapso que os dois grupos de teorias têm em comum. Por não incluírem o fato de que o homem é um ser histórico e processual, esquecem que ele é produto e produtor das suas situações cotidianas, históricas e sociais, e, portanto, é responsável tanto pelos seus êxitos, como pelos seus fracassos. Daí, Saviani (2013b, p. 13) afirma que

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

É importante termos o conhecimento de que a educação, assim como todos os demais complexos sociais, está inserida no processo produtivo, e o modo como ela se apresenta segue o modelo do sistema econômico vigente. Essa adequação nos mostra o quão fundamental é a processualidade histórica do trabalho como pilar para o desenvolvimento da educação. Tal processualidade permite aos homens gerar e desenvolver a sua sociabilidade, seus modos de agir e de pensar, fazendo e refazendo a sua história numa dimensão dialética. A partir disso, podemos notar que outro pilar importante para o desenvolvimento da educação se encontra na dialeticidade da vida humana. O homem, por se transformar continuamente, também tem suas necessidades transformadas, e a educação não está fora desse contexto, exigindo que a processualidade histórica e a dialética sejam pontos cruciais para que suas transformações sejam coerentes para com a realidade humana. Foi a partir dessas constatações que Saviani desenvolveu as considerações e o conceito da Pedagogia Histórico-Crítica, assim denominada por ele. Essa pedagogia não se refere a uma justaposição das anteriores; no entanto, traz elementos delas, superando, porém, as suas posições unilaterais.

Como vimos, as Pedagogias Não Críticas são unilaterais principalmente por colocar toda a responsabilidade de correção das disfunções sociais na educação. As Pedagogias Crítico-Reprodutivistas, por sua vez, consideram o

oposto, ou seja, a educação só tem a função de reproduzir as desigualdades. A Pedagogia Histórico-Crítica supera essas unilateralidades ao reconhecer que a educação sofre as determinações sociais. Por isso, ela é instrumento de reprodução das desigualdades. Admite, porém, que a educação pode ser palco de luta e, portanto, uma forte mediação para a formação humana e para a transformação social.

Dessa forma, ao contrário do que possa parecer, a concepção de uma nova pedagogia não elimina totalmente os elementos das teorias anteriores. Alguns valores são agregados enquanto outros são suprimidos. As Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas nos oferecem considerações significativas para serem aproveitadas e também evitadas. Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica, fez exatamente isso. Sistematizou uma pedagogia pautada na processualidade histórica e na crítica dialética, componentes conceituais da metodologia marxiana. Saviani (2013b, p. 80) define a Pedagogia Histórico-Crítica como

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação [...]. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

Reafirmando, por ser pautada na dialética e no criticismo, a Pedagogia Histórico-Crítica não se posiciona unilateralmente, uma vez que, como diz o próprio Saviani (2013b, p. 75, grifo do autor), ela “[...] pode ser considerada como sinônimo de *pedagogia dialética*”. Esse sentido já é posto por ele na sua clássica obra *Escola e democracia*, quando fala da Pedagogia Revolucionária que, posteriormente, recebe a denominação de Pedagogia Histórico-Crítica. Diz Saviani (2008, p. 52-53):

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. [...] A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto,

longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica certamente remete a ações no processo ensino-aprendizagem para além da face negativa do trabalho docente, uma vez que ela é compreendida no desenvolvimento histórico da sociedade “[...] envolvendo a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens” (SAVIANI, 2013b, p. 88).

Não podemos deixar de lembrar que há um intercâmbio entre escola e sociedade. Portanto, o trabalho docente, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, tem em mira a superação das contradições das Teorias Não Críticas e Crítico-Reprodutivistas. Sabemos que, se nos remetermos às condições de trabalho dos professores, percebemos que os problemas relacionados à infraestrutura, ao salário e à sobrecarga de trabalho, por exemplo, continuam a existir. No entanto, essa precarização do trabalho docente não impede por completo o bom desempenho do professor no interior da sala de aula, pois, apesar desses problemas, o professor pode atuar em prol de uma formação realmente humana do aluno e, assim, sentir-se realizado em seu trabalho docente.

É nesse sentido que Silva Filho *et al.* (2015, p. 21) afirmam que, sob a ótica de Marx e Lukács,

[...] não se pode atribuir somente à educação o poder de resolver os problemas sociais, principalmente os decorrentes do modo de produção capitalista, mas ela pode, com auxílio da Filosofia, ser uma instância de mediação para ruptura de tais problemas, tornando-se uma educação emancipadora, cuja tendência deve ser amparada por uma visão crítica e dialética da realidade social e educacional.

Com isso, os professores, apesar de todas as dificuldades que enfrentam, têm, na sua atividade vital, a possibilidade de promover uma educação omnilateral emancipadora, visando alcançar a formação de um “homem total<sup>29</sup>”, de um ser

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Marx na sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*.

autônomo. Aqui a Pedagogia Histórico-Crítica tem uma contribuição para esse alcance.



## **4 A EDUCAÇÃO OMNILATERAL COMO MEDIAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DO PREDOMÍNIO DA FACE NEGATIVA DO TRABALHO DOCENTE**

Tentando demonstrar que a educação omnilateral é uma mediação para a superação do predomínio da face negativa da atividade do professor, uma vez que, na sua imanência, ela não comporta a exploração e a sobrecarga do trabalho docente, neste capítulo dissertamos, primeiramente, sobre a concepção de educação omnilateral que há na teoria de Marx e, de certo modo, também na teoria de Lukács, bem como acerca dos elementos que a estruturam. Destas constatações, direcionamos nossa escrita para identificar, na Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada por Saviani, elementos que compõem as concepções de Marx e de Lukács sobre educação omnilateral.

A partir dessas considerações, procuramos evidenciar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma mera justaposição dos limites das Teorias Não Críticas e das Teorias Crítico-Reprodutivistas, pois, por seguir o materialismo histórico-dialético e ter como base os mesmos ideais encontrados na concepção marxiana e lukasiana de educação omnilateral, ela tem em sua essência os elementos necessários para a prática de tal educação.

A partir daí levamos essas concepções para o trabalho docente voltado para uma educação omnilateral cujos elementos emancipatórios são mediadores para a superação do predomínio da sua face negativa, própria do capitalismo, destacando que a sua gênese já ocorre nesse mesmo sistema econômico.

### **4.1 A educação omnilateral: Marx e Lukács**

Vimos até o momento que o trabalho é a atividade geradora da vida social dos homens e que este, independentemente do sistema econômico em que seja desempenhado, não perde sua dimensão de criador de valor de uso (dimensão positiva e necessária à gênese e ao desenvolvimento enquanto ser social), muito embora no capitalismo predomine sua dimensão de criador de valor de troca (que é a sua face negativa, contingente e aviltante da vida humana).

Também deixamos claro que todo trabalho requer um processo educativo, independentemente da sua forma social, quer dizer, independentemente de o

trabalho se realizar no modo de produção capitalista e de se manifestar prioritariamente na sua dimensão de valor de troca, na sua dimensão estranhada. Nesse aspecto, a educação segue um viés mercadológico, porém não perde a sua dimensão ontológica relativa à sua necessidade no processo de formação do homem. Portanto, assim como o trabalho tem a sua dupla dimensão no sentido de necessidade (valor de uso) e de contingência (valor de troca), também a educação ocorre nessa dupla dimensão. Desta forma, a educação é utilizada para o trabalho, bem como o trabalho tem em sua essência um princípio educativo. Portanto, há uma incidência do modo de produção no modelo educacional, que, por sua vez, interfere na forma que o trabalho docente é praticado.

Sobre o trabalho docente, mostramos, mesmo sem um detalhamento profundo da educação brasileira, que as Pedagogias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas, assim denominadas por Saviani, ou pecam pela ingenuidade ao acreditar que a escola sozinha resolveria os problemas da marginalidade e assim equalizariam a sociedade – caso das Pedagogias Não Críticas –, ou pecam pelo pessimismo pedagógico ao definir a escola como o reduto da reprodução de classes e do funcionalismo social – caso das Teorias Crítico-Reprodutivistas. Em ambas as situações o trabalho docente se manifesta estranhado em sua empreitada. No primeiro grupo de teorias, o trabalho docente vai perdendo espaço a cada suposta evolução da educação, enquanto que para o grupo de teorias crítico-reprodutivistas o trabalho docente é o responsável pela continuidade da divisão de classes.

Em contraposição a essas teorias, Saviani nos apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica, concepção que tem como finalidade uma formação humana crítica e com amplo domínio de conhecimentos científicos e profissionais. Os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica se direcionam ao que Marx, e de certo modo também Lukács, chamou de educação omnilateral.

Marx e Lukács fazem críticas ao modo de produção capitalista e em como os elementos que compõem a superestrutura são conduzidos, pois, como a teleologia do capitalismo é a geração do lucro, todos os elementos da superestrutura são geridos com o mesmo objetivo, fazendo com que até mesmo o homem e suas relações sejam afetados. A educação, por estar inserida nesse contexto, tem seus reais objetivos desviados, pois se tornou também uma via de geração de lucro e de exploração do homem pelo homem.

Por estar em desacordo com o capitalismo, a concepção de educação concebida na teoria marxiana e luckasiana difere da política educacional praticada pelos donos das escolas particulares, das faculdades e pela gestão pública das escolas e universidades.

A crítica marxiana desse modelo se dá por conta de, no capitalismo, haver uma depreciação da prática genuína da educação e conseqüentemente do trabalho docente. No atual sistema, há uma formação muito mais técnica<sup>30</sup> do que humana, pois o interesse real do sistema capitalista reside em alimentar o produtivismo e o consumo, e não em promover uma formação ética, humana e omnilateral que vise à emancipação.

Podemos afirmar que, na visão marxiana, a educação está para além dos modelos empregados atualmente. Ela não deveria se reduzir às disciplinas curriculares que temos hoje – matemática, física, química, biologia, história, geografia, português, literatura, redação, filosofia e sociologia (essas duas últimas nem sempre são unanimidade nos currículos). O importante deveria ser uma educação completa que venha a suprir o homem em todos os seus sentidos e necessidades; uma educação que promovesse não apenas a instrução, a transmissão de conhecimentos por meio dessas disciplinas, e sim uma educação formativa que promovesse uma formação do homem em sua real totalidade. A esse respeito diz Marx (1989, p. 196-197):

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas ao mundo - visão, audição, olfacto, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, actividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são directamente comunais na forma, são no seu comportamento objectivo ou no seu comportamento perante o objecto a apropriação do sobredito objecto, a apropriação da realidade humana.

O que vemos nessa passagem de Marx é a importância da prática de uma educação que contemple uma amplitude na formação do homem, o que implica na aquisição de conhecimentos que estão para além daqueles ofertados no contexto educacional atual, permitindo, dessa forma, o desenvolvimento da criatividade humana. No entanto, para o modo de produção capitalista há pouco espaço para a

---

<sup>30</sup> O termo “técnica” aqui empregado tem o sentido de tecnicismo, e não de criação do homem.

extensão de atividades que estejam ligadas à plena satisfação do ser humano; ao contrário, o interesse do capital e dos complexos sociais nele cultivados tem como marca principal a unilateralidade da produção do homem pela divisão do trabalho especializado. O resultado de tal sistema de produção é, entre outras coisas, o homem possessivo e individualista. Segundo Marx (1989), essa unilateralidade na produção e o caráter possessivo e individualista do homem são decorrentes principalmente da propriedade privada, pois ela “[...] tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objecto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., numa palavra, quando é *utilizado*” (MARX, 1989, p. 197, grifo do autor).

Esse individualismo possessivo do qual fala Marx incide de forma intensa na educação nos moldes da produção capitalista. O seu inverso seria uma educação formativa e integral<sup>31</sup>. Podemos indagar: quais são os alicerces que a sustentarão? Quais devem ser as medidas para a construção de uma educação que resulte na formação omnilateral do homem dentro dos conceitos de Marx e de Lukács? A resposta para essa pergunta se inicia com a indissolubilidade da relação entre trabalho manual e trabalho intelectual e com a ruptura da propriedade privada como alienação (estranhamento) capitalista. Manacorda (2007, p. 87) nos mostra que

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade<sup>32</sup>, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Vemos que o antagonismo existente entre unilateralidade e omnilateralidade é próprio da oposição que há entre a sociedade capitalista, que limita o homem, o aliena e o restringe de conhecimentos e possibilidades, e uma sociedade diferente da capitalista, que permita ao homem construir uma sociabilidade emancipada, livre dos limites impostos pelo capitalismo, que proporcione como real propósito de crescimento humano a busca pela realização

---

<sup>31</sup> “Integral” aqui não tem o sentido apenas de tempo integral, como ocorre atualmente em algumas escolas brasileiras, e sim no sentido omnilateral de que fala Marx.

<sup>32</sup> A palavra “onilateralidade” tem o mesmo sentido de “omnilateralidade”.

humana no que tange à capacidade de satisfazer as suas necessidades, levando em conta a esfera espiritual que está para além da esfera material. Nesse sentido, Manacorda (2007, p. 89-90) afirma que a omnilateralidade é, portanto,

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Destarte, a educação deve ser impulsionada, através do trabalho, rumo à criação das potencialidades humanas. A educação, por ser um complexo social que emerge com a instauração do trabalho, sendo produto e produtor de várias determinações sociais, é um fenómeno que acompanha o desenvolvimento da produção social. Isso quer dizer que, mesmo no atual sistema econômico, a educação pode ser uma alternativa para o alcance de uma formação omnilateral.

O pensamento de Lukács acerca desse tema está no próprio objetivo da sua obra *Para uma ontologia do ser social*. Nela Lukács demonstra as determinações da vida social dos homens, cuja gênese se dá no trabalho, desenvolvendo-se nos complexos sociais que dele derivam, dentre eles a educação, que se instaura no trabalho e se desenvolve para além dele<sup>33</sup>. Então temos um complexo educacional no seu sentido mais geral e as diversas formas de educação que se manifestam nos diversos períodos históricos. Nesse aspecto, Lukács nos fala da educação no sentido lato e estrito; porém, diz ele que “[...] entre educação no sentido lato e educação no sentido estrito não se pode traçar um limite preciso”<sup>34</sup> (LUKÁCS, 1981, p. 152). Podemos perceber que o trabalho sempre remete à educação e que ambos se manifestam de modo diverso e em contextos históricos diferentes.

Portanto, de acordo com a teoria luckasiana, não há uma ideia finalística no conceito de totalidade da sociedade e nem tampouco na educação, visto que nela há uma processualidade histórica movida pela interação dos homens entre si. Considerando isso, tomamos as afirmações de Silva Filho *et al.* (2015, p. 19) ao afirmarem que “[...] é possível uma ação pedagógica efetiva sem que se tenha

---

<sup>33</sup> Aqui chamamos mais uma vez a atenção para o trabalho enquanto princípio educativo, independentemente de qualquer forma social dada.

<sup>34</sup> Tradução de Nobre Lopes (2013, p. 68).

primeiramente a necessidade de mudar as relações econômicas de produção, pois tal mudança ocorre também com o conhecimento e compreensão do homem acerca da sua existência a fim de transformá-la”.

Por esse viés, a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, por estar em sintonia com os conceitos da filosofia marxiana e luckasiana, apresenta-nos elementos que nos levam a pensar na formação de um novo ser humano: livre, esclarecido e emancipado.

#### **4.2 Pedagogia histórico-crítica: elementos para uma educação omnilateral**

No capítulo anterior, vimos que Saviani (2008), na sua obra *Escola e democracia*, fala dos limites das Teorias Não Críticas e Crítico-Reprodutivistas, apresentando, no final da obra, uma discussão intitulada *Para além das pedagogias da essência e da existência*, evidenciando nesse contexto a, por ele denominada, Pedagogia Revolucionária, que posteriormente a batiza de Pedagogia Histórico-Crítica. Tentando evidenciar a caracterização dessa pedagogia, ele diz o seguinte:

Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. [...] A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2008, p. 52-53).

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se expressa para além das Pedagogias Tradicionais ou Novas e para além das Críticas ao Reprodutivismo da Educação defendidas principalmente por Bourdieu e Althusser (1970). Reconhecendo que a educação é determinada pelas condições sociais, mas que também é determinante, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como base metodológica o materialismo histórico-dialético marxiano. Na sua obra *Pedagogia histórico-crítica* (2013b, p. 76), Saviani afirma que,

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Vimos anteriormente o modo como as teorias de Marx e de Lukács revelam uma conceituação sobre educação omnilateral. O que queremos delinear aqui é se a teoria de Saviani possui elementos que conduzam a essa educação omnilateral do homem.

Entendemos como omnilateral uma educação que proporcione uma formação técnico-científica<sup>35</sup>, humana, crítica, que gere um “homem novo”<sup>36</sup> capaz de identificar problemas sociais, refletir sobre eles e buscar soluções para saná-los de modo coletivo. Certamente essas características nos remetem às concepções marxiana e lukacsiana. Porém, para entrarmos numa discussão mais detalhada sobre os elementos presentes na Pedagogia Histórico-Crítica e que conduzem a uma educação omnilateral, devemos retomar brevemente algumas considerações sobre as Teorias Não Críticas e Crítico-Reprodutivistas.

Vimos que as Teorias Não Críticas foram assim concebidas por Saviani (2008) pelo fato de os seus defensores entenderem que a educação é fator determinante das relações sociais e, ao mesmo tempo, não perceberem a relação entre educação e sociedade, pois concebem a escola como lugar de redenção e de correção do problema da marginalidade na sociedade, como se a escola fosse totalmente autônoma em relação a esta. Já as Teorias Crítico-Reprodutivistas foram concebidas desse modo por Saviani (2008) por reconhecerem que a educação sofre as determinações sociais e, nesse sentido, são críticas; concluem, porém, que a educação tem como função somente a reprodução das classes sociais dominantes e, nesse sentido, são reprodutivistas. Ambos os fatos foram observados em nossas análises. No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Saviani não é uma simples somatória dos limites dessas teorias; ao contrário, ela se refere à

---

<sup>35</sup> Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que o termo “técnica” aqui empregado não tem o sentido de tecnicismo, e sim de dimensão criativa do homem.

<sup>36</sup> Segundo Gadotti (1983, p. 60, grifo do autor), “O homem novo não é uma situação ideal do homem, um ponto definitivo de chegada, um ponto final. Ao contrário, é um ponto inicial do próprio homem histórico, no momento em que desaparecer a propriedade privada dos meios de produção e com ela a exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas”.

superação de tais limites ao concebê-la tomando como parâmetro uma visão histórica e crítico-dialética, como ele mesmo afirma:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2013b, p. 80).

Por esse prisma, podemos nos remeter à Pedagogia Histórico-Crítica do método da filosofia marxiana que se faz presente, confirmando sua base histórica e, conseqüentemente, dialética, uma vez que o desenvolvimento da história é fruto da produção humana. Nesse contexto, podemos destacar, de modo bastante sucinto, os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica na sua relação com a educação unilateral defendida por Marx.

Já vimos que a atividade vital do homem é o trabalho. Diferentemente dos animais, que encontram na natureza as suas necessidades de sobrevivência, o homem deve transformá-la aos seus desígnios para assim sobreviver. Desse modo, o homem transforma mais que a natureza, pois transforma também seu próprio ser e a sociedade em que vive. Nesses sucessivos processos de interação com a natureza, o homem vai modificando seu modo de agir sobre ela do mesmo modo que sua interação com os outros homens também muda. Nessas evolutivas transformações, está intrínseca a educação, pois o homem, ao agir sobre a natureza, desenvolve um processo educativo. Reafirmamos que a educação está presente no processo de trabalho, e sua origem é confirmada a partir da instauração deste. Portanto, a educação segue os mesmos princípios que a atividade geradora da sociabilidade humana, o trabalho.

Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica está em consonância com a discussão acima, na medida em que, ao analisarmos sua estrutura, percebemos que segue a mesma estrutura da categoria trabalho posta por Marx, e depois por Lukács, na relação entre as teleologias primárias e secundárias. Ou seja, a Pedagogia



Histórico-Crítica tem como fundamento as relações de produção e os complexos sociais que delas derivam, compondo a história dos homens e suas relações. Além disso, leva também consigo a processualidade na sua transformação, pois as transformações sociais decorrentes das ações humanas conduzem a educação a novos patamares de formação. Dessa forma, essa concepção pedagógica se aproxima cada vez mais das necessidades e da realidade que as escolas necessitam viver. É nesse sentido que Saviani (2013b, p. 80) diz que a relação entre

[...] a pedagogia histórico-crítica e a realidade escolar presente é muito íntima. Com efeito, como se mostrou, a referida concepção pedagógica surgiu em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. É, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica.

Diante do que temos hoje como modelo de educação, algumas concepções que ajustam o homem como um ser autônomo estão perdidas. Por esse motivo, há a necessidade de um novo modelo pedagógico que entenda as mudanças sociais e que, ao mesmo tempo, promova transformações na sociedade que contribuam para o esclarecimento e, posteriormente, para a emancipação.

Retomando a concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica, e tomando uma passagem de Gadotti (1983, p. 57), ressaltamos que essa é uma concepção dialética da educação e por ser “[...] baseada na análise concreta das relações existentes no trabalho, sustenta que o processo de emancipação do homem é antes de mais nada econômico, histórico e não espiritual”. Mesmo que o foco dessa passagem seja a comparação da concepção dialética da educação com a concepção idealista da educação, porque é esse o contexto em que ela foi escrita, não podemos deixar de atentar para o fato de que o autor afirma que a emancipação do homem está ligada à uma concepção dialética da educação. Sendo a Pedagogia Histórico-Crítica histórica, crítica e também dialética, ela corrobora o propósito de emancipação humana, pondo-se ainda em harmonia com a categoria da totalidade. A esse respeito tomamos mais uma vez o pensamento de Gadotti (1983, p. 74-75):

Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx), na concepção dialética ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso coloca-se numa perspectiva progressista e transformadora da realidade. Em oposição, a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação,

pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe. Através da educação ela apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como sendo os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora. Por isso interessa-lhe manter a escola numa pseudo-neutralidade. Assim, através da crítica da educação burguesa que o desenvolvimento da dialética permitiu, surge uma concepção de educação emancipatória. A burguesia, tendo necessidade da escola para gerar um senso comum favorável a ela, acaba fornecendo, dialeticamente, os instrumentos para minar-se a si própria, ampliando sua própria contradição. A escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capitalistas. A educação torna-se instrumento de luta da classe oprimida e o lugar de uma contra-hegemonia.

É claro que a Pedagogia Histórico-Crítica comunga com toda essa assertativa de Gadotti (1983), uma vez que ela segue uma perspectiva crítica, dialética e transformadora da realidade, e, nesse sentido, ela não deixa de ser emancipada. Destarte, a Pedagogia Histórico-Crítica contém, em sua essência, os elementos necessários para a formação de um ser humano completo, além de ser um dos instrumentos de luta que pode e deve ser utilizado para a superação de estranhamentos oriundos do sistema capitalista, incluindo o trabalho docente. Isso nos leva a indagar: como a prática de uma educação omnilateral pode auxiliar especificamente na superação da face negativa do trabalho docente?

#### **4.3 O trabalho docente voltado para educação omnilateral: elementos para a superação do predomínio da sua face negativa**

Pode parecer paradoxal dizermos que o trabalho docente voltado para a educação omnilateral supere a sua face negativa. Porém, é importante afirmar a nossa convicção de que certamente uma educação omnilateral não comporta o predomínio da face negativa do trabalho docente, principalmente no que se refere à sobrecarga de trabalho do professor, pois uma educação omnilateral não poderia ter firmeza no sistema capitalista, embora possa se gerar nele. Portanto, a exploração do trabalho docente não seria necessária num sistema que não tivesse como finalidade predominante o lucro extraído da força de trabalho do trabalhador, no caso, do docente. Porém, mesmo diante da necessidade de um novo sistema produtivo para que reine uma educação omnilateral, é preciso que tal prática tenha a sua gênese já mesmo no sistema capitalista. Certamente que a Pedagogia Histórico-

Crítica tem seus elementos e fundamentos para essa gênese, embora a sua prática não seja fácil.

Isso posto, podemos afirmar que há possibilidade, mesmo no capitalismo, de sistematizar uma teoria da educação que tenha como objetivo a promoção de uma educação omnilateral dentro das concepções de Marx, de Lukács e de Saviani. Também já é de nosso conhecimento que uma educação omnilateral oferece uma formação integral, tanto no que se refere ao conhecimento técnico-científico, intelectual e manual, quanto ao que se refere a uma formação dos sentidos, espiritual e humana. Com esse tipo de educação, o alcance da figura de “homem total” fica mais próximo do que seria a formação ideal de homem, e ideal aqui não se refere à corrente filosófica idealista, e sim faz uma referência ao modo como a educação deveria se realizar para atingir os objetivos da educação omnilateral.

Vimos que Saviani sistematizou uma teoria que se encaixa nos moldes da metodologia marxiana-luckasiana, pois utilizou como base de sua argumentação o materialismo histórico-dialético, sem esquecer os elementos que estão nela postos, como, por exemplo, a teleologia, a causalidade, as determinações reflexivas, a alternativa, o criticismo, a processualidade e a dialética. Dessa forma, Saviani chegou a uma concepção de modelo pedagógico que contempla grande parte das posições marxiana e luckasiana.

Portanto, a nossa pretensão aqui é investigar as relações que existem entre as concepções de educação omnilateral que extraímos nas posições de Marx, Lukács e Saviani, para pensarmos a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente, em especial, do trabalho do professor universitário.

O trabalho docente voltado para uma educação omnilateral não somente liberta o docente da sobrecarga do seu trabalho, como também liberta os alunos de uma formação incompleta e tecnicista, contribuindo como forte instrumento para a transformação da sociedade e para a promoção de uma nova cultura. É evidente que a transformação da sociedade e a promoção de uma nova cultura não se faz de modo instantâneo, elas passam por um longo processo que pode levar muito tempo; porém não impossível de ocorrer. É nesse sentido que Schmied-Kowarzik (1983) fala do duplo aspecto da cultura: ela é submetida à divisão do trabalho e às suas contradições, porém ela também pode voltar-se para a conciliação dessa divisão e

ser promovida a uma nova forma, cujo fundamento seja a sua dimensão dialética. A esse respeito, assim afirma Schmied-Kowarzik (1983, p. 111, grifo do autor):

Onde a cultura não se compreende em seu contexto social e não está consciente de seu duplo caráter, ela se submete tanto à divisão do trabalho social existente como também ao esforço desmesurado de sua conciliação. Uma formação cultural que se reporta exclusivamente a um ou outro momento, ou cai em contradição com a práxis social e conduz o indivíduo à auto-suficiência do intelectualismo, ou, “ao se compreender como configuração da vida real... (destaca) unilateralmente o momento da adequação” (*Halbbildung*, 169 e seg.), impelindo o indivíduo ao jugo “do que se encontra como dado”. Em ambos os casos a cultura se coloca “em contradição com o seu sentido e se presta à ideologia, promovendo a formação regressiva” (*Halbbildung*, 170); pois a tarefa da formação cultural é determinada em sua dialética com a práxis social, que ela mesma precisa afirmar conscientemente como “contradição entre formação cultura e sociedade”.

A educação omnilateral tem também como papel situar os indivíduos na sociedade mostrando a sua real situação perante o sistema econômico em que vivem e sua relação com os membros das diversas classes sociais existentes. É nesse sentido que o trabalho docente, diante da educação omnilateral, traz consigo o objetivo de formar cidadãos críticos e evidenciar que a “[...] formação cultural é a possibilidade da libertação individual dos mecanismos coercitivos da socialização e da imposição coisificadora da ‘desenfreada economia de mercado’ (*Horkheimer/Adorno: Aufklaerung*, 97) sobre a cultura e a consciência” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 112, grifo do autor).

As consequências da introdução da educação omnilateral por meio da inserção de uma nova cultura podem levar à diminuição dos estranhamentos, inclusive aqueles referentes ao trabalho docente, pois, entre outros fatores, o professor, ao esclarecer os alunos sobre a situação social e ao desenvolver uma consciência crítica, pode futuramente contribuir para a realização de transformações sociais em benefício do coletivo, uma vez que conduz os sujeitos nela inseridos a uma nova concepção de mundo e, portanto, a uma nova ação.

Também é importante destacarmos que a teleologia do professor relativa ao processo de ensino-aprendizagem fica mais facilmente alcançada com esse tipo de educação, já que os elementos que a estruturam são direcionados prioritariamente para a formação dos alunos, e não para os interesses mercadológicos. Devemos considerar ainda o fato de que o melhor preparo

oferecido pela prática da educação omnilateral no período escolar evita as carências de formação para as séries subsequentes até chegar ao nível superior de ensino.

Como consequência disso, indicamos ainda alguns fatos óbvios: o aumento da satisfação do professor perante sua atividade, visto que alguns dos percalços, como a perda de tempo para retomada de assuntos fundamentais para o aprendizado do novo conhecimento, não seriam mais tão necessários; o tempo para ministrar o conteúdo seria mais confortável por conta da solidez do conhecimento que os alunos já teriam; e o aprendizado seria mais efetivo, visto que seria respeitada a construção processual do saber. Tudo isso certamente iria proporcionar uma diminuição do mais-trabalho e também remeteria à diminuição de outras tarefas docentes<sup>37</sup>.

Todavia, é necessário reconhecer que a educação sozinha não transformará a sociedade, pois, se assim pensássemos, estaríamos comungando com as Teorias Não Críticas apontadas por Saviani (2008), do mesmo modo que não descartamos o seu papel transformador, pois, se assim fosse, concordaríamos com a visão Crítico-Reprodutivista da educação, apontada também pelo mesmo autor. É preciso reconhecer, portanto, que a educação sofre as determinações sociais, mas que também é um forte instrumento para a transformação da sociedade. A implantação de uma educação voltada para o sentido omnilateral conduz os sujeitos nela inseridos a pensar dialeticamente, tendo, portanto, capacidade de reconhecer e avaliar os resultados de suas teleologias e ações. É nesse sentido que o trabalho docente voltado para uma educação omnilateral conduz necessariamente para a superação do predomínio da sua face negativa, uma vez que, como frisamos, uma educação omnilateral não comporta a exploração do trabalho docente e nem tampouco a limitação na formação do aluno.

Portanto, o trabalho docente se transforma juntamente com o advento da educação omnilateral e a conseqüente transformação social, pois, a partir das novas perspectivas na sociedade, emergiriam novas teleologias, alternativas e ações para realizá-las.

Enfim, podemos dizer que, mesmo a história tendo um aparente caráter de autonomia, ela é o resultado das múltiplas teleologias, ações e determinações

---

<sup>37</sup> As “outras tarefas docentes” às quais nos referimos estão ligadas à solidez do conhecimento que os alunos demonstrariam no cumprimento de suas atividades e em suas produções científicas, facilitando o trabalho de avaliação dos professores, por exemplo.

individuais e coletivas oriundas do trabalho e dos complexos sociais que dele derivam. Por conseguinte, a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente está ao alcance das teleologias e ações dos homens e deve emergir no sistema, levando em conta os elementos essenciais que caracterizam e fundamentam a educação omnilateral do gênero humano.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e dissertar sobre a categoria trabalho no sistema capitalista no pensamento de Marx e de Lukács nos trouxe grandes revelações. Dizemos isso porque, em nossas investigações, encontramos claras passagens na teoria marxiana que demonstram caracterizar a atividade docente como trabalho; ao contrário do que alguns intelectuais pregam amplamente no meio acadêmico ao considerar que, na ótica marxiana, o professor não seria um trabalhador. Porém, constatamos o inverso e chegamos a essa conclusão depois de dissertarmos sobre a categoria trabalho e sobre os complexos sociais dele derivados dentro do sistema econômico vigente, o capitalismo. A atividade docente é, sim, dentro das teorias de Marx e de Lukács, caracterizada como trabalho e, portanto, por se executar no capitalismo, leva, em seu seio, as mazelas desse sistema, melhor dizendo, leva em seu seio o seu duplo aspecto: positivo e negativo.

A partir desse entendimento, pudemos perceber uma intensa incidência das determinações reflexivas do trabalho na educação, quer seja de modo positivo, quer seja de maneira negativa, e, conseqüentemente, no trabalho docente. Tomando a relação do aspecto positivo e negativo da categoria trabalho com o complexo social educação, mostramos que, se por meio da realização do trabalho podemos detectar um processo educativo, isso significa dizer que podemos conceber um desenvolvimento educacional a partir do trabalho. Dessa forma, sendo a educação um quesito essencial na instauração e no desenvolvimento do trabalho, isso significa que formas diferentes de trabalho requerem diferentes modos de educação. Em outras palavras: de acordo com o modo como o trabalho é executado, ter-se-á um tipo de educação. Portanto, podemos concluir que a dimensão ontológica negativa e positiva da educação segue existindo mesmo no capitalismo, levando-nos a perceber que o princípio educativo que o trabalho leva consigo não é apenas aquele que se refere à reprodução de classes e das desigualdades, mas também o sentido de reprodução humana e da sua formação.

Ora, se o trabalho no capitalismo tem o seu duplo aspecto influenciando na educação, é óbvio que esse duplo aspecto também reflete no trabalho docente, uma vez que a atividade do professor se traduz em trabalho nos moldes capitalistas tematizados por Marx. Ou seja, do mesmo modo que o trabalhador da fábrica, por

exemplo, é explorado, produz mais-valia, também o professor é explorado com o seu mais-trabalho, uma vez que ele exerce inúmeras atividades que lhe tomam todo o seu tempo livre. É claro que há o lado da sua satisfação, quando ele gosta do que faz e obtém o seu resultado em prol dos alunos.

Desse modo, podemos dizer que o trabalho docente, quando realizado no capitalismo, possui, da mesma maneira que o trabalho em geral, um duplo aspecto, mesmo que, nesse sistema, sua face negativa seja mais predominante que sua face positiva.

Antes de prosseguirmos com nossas análises, fez-se necessário esclarecer que a atividade vital de qualquer profissão está vinculada à sua teleologia inicial. Por conseguinte, para o trabalho docente não é diferente, isso porque já identificamos que a profissão de professor é trabalho; logo, sua atividade vital reside na posição teleológica voltada para a aprendizagem dos alunos. Na processualidade dialética da sua realização, ocorre uma determinação reflexiva entre a teleologia, as condições objetivas e o resultado das ações para realizá-las.

Por estar em concórdia com as categorias sobreditas, revelamos que o trabalho docente, inclusive o universitário, tem uma sobrecarga para além das suas possibilidades e do seu horário de trabalho. A título de exemplo, citamos as atividades relacionadas à extensão, à pesquisa, à administração acadêmica e às exigências produtivistas das agências de fomento, que lhe tomam horas além da sua carga horária, inclusive finais de semana – acumulam-se, por exemplo, tarefas a serem realizadas em casa. Portanto, o professor se estranha do seu trabalho por ter que realizar uma quantidade de tarefas que lhes toma todo o tempo de lazer. Desse modo, o sobre-trabalho realizado pelo professor acarreta consequências que estão para além da produção de mais-valia, pois podem interferir, inclusive negativamente, na qualidade do desempenho ético e competente do seu trabalho.

Vimos que essa face negativa do trabalho docente já se inicia na educação básica. Ao tratarmos das Teorias Não Críticas e Crítico-Reprodutivistas, apontadas por Saviani (2008), pudemos perceber que a educação brasileira sempre esteve marcada por um sistema dual de ensino que revela a manutenção da face negativa do trabalho docente, influenciando negativamente na competência do professor e na aprendizagem e formação do aluno.



No tocante às Teorias Não Críticas, percebemos que a face negativa do trabalho docente só se agravou a cada nova proposta pedagógica. Se, na Pedagogia Tradicional, a centralidade do processo ensino-aprendizagem estava no professor, e os alunos não participavam ativamente no processo, o que compromete sua execução, na Pedagogia Nova as aulas poderiam simplesmente nem acontecer, isso porque a centralidade do processo foi deslocada totalmente para os alunos, que nesse momento tinham total controle sobre a realização ou não realização das aulas. Por último, temos a Pedagogia Tecnicista, que mostrou ser a concepção que mais distanciou o processo educacional dos professores e alunos. Nela os meios são determinantes do processo educacional, deixando alunos e professores em posições secundárias. Dessa forma, o trabalho docente na educação básica foi penalizado com o agravamento da sua face negativa, à medida que novas teorias foram praticadas, bem como a completude da educação foi se perdendo, o que vai influenciar intensamente no trabalho docente universitário.

Quanto às Teorias Crítico-Reprodutivistas, vimos que essas percebem a relação que há entre sociedade e educação; no entanto, essa percepção não é dialética, uma vez que a educação tem como única função a manutenção das classes sociais, não exercendo sobre a sociedade nenhum tipo de alteração. Desse ponto de vista, o trabalho docente pode ser erroneamente avaliado como um agente de estagnação ideológica ou de apenas reprodução, o que leva a um conformismo que predomina nas escolas e se prolifera na sociedade.

Diante dos limites das teorias supracitadas, Saviani nos mostra uma nova concepção de educação, a qual denominou de Pedagogia Histórico-Crítica. Ao contrário das teorias anteriores, Saviani reconhece que há uma mútua determinação entre educação e sociedade, fazendo com que sua concepção vá ao encontro das posições marxiana e lukasiana. Além disso, é notória a concepção do materialismo histórico-dialético. Não por acaso a Pedagogia Histórico-Crítica tem também como pontos essenciais de sua estrutura a história, o criticismo e a processualidade, superando, deste modo, a unilateralidade das teorias anteriores. Daí o trabalho docente ter como foco, diante da Pedagogia Histórico-Crítica, a superação das unilateralidades das Teorias Não Críticas e das Teorias Crítico-Reprodutivistas. Lembremo-nos, no entanto, de que, mesmo sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, as más condições infraestruturais e o mau reconhecimento do trabalho

docente, e aqui incluem as questões salariais e sociais, continuam a ser obstáculos a serem vencidos. Mesmo assim, isso não compromete o trabalho docente por inteiro, pois o professor pode se satisfazer em seu trabalho ao atuar como um agente transformador em favor de uma educação omnilateral, e aqui podemos destacar o seu lado positivo.

A educação omnilateral, para as concepções marxiana e luckasiana, tem o sentido de uma educação completa, integral e dialética, que atua em prol de uma formação humana, crítica, ética, autônoma, esclarecedora e emancipadora; resumindo, uma educação abrangente em todos os sentidos, como o próprio significado do termo sugere. De acordo com os filósofos, este tipo de educação tem, entre outros objetivos, a superação da unilateralidade imposta pelos limites do capitalismo, permitindo que o homem construa uma sociabilidade livre dos ditames do capital.

Por estar afinada com as concepções marxiana e luckasiana, a Pedagogia Histórico-Crítica tem, em sua essência, elementos que podem contribuir para a formação omnilateral do ser humano. Elementos como o criticismo, a processualidade, as determinações reflexivas, entre outros, contemplam grande parte das posições marxiana e luckasiana a respeito desse assunto.

Portanto, a relação que essa concepção de educação tem com a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente, principalmente com relação ao trabalho docente universitário, consiste nos efeitos da educação omnilateral. Como exemplo das consequências que essa educação proporcionaria, podemos dizer que, por essa formação ser fundamental na educação básica, ela elevaria o nível dos estudantes, diminuindo as suas dificuldades de aprendizagem ao chegar à universidade. Além do mais, podemos afirmar que uma educação omnilateral não comportaria o predomínio da face negativa do trabalho docente, nem no nível básico nem no nível universitário.

Todos esses aspectos que constam na concepção de educação omnilateral se fazem presentes nas teorias marxiana, luckasiana e também na Pedagogia Histórico-Crítica concebida por Saviani. Nosso entendimento sobre essa educação foi que ela proporciona uma formação completa, tanto no sentido de formar um cidadão com conhecimentos técnico-científicos, como também de educá-lo visando a uma formação humana, crítica, espiritual e dos sentidos, para que este

seja capaz de identificar, refletir e buscar soluções viáveis para os problemas sociais de modo coletivo e de ter a sensibilidade de perceber o meio que o rodeia. Esse é o sentido de formação omnilateral, quer dizer, formação de "homem total". Embora esse tipo de educação possa parecer impossível, ele pode e deve emergir ainda no sistema capitalista, pois como a educação segue a mesma linha de desenvolvimento que o trabalho, significa dizer que, mesmo no capitalismo, a educação já pode ser um instrumento para alcançar uma formação omnilateral do homem, contribuindo para a instauração de uma nova sociedade. Portanto, é no sistema capitalista que a educação omnilateral tem sua gênese. Ela certamente não comporta a exploração do trabalho docente nem a limitação da formação do aluno. Assim, o trabalho docente se transforma por meio da prática de uma educação omnilateral, pois é a partir dela que poderão emergir novas teleologias, alternativas e ações que proporcionem novos resultados.

Por conseguinte, a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente está ao alcance das ações humanas mesmo no capitalismo, pois nesse sistema estão latentes elementos que proporcionam a prática de uma educação omnilateral do homem.

Diante do que expomos, podemos concluir dizendo que atingimos nossos objetivos e, ao mesmo tempo, confirmamos nossas hipóteses, pois deixamos claro que há uma determinação reflexiva do trabalho no capitalismo com o trabalho docente universitário; mostramos como o trabalho docente no ensino superior é afetado pelos limites da educação básica apontadas por Saviani (2008) na sua tematização das Teorias Não Críticas e das Teorias Crítico-Reprodutivistas; e mostramos também elementos que estão presentes na Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani (2013b), que convergem com a concepção de educação omnilateral nas teorias marxiana e luckasiana e que podem contribuir para a superação do predomínio da face negativa do trabalho docente.

Para finalizar nossas considerações, reafirmamos que a educação omnilateral possui os elementos necessários para uma formação humana e crítica, ao mesmo tempo em que inverte a atual relação de predomínio da face negativa do trabalho docente com a satisfação do professor em sua atividade vital e com a aprendizagem do aluno.

Todavia, reconhecemos, evidentemente, que esse tema está longe de se esgotar, por isso temos a pretensão de dar prosseguimento à nossa pesquisa acerca do duplo aspecto do trabalho docente focando não apenas o seu lado negativo, mas também destacando o seu lado positivo, o que caracteriza uma dupla dimensão ontológica. Além do mais, tencionamos realizar uma pesquisa de campo a fim de investigar como ocorre a determinação reflexiva do duplo aspecto do trabalho na atividade docente universitária e se essa determinação tem a mesma dimensão no âmbito das ciências humanas e das ciências exatas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 set. 2016.

FETICHISMO. *In*: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 439.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2005. p. 19-62.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUKÁCS, György. **A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.

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

LUKÁCS, György. **Per l'ontologia dell'essere sociale II**. Tradução de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. "Marx to Engels, [London] 08 January, 1868". *In: KARL Marx & Frederick Engels: collected works (1864-1868)*. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 42. p. 514-517.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. v. 1. t. 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b. v. 1. t. 2.

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

NOBRE LOPES, Fátima Maria. Filosofia, educação e emancipação. *In: NOBRE LOPES, Fátima Maria; COELHO, Maria Hercília Mota (Org.)*. **Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação**. Fortaleza: UECE, 2004. p. 50-65.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. **Lukács**: estranhamento, ética e formação humana. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 63-72, jan./jul. 2013.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes. Didática e ensino: uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciatura. *In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albino Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.)*. **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: UECE, 2014. p. 1246-1265. Disponível em: <<https://goo.gl/82Z2Fs>>. Acesso: 28 nov. 2016.

REIFICAÇÃO. *In: ABBAGNANO, Nicola*. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 841.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional leiga. *In*: HISTEDBR. **Glossário**. Campinas: UNICAMP, 2006a. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicional\\_%20leiga.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_%20leiga.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional religiosa. *In*: HISTEDBR. **Glossário**. Campinas: UNICAMP, 2006b. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicional\\_religiosa.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_religiosa.htm)>. Acesso em: 1 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

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

SCHIMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; NOBRE LOPES, Fátima Maria; PINTO DA SILVA, Maria Zélia; PINHEIRO, Víctor Moita. A importância da filosofia da educação para o trabalho pedagógico. *In*: ANDRADE, Francisco Ari; CHAVES, Flávio Muniz; ROCHA, Luzianny Borges; EUCLIDES, Maria Simone (Org.). **Educação brasileira: aportes e tendências**. Curitiba: CRV, 2015. p. 15-22.