

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

André Canevalle Rezende

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO-FILOSÓFICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI**

Sorocaba / SP – 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - CCHB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

André Canevalle Rezende

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO-FILOSÓFICA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI**

Texto apresentado à apreciação da banca de qualificação como exigência para a titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

Sorocaba / SP - 2020

Rezende, André Canevalle

A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani / André Canevalle Rezende -- 2020. 123f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Marcos Francisco Martins
Banca Examinadora: Ana Carolina Galvão Marsiglia, Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Bibliografia

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Consciência crítico-filosófica. 3. Dermeval Saviani. I. Rezende, André Canevalle. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Campus Sorocaba

Centro de Ciências Humanas e Biológicas - CCHB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora, que avaliaram e aprovaram a dissertação de Mestrado em Educação do candidato André Canevalle Rezende, realizada em 15/12/2020.

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (orientador)

Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dr^a. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (membro titular da banca)

Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dr^a. Ana Carolina Galvão Marsiglia (membro titular da banca)

Instituição: UFES

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, Eugênio Francisco Rezende.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Marcos Francisco Martins, pela generosidade, paciência e dedicação para com este eterno educando.

Agradeço à professora Luciana Cristina Salvatti Coutinho, cujas aulas foram essenciais para o entendimento adequado da pedagogia histórico-crítica.

Agradeço a todos os professores do PPGEd-So, pelo trabalho que desempenham na formação de seres humanos críticos e conscientes.

Agradeço à minha família, cujo apoio foi essencial em todos os momentos.

Agradeço à professora Iara Bernardi, cuja coragem e o trabalho possibilitaram a vinda da UFSCar para Sorocaba, contribuindo com a formação de cidadãos críticos em toda a região, e para além dela.

Agradeço a Rogério Mel de Campos que, de diferentes formas, foi essencial ao desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos os servidores da UFSCar-Sorocaba, pelo empenho para o pleno funcionamento desta grande universidade.

Resumo: na presente dissertação encontram-se os resultados da pesquisa realizada sobre o conceito de consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica (PHC), considerando as contribuições originárias de Dermeval Saviani. É qualitativo o enfoque metodológico, que foi consumado, essencialmente, por meio da pesquisa de tipo bibliográfica, com a finalidade de identificar as principais referências que Saviani adotou para formular a concepção de consciência filosófica na PHC. Todavia, para aferir as asserções produzidas, contou-se ainda com uma entrevista com o referido primeiro formulador da pedagogia em discussão. O objetivo geral da empreitada heurística foi o de resgatar as bases filosóficas da PHC, que no momento atual tem procurado consolidar seus alicerces psicológicos, acolhendo a psicologia histórico-cultural. A estrutura textual adotada na exposição que se segue buscou explicitar quais são as origens da concepção de filosofia e de consciência para o formulador originário da PHC. Para isso, recorreu-se inicialmente as obras de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Snyders e Vieira Pinto, apontados por Saviani como as principais fontes que adotou na formulação dessa pedagogia por ele entendida como contra-hegemônica. Posteriormente, buscou-se entender o que é a consciência para o marxismo para, por fim, articular o conceito de consciência crítico-filosófica com os “passos” ou “momentos” do método da PHC, buscando evidenciar como a consciência crítico-filosófica se faz presente em cada um deles. A tese principal defendida é a de que a consciência crítico-filosófica ocupa posição central na pedagogia histórico-crítica, e que, apesar disso, foram poucos os trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre esse tema. A partir disso, mais estudos podem ser feitos para averiguar como a consciência filosófica, adjetivada nesta pesquisa com o referendo de Saviani de “consciência crítico-filosófica”, possui implicações na chamada prática social final, que na PHC é sempre um novo ponto de partida ao processo educativo por ela orientado e o sujeito que dela participa, acredita-se, está em um nível qualitativamente superior em função do trabalho educativo ao qual foi submetido.

Palavras Chaves: pedagogia histórico-crítica; Dermeval Saviani; consciência; filosofia.

Abstract: This dissertation contains the results of the research carried out on the concept of philosophical conscience in Historical-Critical Pedagogy (PHC), considering the contributions originated by Dermeval Saviani. The methodological approach is qualitative and was consummated, essentially, through bibliographic research, in order to identify the main references that Saviani adopted to formulate the conception of philosophical conscience in PHC. However, to verify the assertions produced, there was also an interview with the first formulator of the pedagogy under discussion. The general objective of the heuristic endeavor was to rescue the philosophical bases of PHC, which at the present time has sought to consolidate its psychological foundations, embracing historical-cultural psychology. The textual structure adopted in the following exhibition sought to explain what the origins of the concept of philosophy and conscience are for the original formulator of PHC. For this, the works of Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Snyders and Vieira Pinto were initially used, pointed out by Saviani as the main sources that he adopted in the formulation of this pedagogy that he understood as counter-hegemonic. Subsequently, we sought to understand what conscience is to Marxism to, finally articulate the concept of critical-philosophical awareness with the “steps” or “moments” of the PHC method, seeking to highlight how critical-philosophical awareness is present in each of them. The main thesis defended is that the critical-philosophical conscience occupies a central position in Historical-Critical Pedagogy, and that, in spite of that, few academic works have dealt with this theme. Based on that, more studies can be done to find out how the philosophical conscience, referred to in this research with Saviani's referendum of “critical-philosophical conscience”, has implications for the so-called final social practice, which in PHC is always a new starting point to the educational process guided by it and the subject that participates in it, it is believed, is at a qualitatively higher level due to the educational work to which it was submitted.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Dermeval Saviani; consciousness; philosophy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. A FILOSOFIA NA CONCEPÇÃO DE SAVIANI	12
2.1 Algumas fontes da concepção de filosofia de Saviani	12
2.1.1 Marx e Engels	15
2.1.2 Lênin	32
2.1.3 Gramsci	44
2.1.4 Snyders	54
2.1.5 Vieira Pinto.....	62
2.2 A concepção de filosofia de Saviani	71
3. A CONSCIÊNCIA À LUZ DE SAVIANI	79
3.1 Apontamentos sobre o conceito de consciência para o marxismo.....	79
3.2 Saviani: do senso comum à consciência filosófica.....	93
4. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO-FILOSÓFICA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO ORIENTADO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE SAVIANI	99
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	119

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela busca do entendimento acerca do conceito de “consciência filosófica” na pedagogia histórico-crítica. Embora o entendimento de tal conceito seja possível ao ler as obras de Saviani, não foram detectados textos dele, ou de terceiros, que trabalhassem mais exaustivamente este tema, que o autor da presente dissertação entendia como central na PHC.

O tema desenvolvido na presente dissertação é “A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani”, sendo, portanto, o objeto da presente pesquisa a pedagogia histórico-crítica (PHC).

O problema que guia esta pesquisa pode ser enunciado da seguinte maneira: “Quais são as contribuições originárias de Dermeval Saviani e quais foram suas influências para a formulação do processo de formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica?”

Trata-se, sobretudo, de entender quais foram as bases sobre as quais se assenta a formulação do conceito de “consciência filosófica” em Saviani (que perpassa toda a obra deste autor como sendo o momento em que o sujeito volta à prática social, mas com uma consciência diferente do ponto de partida, que foi o senso comum), quais as implicações destas bases para o entendimento do conceito em si e, portanto, as próprias implicações do conceito para a prática social do sujeito.

Em outras palavras: dizer que o sujeito atingiu a consciência filosófica (na perspectiva de Saviani), implica pressuposições sobre: o que é filosofia e o que é filosofia a partir do materialismo histórico-dialético; o que é consciência em termos de materialismo histórico-dialético; como ela se forma; o que é uma consciência crítico-filosófica a partir do materialismo histórico-dialético.

Tais pressuposições podem possuir respostas diversas, a depender do recorte que se fizer, inclusive dentro da própria PHC. Nesse sentido, é importante salientar que se buscam as contribuições específicas de Saviani, entendendo-as a partir dos referenciais dele no tocante ao materialismo histórico-dialético. Embora seja sabido que outros autores têm contribuído com o desenvolvimento da PHC por meio do trabalho voltado ao tema da consciência, articulado à Psicologia Histórico-Cultural, como é o caso, entre outros, de Newton Duarte, Lígia M. Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia, o foco da presente dissertação é na contribuição originária de Saviani.

A pesquisa aqui desenvolvida é bibliográfica, de natureza qualitativa. Foram utilizados livros de autoria de Dermeval Saviani (uma vez que o recorte que se pretende seguir circunscreve-se no âmbito das contribuições deste autor para a PHC), bem como artigos de sua autoria ou coautoria, além de entrevistas que ele tenha concedido (especialmente as veiculadas em periódicos científicos). Tais obras foram essenciais para captar, diretamente da fonte, os conceitos e as estruturas da PHC, que ajudem a explicitar o que é, para Saviani, a consciência crítico-filosófica e seu lugar na proposta da pedagogia histórico-crítica. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor Saviani.

A tese central que se pode apresentar como conclusão é: a consciência filosófica, na concepção de Saviani, encontra-se em uma posição de centralidade na pedagogia histórico-crítica. A partir disso, mais estudos podem ser feitos para averiguar como a consciência filosófica, adjetivada nesta pesquisa com o referendo de Saviani de “consciência crítico-filosófica”, possui implicações na chamada prática social final, que na PHC é sempre um novo ponto de partida ao processo educativo por ela orientado e o sujeito que dela participa, acredita-se, está em um nível qualitativamente superior em função do trabalho educativo ao qual foi submetido.

As principais dificuldades enfrentadas ao longo desta pesquisa foram de natureza formativa: o autor desta dissertação, embora licenciado em filosofia, teve pouco acesso à textos fundadores do materialismo histórico-dialético. Contudo, leituras de textos de autoria de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, foram essenciais, bem como outros comentadores desses autores. Dessa forma, foi realmente um desafio enfrentar textos marxianos. Outra dificuldade particularmente grande foi ler os “Cadernos Filosóficos” de Lênin: inicialmente, o contato foi feito com um texto em espanhol, depois em inglês. Somente em um terceiro momento o texto foi lido em português, o que facilitou sobremaneira entendê-lo (algo que já é difícil mesmo em português).

A presente dissertação é dividida em três capítulos, além da Introdução e da Conclusão:

No primeiro, investiga-se a concepção de filosofia para Dermeval Saviani. Para chegar à concepção em si, investigou-se o conceito de filosofia em autores fundamentais para a formulação de Saviani: Marx e Engels, Lênin, Gramsci, Snyders, Álvaro Vieira Pinto.

No segundo capítulo, investiga-se a consciência à luz de Saviani. Para isso, estuda-se inicialmente o conceito de consciência para o marxismo (que de alguma forma já havia sido apresentado no capítulo anterior, nos subcapítulos destinados aos autores citados). Por fim, chega-se ao estudo do que é a consciência filosófica em Saviani.

No terceiro capítulo, estuda-se a formação da consciência crítico-filosófica alcançada por meio do trabalho pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Inicialmente, busca-se situar a PHC no conjunto das ideias pedagógicas, bem como apresentar alguns conceitos básicos e fundamentais para suas formulações. Depois, apresentam-se os cinco momentos do método pedagógico da PHC, que é inspirado no método da economia política marxista, buscando mostrar como a consciência crítico-filosófica encontra-se implicada neles.

Para finalizar a dissertação, apresenta-se um texto à guisa de conclusão, onde se discorre sobre a centralidade da consciência crítico-filosófica para a pedagogia histórico-crítica.

2. A FILOSOFIA NA CONCEPÇÃO DE SAVIANI

Este capítulo discute a compreensão de “filosofia” presente no pensamento de autores que foram importantes para as formulações filosóficas de Saviani: Marx e Engels, Lênin, Gramsci, Snyders e Álvaro Vieira Pinto.

Saviani baseou suas compreensões sobre filosofia em estudos cujos pilares são formados pelos pensadores anteriormente mencionados. Entre outros, foi principalmente a partir deles que o formulador da PHC desenvolveu suas concepções. Portanto, tais pensadores se fazem presentes na obra de Saviani e entendê-los é uma etapa importante para compreender o conceito de “filosofia” formulado por Saviani no desenvolvimento da teoria pedagógica que produziu: a pedagogia histórico-crítica.

Por fim, será apresentada a compreensão que Saviani tem de “filosofia”, buscando apresentar, na medida do possível, como cada um dos autores trabalhados contribuiu para essa compreensão do formulador da pedagogia histórico-crítica.

2.1 Algumas referências originárias da concepção de filosofia de Saviani

A pedagogia histórico-crítica é uma tentativa de superar as teorias pedagógicas não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, e a tecnicista)¹, em um movimento que vai das observações empíricas ao concreto, pela mediação da abstração (da síntese à síntese, pela mediação da análise). Trata-se de uma proposta pedagógica original, cujo formulador é, inicialmente, Dermeval Saviani, embora continue em desenvolvimento, com contribuições de diversos estudiosos, ou melhor, por um trabalho coletivo.

¹ Saviani formulou seu conceito de teorias pedagógicas não-críticas no contexto das décadas de 1970 e 1980. Contudo, tais conceitos foram atualizados a partir da década de 2000. Para Saviani, "Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo 'pós' ou 'neo'" (SAVIANI, 2007, p. 423). Saviani busca, então, designar essas novas ideias com base em suas categorias centrais. Ele passa a fazer a classificação em "neoprodutivismo" e suas variantes: "neoescolanovismo", "neoconstrutivismo" e "neotecnicismo" (1991-2001).

A PHC é uma pedagogia socialista de orientação marxista, baseada na teoria do conhecimento elaborada por Marx, e cuja “[...] categoria central é a noção de concreto - configura-se então como uma pedagogia concreta” (SAVIANI, 2015, p. 78).

A PHC considera os educandos como indivíduos concretos, ou seja, como síntese de relações sociais, enquanto a pedagogia tradicional considera-os como indivíduos abstratos (que para Saviani são expressões particulares da essência universal, que caracteriza a realidade do ser humano), e a pedagogia nova como indivíduos empíricos (estes constituindo-se como centro do processo educativo e sendo sujeitos singulares, que se distinguem entre si por sua suposta originalidade, criatividade e autonomia). Tais concepções (da pedagogia tradicional e da pedagogia nova) naturalizam as relações sociais (SAVIANI, 2015, p. 79).

Para a PHC, os educandos são entendidos como indivíduos concretos e, como tal, representam uma rica totalidade de determinações e de numerosas relações, portanto, síntese de relações sociais que não escolheram, tendo forte determinação pela dinâmica da vida individual e social. Para compreender esse processo e para nele atuar pedagogicamente, é necessário se orientar por uma concepção dialética. Segundo Saviani (2015, p. 79),

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, afirmei que o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, o conceito e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna.

A PHC fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, colocando a centralidade na categoria trabalho e articulando teoria e prática no processo de formulação da práxis transformadora, “[...] contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos” (BATISTA, LIMA, 2012, p. 2). Nesse sentido, a PHC é

[...] um importante instrumento no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas. Entendemos que essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista [...]. Constitui-se uma concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas ‘pós-modernas’, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana (BATISTA, LIMA, 2012, p. 1)

Essa pedagogia, inspirada nos princípios teórico-práticos do materialismo histórico (SAVIANI, 2015, p. 84), bebeu de fontes marxianas e marxistas para ser formulada,

especialmente nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, Antônio Gramsci, Georges Snyders, Mario Alighiero Manacorda, Bogdan Suchodolski (SAVIANI, 2011, p. 125) e Lênin (SAVIANI, 2020b), no âmbito da filosofia da educação. Outros autores têm sido mais recentemente acrescentados, notadamente no campo da psicologia, sobretudo os originários da Psicologia Histórico-Cultural, que não é foco deste estudo.

Ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica, Saviani recorreu à distinção entre produção material e não material, situando aqui a educação. Saviani (2011, p. 7) explica que “[...] a produção não material coincide com a produção do saber. De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras”. E para apresentar o critério da cientificidade do método pedagógico que propôs, recorreu à concepção dialética de ciência elaborada por Marx no “Método da Economia Política”, concluindo que o movimento que vai da síncrese à síntese, por meio da análise, é caminho seguro para a descoberta de novos conhecimentos (método científico) e para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Se no método de ensino, a inspiração marxiana faz Saviani identificar os três momentos iniciais do processo de aprendizagem como sendo partir da prática social, problematizá-la e instrumentalizar os sujeitos, o ponto culminante é a catarse, conceito que Saviani tomou de Gramsci, constituindo o quarto momento da PHC. A catarse representa o momento elevado da elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência humana. Trata-se do momento de efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2019, p. 9).

É nessa elucidação sobre suas bases que Saviani (2007, p. 420) afirma que

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. [...] Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Como a presente dissertação visa a compreender a contribuição de Saviani para a formulação do processo de tomada de consciência crítico-filosófica dentro da PHC, entendemos

necessário traçar, ainda que de forma breve e sem qualquer pretensão de um estudo exaustivo, uma síntese da concepção de cada um dos autores acima citados sobre a função e o conceito de “filosofia”, extraindo deles, consecutivamente, os elementos que podem ter sido incorporados à noção de “filosofia” de Saviani.

2.1.1 Marx, Engels e a filosofia

Karl Marx revolucionou o pensamento filosófico ao formular o marxismo na década de 1840, cuja evolução compreende três aspectos principais (TRIVIÑOS, 2012, p. 49): o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.

De acordo com Lênin (2019, p. 01), o marxismo “[...] surgiu como a continuação direta e imediata das doutrinas dos representantes mais eminentes da filosofia, da economia política e do socialismo”. O marxismo, dessa forma, aparece como sucessor das melhores criações do século XIX: a filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês². Para o pensador soviético, essas são as três fontes do marxismo e que representam, ao mesmo tempo, as suas três partes constitutivas.

Lênin afirma que a filosofia do marxismo é o materialismo, “[...] única filosofia consequente, fiel a todos os ensinamentos das ciências naturais” (LÊNIN, 2019, p. 01). Em

² Para Vaz (1983, p. 149-150) “[...] a historiografia filosófica a respeito do pensamento de Marx foi profundamente influenciada por uma tentativa de identificação das suas fontes, proposta pela primeira vez, se não me engano, por Lenine num artigo para uma Enciclopédia russa, por volta de 1913. Lenine diz que o pensamento de Marx deriva da filosofia alemã, do socialismo francês e da Economia política inglesa. Essa enumeração é adequada, pois essas são, de fato, as três correntes principais de pensamento que confluíram no estuário marxiano. Mas, para o nosso problema, ela pode induzir em equívoco, na medida em que nos levasse a buscar as fontes filosóficas do pensamento de Marx apenas no idealismo alemão. Ora, o socialismo francês, a segunda fonte apontada por Lenine, é também ele penetrado de filosofia. É o herdeiro da filosofia racionalista francesa do Século XVIII, sobretudo na Ilustração e, além disso, traz consigo muitos elementos daquele movimento conhecido por a “Ideologia”, que floresceu na França nos inícios do Século XIX. O Socialismo francês lança, pois, raízes numa rica tradição filosófica que, evidentemente, chegou até Marx pelos caminhos da literatura socialista. O mesmo acontece com a Economia política inglesa. Apesar de se apresentar como uma ciência empírica, também apresenta profundas raízes filosóficas: é filha legítima do empirismo inglês. Sabemos, por exemplo, que Adam Smith, o clássico da Economia política inglesa, era primeiramente filósofo, professor de filosofia moral em Edinburg e que tinha como título de identidade intelectual o ser professor de filosofia, e não o ser economista. E, assim, a Economia política inglesa é toda penetrada pela tradição do empirismo inglês e, se quisermos acompanhar a sua genealogia, acabaremos chegando a Locke e à Moral utilitarista dos Séculos XVII e XVIII. Ao falar, pois, das fontes filosóficas do pensamento de Marx, começamos por lembrar que é no terreno da grande tradição filosófica europeia que suas raízes estão plantadas, conquanto a língua filosófica de Marx, como é natural, conserve de preferência a terminologia do idealismo alemão.”

contraposição ao materialismo, levantaram-se os defensores do idealismo filosófico. Marx, contudo, não se limita ao materialismo do século XVIII. Ele enriquece a filosofia com

[...] as aquisições da filosofia clássica alemã, sobretudo do sistema de Hegel, o qual conduzira por sua vez ao materialismo de Feuerbach. A principal dessas aquisições foi a dialética, isto é, a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta de unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo³ da matéria em constante desenvolvimento. (LÊNIN, 2019, p. 02)

O materialismo filosófico marxista estende-se, para Lênin, da compreensão da natureza até a compreensão da sociedade humana, superando o caos e a arbitrariedade que reinavam no processo de entendimento da história e da política. Nesse sentido, o marxismo aparece como sendo capaz, cientificamente, de apresentar a forma como a vida social desenvolve-se de um patamar a outro, mais elevado, como consequência do crescimento de forças produtivas, como o capitalismo nascendo do feudalismo.

Para Lênin (2019, p. 02), o materialismo filosófico de Marx deu ao operariado um poderoso instrumento de entendimento e conhecimento da sociedade. Isso porque, de tentativas ingênuas de explicar o crescimento e desenvolvimento das sociedades, emergiu uma nova forma de explicá-los, a forma científica. Com efeito, segundo Marx e Engels (2005, p. 73), “para o materialista prático [...], trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar, na prática, o estado de coisas que ele encontrou”

Se as instituições políticas aparecem, no pensamento de Marx, como superestruturas que se erguem a partir da base econômica, tais instituições são o conhecimento social (opiniões e doutrinas filosóficas, políticas religiosas etc.), que refletem o regime econômico dessa mesma sociedade. Considerando que Marx entende que a economia capitalista se sustenta na luta de classes, decorre que também o desenvolvimento social está baseado na luta de classes. É por meio da luta de classes, das disputas que se travam no interior da vida social, que se configura a sociedade. Para Marx e Engels (2015, p. 62) “a história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes”.

A partir de tal perspectiva, Marx e Engels contribuíram sobremaneira para superar o socialismo utópico, incapaz de explicar o funcionamento das sociedades e vencer as desigualdades e contradições presentes nelas, embora lograsse fazê-lo, mas possuindo apenas, como ferramenta, o argumento sobre a imoralidade da exploração dos pobres pelos ricos

³ No item destinado ao pensamento de Lênin neste trabalho, é apresentada uma crítica à teoria do reflexo que o revolucionário russo adota em suas primeiras formulações, especialmente em sua obra “Materialismo e Empiriocriticismo”, mas que supera em “Cadernos Filosóficos”.

(LÊNIN, 2019, p. 04). Com base no materialismo histórico de Marx, foi possível configurar uma resposta não “ingênua”, porquanto científica, que indicasse ao proletariado a forma como pudessem se livrar de seus grilhões, ao mesmo tempo que ganhassem o mundo (MARX, ENGELS, 2015). O marxismo evidenciou que a luta de classes representava a base e a força motriz do desenvolvimento.

A terceira parte constitutiva do marxismo é a economia política. Marx demonstra que “é, pois, somente a quantidade de trabalho ou o tempo de trabalho necessário numa dada sociedade para a produção de um artigo que determina a grandeza do seu valor” (MARX, 2020, s/n). Ele superou a visão burguesa da economia, que enxergava no sistema de produção e consumo apenas troca de mercadorias (relação entre objetos), e viu ali uma verdadeira relação entre pessoas, em que a força de trabalho do proletário é também ela convertida em mercadoria, sendo que

O operário assalariado vende a sua força de trabalho ao proprietário de terra, das fábricas, dos instrumentos de trabalho. O operário emprega uma parte do dia de trabalho para cobrir o custo do seu sustento e de sua família (salário); durante a outra parte do dia, trabalha gratuitamente, criando para o capitalista a mais-valia, fonte dos lucros, fonte da riqueza da classe capitalista. A teoria da mais-valia constitui a pedra angular da teoria econômica de Marx. O capital, criado pelo trabalho do operário, oprime o operário, arruína o pequeno patrão e cria um exército de desempregados. (LÊNIN, 2019, p. 03)

Nesse movimento, o capitalismo cria o monopólio da produção entre os grandes capitalistas, arrasando os pequenos produtores, retirando dos proletários suas ferramentas próprias de produção, ou melhor, os meios de produção, e ampliando a produtividade do trabalho por intermédio de um processo do qual não se consegue excluir a exploração e a alienação, que são marcas constituintes do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social. De um lado, cresce a produção e a concentração de capital, de outro, aumentam as massas de trabalhadores empobrecidos, que são obrigados a venderem sua força de trabalho (única mercadoria que possuem) e, assim, vivem em permanente escassez dos meios de subsistência.

Como se pode depreender da exposição feita anteriormente, o marxismo constitui-se como uma tendência específica dentro do materialismo filosófico, cuja matéria é o princípio primordial e o espírito, o secundário (TRIVIÑOS, 2012, p. 49).

De acordo com Saviani (2015, p. 64), para o pensamento antigo e medieval, vigorava o critério da evidência objetiva como critério único e universal de julgamento da verdade. Para Descartes, que inaugurou a filosofia moderna, o sujeito é uma substância que se define pelo

pensamento: uma substância espiritual, indivisível e unitária (enquanto a substância material pode ser dividida ao infinito) oposta à substância material, “[...] que pode ser dividida ao infinito. Dir-se-ia que se instituiu, a partir daí, a ‘metafísica do sujeito’, entendida por muitos como sendo a característica definidora do pensamento moderno” (SAVIANI, 2015, p. 64).

Segundo Saviani (2015, p. 64), a partir de Descartes, o critério de verdade se desloca para o sujeito e a experiência subjetiva torna-se o crivo da verdade: na tradição racionalista, o crivo da razão (arte de raciocinar: só pode ser verdadeiro o que for reduzível a ideias claras e distintas); na tradição empirista, o crivo da sensação (arte de observar: só pode ser verdadeiro aquilo que for perceptível por meio dos sentidos).

Enquanto para Descartes havia a substância espiritual e a substância material, para o empirista Berkeley as substâncias materiais inexistem, existindo apenas as substâncias espirituais, particularmente uma delas, a percepção: ser é ser percebido por algum espírito⁴ (SAVIANI, 2015, p. 65). O mundo e o que o compõe só existem, em Berkeley, porque existe um Espírito Absoluto e Eterno, continuamente percebendo tudo.

Por sua vez, o desenvolvimento da filosofia moderna encontra em Kant, um racionalista, a disposição para a pergunta: como é possível o conhecimento humano?

Sua resposta sintetiza os resultados da corrente racionalista e empirista. O sujeito cognoscente está constituído por formas *a priori*, a partir das quais ele constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio de categorias do entendimento. Mas esse sujeito cognoscente não coincide com o sujeito empírico, com aquilo que, no nível do senso comum, entendemos como sendo aquele que conhece. Trata-se do sujeito transcendental, entendido como uma pura função do conhecimento. [...] Segundo Kant, o que chamamos de objetivo é apenas uma maneira de nomear aquilo que é universalmente subjetivo. (SAVIANI, 2015, p. 65)

Será Hegel e seu idealismo quem levará, até as últimas consequências, a concepção kantiana, por meio do seu idealismo absoluto e, desta feita, são lançadas outras bases da filosofia contemporânea. Para Hegel, a história é a manifestação do Espírito Absoluto no tempo, sendo ele o sujeito da história. Assim sendo, diferentemente de Kant, para Hegel a razão não é um *a priori* humano, mas historicamente constituída também, por uma relação dialética.

Marx buscou desenvolver esses elementos críticos ao kantismo, que rompiam com o pensamento moderno e cujo momento culminante é a obra de Hegel⁵. Ele parte da filosofia

⁴ O termo espírito é tradicionalmente empregado na filosofia como sinônimo de consciência e, portanto, neste trabalho ele não tem qualquer relação com dimensão religiosa.

⁵ Saviani (2015, p. 72-73) defende que o desenvolvimento da filosofia dos últimos 150 anos não passa de notas à margem do pensamento kantiano, como: positivismo, vitalismo bergsoniano, historicismo de Dilthey, existencialismo e fenomenologia. O próprio construtivismo é de matriz kantiana, segundo Saviani.

hegeliana, que representa o ponto mais avançado da filosofia moderna naquele momento. Ele desautoriza o idealismo hegeliano, criticando-o radicalmente e instaurando um novo realismo, ingressando em um entendimento da objetividade de forma superior à concepção de objetividade anterior ao pensamento moderno. Esse novo entendimento da objetividade “[...] se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna” (SAVIANI, 2015, p. 74).

Desta feita, Marx passa da análise da filosofia de Hegel, idealista e que tem como base dos fenômenos da natureza e da sociedade, a Ideia Absoluta, para a formulação de uma concepção materialista de mundo, tomando, contudo, da filosofia hegeliana algumas ideias fundamentais para a formulação do marxismo, dentre elas, além do historicismo, aquela que percorrerá sua forma de analisar a sociedade historicamente, tomando “[...] o ponto de vista dialético da compreensão da realidade” (TRIVIÑOS, 2012, p. 50)⁶.

Marx e Engels criticam de forma contundente a concepção filosófica alemã da história, para quem “[...] a ideia especulativa, a representação abstrata, é feita a força motriz da história” (MARX e ENGELS, 2007, p. 134). Em lugar das ideias como motores da história, eles colocam a própria relação contraditória do homem com o concreto, com o real, nesse papel. Marx e Engels (2007, p. 95) negam uma filosofia autônoma, capaz de explicar a realidade sem considerar a própria realidade como matriz dos acontecimentos concretos. Buscam superar, pois, a filosofia hegeliana, que “[...] transformou tudo em pensamento, em sagrado, em assombração, em espírito, em espíritos, em fantasmas (MARX e ENGELS, 2007, p. 185). Para eles,

Esse modo [materialista dialético] de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas. Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As fraseologias sobre a consciência acabam e o saber real tem de tomar o seu lugar. A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência. Em seu lugar pode aparecer, no máximo, um compêndio dos resultados mais gerais, que se deixam abstrair da observação do desenvolvimento histórico dos homens. Se separadas da história real, essas abstrações não têm nenhum valor. (MARX e ENGELS, 2007, p. 95)

⁶ Lukács (2003, p. 92) afirma que a crítica de Marx a Hegel é a continuação da crítica que Hegel dirigiu a Kant e a Fichte. Para ele, “[...] o método dialético de Marx nasceu como a continuação consequente do que Hegel havia almejado, mas que não obtivera concretamente” (LUKÁCS, 2003, p. 92). Althusser (1981, p. 79) afirma que “Marx transformou a dialética hegeliana, mas ele deve a Hegel essa dádiva: a ideia da dialética”.

Marx e Engels criaram e desenvolveram, dessa forma, o materialismo histórico-dialético, que se constitui em um paradigma moderno fundamentado na razão. Eles entendem a realidade como um permanente movimento (devir, vir-a-ser, no qual o presente resulta do passado e engendra o futuro), produzido por um ser imanente (o ser humano). Tal movimento decorre das contradições imanentes ao mundo e que representam, portanto, o motor do desenvolvimento da vida social. O materialismo histórico-dialético é, portanto, um paradigma imanentista, ou seja, “[...] que busca no próprio fenômeno - e não fora dele - as explicações de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2008, p. 90-91).

Com a afirmação da materialidade como ponto de partida da elaboração de ideias, passou-se, com o marxismo, a analisar as ideias que dirigem a sociedade (em alguma medida e em relação dialética com a própria materialidade) como produtos das relações de classe, o que não é diferente, evidentemente, com as ideias filosóficas e com a própria filosofia.

É possível exemplificar este pensamento com a assertiva marxista de que as próprias ideias dominantes em uma época são as ideias da classe dominante, sendo que “[...] a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47)⁷.

As ideias dominantes são, dessa forma, a expressão ideal das relações materiais dominantes, porque

[...] os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. [...] A divisão do trabalho, que já encontramos acima (p. [34-5]) como uma das forças principais da história que se deu até aqui, se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios. (MARX e ENGELS, 2007, p. 47-48)

⁷ Isso porque a classe dominante é aquela que tem a posse dos meios de produção material e, por consequência, dos meios de produção espiritual, “[...] de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

Entender que as ideias dominantes são estabelecidas, em larga medida, com base nas relações materiais dominantes, estabelecendo relações dialéticas entre ideias e materialidade da produção da vida, é de grande importância para entender o papel atribuído por Marx e Engels à filosofia. Para eles, dialeticamente, proletariado e filosofia apoiam-se para a libertação do ser humano. É no modo de pensar a filosofia a partir do concreto que Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui [*no materialismo histórico-dialético*] se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX, ENGELS, 2007, p. 94 – itálico nosso)

Essa filosofia materialista histórico-dialética parte de uma articulação entre teoria e prática social. A prática na luta de classes não pode ser separada da teoria, não pode ser uma ação irrefletida. Marx (2010, p. 151) afirma que “[...] o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”. Nessa direção, a filosofia é a cabeça da emancipação do ser humano, e o proletariado o seu coração (MARX, 2010, p. 157).

Marx segue cauteloso ao afirmar que a teoria se apodera das massas, quando ele afirma que

[...] as revoluções precisam de um elemento passivo, de uma base material. A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades. [...] Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento. (MARX, 2010, p. 152)

Se a dialética materialista é uma dialética revolucionária (LUKACS, 2003, p. 64) e o é na medida em que há a articulação da teoria e da prática, e uma prática calcada na realidade, mantendo uma relação dialética com a teoria, teoria esta que, apoiada e desenvolvida no interior da filosofia, deve desnudar a realidade, superando as ideologias⁸. Para o autor da “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”,

⁸ Ideologia: Löwy afirma, sobre a ideologia, que tal conceito apareceu em Marx inicialmente em seus escritos da juventude, “[...] designando as formas especulativas, idealistas e metafísicas da consciência social” (LÖWY, 2000, p. 100), que é o significado da palavra na presente frase. Contudo, tal conceito passa por transformações ao longo da obra de Marx e, no “Prefácio à Contribuição à crítica da economia política”, o filósofo alemão utilizará o termo em uma significação mais ampla, como “[...] as formas jurídicas, políticas, artísticas ou filosóficas, em suma, as formas ideológicas sob as quais os homens tomam consciência deste conflito e o levam até o fim” (LÖWY, 2000, p. 100).

[...] a tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação [*Selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas formas não sagradas, a crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política. (MARX, 2010, p. 146)

A prática social é a atividade material que busca a transformação da natureza, do ser humano e da vida social. Na práxis⁹, articulam-se a teoria e a prática, resultando na ação essencial proposta por Marx para provar a verdade do pensamento (Tese Segunda sobre Feuerbach).

Contudo, à luz do idealismo combatido por Marx, a filosofia desempenhava o papel de refletir sobre a realidade, “ruminar” pensamentos, mas longe de intervir na prática, de servir de apoio e orientação a ela e tendo essa mesma prática dialeticamente como apoio e campo de ação.

E é nesse sentido que se coloca a mordaz crítica de Marx aos filósofos, na Tese 11 sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas *interpretam* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 2007, p. 535 – itálico do autor). Para Triviños (2012, p. 64), “[...] a última parte desta Tese, que implicitamente toda ela contém uma crítica à filosofia idealista, especialmente à de Hegel, eleva o pensar filosófico também a uma atividade prática”. É nesse sentido que

O conceito de verdade de Marx, está, porém, longe do relativismo. Há uma só verdade e uma só prática capazes de realizá-lo. A teoria demonstrou as tendências que trabalham pela consecução de uma ordem racional de vida, as condições para a criação desta ordem, e os passos iniciais que devem ser dados. A meta final desta nova prática social foi formulada: a abolição do trabalho, o emprego de meios socializados de produção para o livre desenvolvimento de todos os indivíduos. [...] A teoria segue a prática a todo momento, analisando a situação que se transforma e formulando seus conceitos de acordo com ela. As condições concretas da realização da verdade podem variar, mas a verdade continua a ser a mesma, e a teoria continua a ser a sua guardiã

⁹ Saviani (2011, p. 120) diz que Sánchez Vázquez contribuiu com sua conceituação de práxis como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Segundo Vázquez, “inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado ‘prático’ na linguagem comum [...]. Entendida dessa forma, práxis ocupa o lugar central da filosofia que concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUES, 2011, p. 30). Práxis, nesse sentido, não é uma “mera atividade da consciência [...] mas sim como material do homem social” (VÁZQUES, 2011, p. 31). Para Martins (2020e, p.539), Vázquez entende “práxis” como uma atividade material do ser humano a transformar o mundo natural e social, humanizando-o. Ainda segundo Martins (2020e, p. 539) “Vázquez parece identificar práxis com o trabalho, seguindo a acepção marxista deste conceito: trabalho é um processo imanente ao desenvolvimento histórico da humanidade por meio do qual o homem, em busca da sobrevivência, originariamente, e mais atualmente com vistas a garantir sua existência, transforma a natureza e, neste processo, transforma também a si mesmo, produzindo um mundo à sua imagem e semelhança”. Por fim, Martins (2020e, p. 540-541) faz notar que, para Vázquez, a práxis pode ser de tipo reflexiva (quando o resultado alcançado pela práxis está de acordo com o que foi conscientemente estabelecido) e de tipo espontânea (quando resultado obtido não foi mediado pela reflexão racional do sujeito que a efetivou).

última. A teoria preserva a verdade mesmo se a prática revolucionária se desvia do seu caminho próprio. A prática segue a verdade, e não a verdade à prática. Este absolutismo da verdade completa a herança filosófica da teoria marxista [...]. (MARCUSE, 2004, p. 276)

Na Primeira Tese sobre Feuerbach, Marx afirma que o defeito de todo o materialismo existente até então era de que toda a realidade era apreendida como objeto, mas não como atividade humana sensível, como prática (MARX, 2007, p. 533). A atividade humana, em Marx, é uma atividade objetiva. Para Marx, Feuerbach não entende o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”. Para Louis Althusser (1981, p. 24), Marx declara, nesse momento, a filosofia como crítica e revolucionária.

Althusser (1981, p. 39-40) pontua que uma formação social, em Marx, repousa sobre a infraestrutura econômica (forças produtivas e relações de produção); é nessa infraestrutura que se encontra a luta de classes, onde se opõe os possuidores dos meios de produção e os trabalhadores explorados. E sobre a infraestrutura ergue-se a superestrutura, que compreende, por um lado, o direito e o Estado e, por outro, a ideologia.

As ideologias possuem papel ativo nas relações de produção e nas relações sociais, “[...] assegurando a hegemonia ideal ou cultural da classe dominante” (ALTHUSSER, 1981, p. 40). Dessas ideologias fazem parte a ideologia religiosa, a ideologia moral, a ideologia jurídica, a ideologia política, “[...] e o que Marx denomina de ideologia filosófica” (ALTHUSSER, 1981, p. 40). Para Marx, é nessas ideologias que os homens tomam consciência dos conflitos de classe, e devem ser “[...] compreendidas em relação ao desenvolvimento objetivo das forças produtivas e relações de produção, como uma parte integrante da totalidade da práxis social” (MÉSZÁROS, 2008, p. 94).

Segundo Althusser (1981, p. 41), “[...] o que ocorre dentro da filosofia guarda uma relação estreita com o que ocorre nas ideologias; [...] o que ocorre dentro das ideologias guarda uma relação estreita com a luta de classes”. Para ele, a filosofia interessa-se pelas práticas sociais e pelas ideias que os homens fazem de tais práticas, sendo que “[...] pode-se dizer que não há prática sem ideologia e que qualquer prática, incluindo a científica, se realiza através de uma ideologia” (ALTHUSSER, 1981, p. 42). Tal perspectiva possui consequências para a filosofia dentro da perspectiva marxista. Segundo Althusser (1981, p. 42), “[...] a filosofia só se satisfaz actuando sobre o conjunto contraditório das ideologias existentes, actuando sobre o fundo da luta de classes e o seu protagonismo histórico”.

Se a ação que a ideologia exerce sobre as práticas não é suficiente para alterar a natureza e a orientação geral das práticas (ALTHUSSER, 1981, p. 42), tampouco essa ação é estéril. Se a ideologia não é determinante em última instância, sua eficácia nunca é nula, sendo que Marx lhe reconhece importante papel na reprodução e na transformação das relações sociais. Se, portanto, as ideologias possuem reais consequências e a filosofia deve atuar sobre elas e, através delas, “[...] sobre o conjunto das práticas sociais” (ALTHUSSER, 1981, p. 43), tem-se aqui uma dimensão do papel da filosofia, no sentido de exercer papel revolucionário de expor as ideologias dominantes, usar formas de ação e as medidas necessárias, convertidas também elas em ideologias, para combatê-las sob o ponto de vista do proletariado.

As ideologias não são fabricadas por decreto, como salienta Althusser (1981, p. 45), são consequências de uma longa história de luta de classes, não sendo a filosofia uma atividade gratuita e especulativa (ALTHUSSER, 1981, p. 46),

[...] não se pode compreender a tarefa determinante em última instância da filosofia senão em relação com as exigências das lutas de classe na ideologia, ou seja, a questão central da hegemonia, da constituição da ideologia dominante primeiro que tudo. [...] Podemos induzir dela que a filosofia, que continua à sua maneira a luta de classes em teoria, que essa luta de classes em teoria, responde a uma exigência fundamentalmente política. (ALTHUSSER, 1981, p. 47)

Essa questão da implicação prática do pensamento teórico havia sido abordada por Marx, quando ele cita que

Mesmo historicamente, a emancipação teórica possui uma importância especificamente prática para a Alemanha. O passado revolucionário da Alemanha é teórico – é a Reforma. Assim como outrora a revolução começou no cérebro de um monge, agora ela começa no cérebro do filósofo. (MARX, 2010, p. 152)

Com base na Tese I Sobre Feuerbach, depreende-se que a realidade pode ser apreendida como atividade humana sensível, subjetivada, possuidora de uma dimensão “prático-crítica”. Cotejando tal compreensão com a Tese XI sobre Feuerbach, é necessário passar da mera crítica idealista do mundo para a ação prática, em um movimento dialético teórico-prático. Marx não defendia a abolição de toda a filosofia, mas de um tipo específico de filosofia, que ele procura não apenas criticar, mas também superar. Como salienta Vaz (1983, p.148-149 – itálicos do autor)

[...] do ponto de vista de um estudo das fontes do pensamento de Marx, a tese do ‘fim da filosofia’ que compartilhava com o grupo de jovens hegelianos e fora inicialmente formulada por Augusto von Cienkovski, deve ser referida ao seu contexto histórico. A filosofia de que aqui se fala é a filosofia universitária alemã que encontrou sua cristalização mais perfeita na obra e no pensamento de Hegel. Essa ‘filosofia clássica

alemã’, como a denominou Engels mais tarde, teria conhecido o seu desfecho (*Ausgang* - ‘com Hegel, termina a filosofia’, diz Engels) e passaria a sobreviver nesse novo tipo de pensamento que era a sua ‘supressão’ e que os jovens hegelianos primeiro e, depois, Marx, se propunham a desenvolver. Temos, assim, que a tese da ‘supressão’ da filosofia, proposta algumas vezes de maneira radical, como significando para Marx o fim de todo tipo de pensar que fizesse uso de categorias que denominados filosóficas, enunciava apenas o fim de uma forma de saber filosófico que encontrara sua forma acabada e, portanto, também a sua exaustão em Hegel e nos seus epígonos que dominavam a filosofia alemã. [...] Para Marx, a filosofia continua presente na sua realização. O pensamento marxiano pretende ser, justamente, a filosofia feita *práxis* e transfundida em realidade.

Com isso, fica claro que Marx não advogava o simples fim de toda a filosofia. Para Vaz (1983, p. 160), “[...] com efeito, se o fim da filosofia pensada é o começo da filosofia realizada, o exemplo do titânico esforço intelectual de Marx mostra que essa realização exige, por sua vez, ser pensada, o que não é possível senão com o recomeço teórico da filosofia”. Aprofundando mais esse debate, Chasin (1983, p. 36-38 – itálico do autor),

[...] no derradeiro aforismo *Ad Feuerbach*, Marx denuncia as incompletudes do saber filosófico até àquela [sic] hora: diferentes interpretações do mundo que não pensam e não implicam sua transformação. Não dispensa, muito menos sepulta, a filosofia, mas demanda uma filosofia transformadora que interprete o mundo *até o fim* e, por essa radicalidade, seja a mediação consciente de sua *transformação*. A interpretação que quer ver aí a substituição do pensamento pela ação é puro barbarismo teórico, que desmerece a estatura intelectual de Marx e sua elevada concepção prática consciente. A exigência de pensar o mundo *até o fim* não pode ser satisfeita, de maneira nenhuma, pela especulação hegeliana [...]. Para Marx a aniquilação do pensamento especulativo é um empreendimento imprescindível. Seu esmagamento é uma das condições da instauração de um novo saber. Dar as costas aos automovimentos da razão e voltar-se para os automovimentos do mundo real, eis o giro marxiano. [...] Portanto, à *filosofia especulativa* é contraposta a uma *filosofia da transformação*. Ao pseudo-saber especulativo, o saber ontológico do mundo real.

Parece incorreto advogar que houve uma mudança teórica radical de Marx da filosofia para a ciência. Sua crítica ao fato de os filósofos apenas “interpretarem” o mundo, em vez de transformá-lo, não deve ser vista, como mencionado, como uma abolição da filosofia – a não ser se considera a filosofia unicamente como pura abstração, idealismo -, mas uma tomada de posição rumo a um verdadeiro e complexo programa prático, “[...] cuja realização subentende necessariamente a unidade dialética entre ‘a arma da crítica’ e a ‘crítica das armas’, o que significa que a filosofia permanece como parte integrante da luta pela emancipação”. (MÉSZAROS, 2008, p. 91). Segundo Netto (1985, p. 21),

Marx perspectiva a solução dos problemas contidos na filosofia como extrapolando da crítica filosófica – a solução é não-filosófica (mais exatamente: *metafilosófica*), dependendo da intervenção *prática* de um agente privilegiado: a classe operária, que, para tanto, recupera e incorpora a filosofia; da vinculação entre filosofia e proletariado resulta a superação do mundo burguês.

Na “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, Marx salienta que é impossível abolir a filosofia sem a realizar. Tal se dá, segundo Mészáros (2008, p. 91), somente na práxis social. A realização da filosofia atrela-se ao proletariado na medida em que o proletariado representa as armas materiais da filosofia, e a filosofia, as armas intelectuais do proletariado. Sendo assim, “[...] a filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [Aufhebung] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia”. (MARX, 2010, p. 157)

O objeto da crítica de Marx à filosofia foi a separação idealista dela (filosofia) em relação ao mundo real, negando dessa forma a legitimidade da filosofia como algo independente e auto-orientada. Ao contrário, ela precisa ser entendida como parte integrante da práxis social. Para Mészáros (2008, p. 94), Marx

[...] estava ciente de que o desenvolvimento problemático da filosofia como universalidade alienada era a manifestação de uma contradição objetiva e tentava encontrar uma solução para essa contradição. Dessa forma, quando chegou à conclusão – de que o problema não surgiu do interior da própria filosofia, mas do relacionamento entre ela e o mundo, ele não defendeu a capitulação à fragmentação e parcialidade nem virou as costas à busca filosófica da universalidade. Pelo contrário, insistiu que a medida da emancipação deve ser o nível no qual a práxis social recupera sua dimensão universal: uma tarefa que também chamou de “a realização da filosofia”.

Marx não se limita, portanto, a criticar a filosofia como algo abstrato e descolado da realidade, e rechaça-la como fruto do idealismo e, portanto, desnecessária em uma compreensão materialista histórica dialética de mundo. Afinal, como dito anteriormente, ela possui um papel efetivo no desvelar das relações de dominação e submissão, e é apresentada por ele como instrumento para o proletariado. Sendo assim, Marx pretende efetivamente uma reintegração da filosofia à vida real, colocando sua realização como instrumento para a emancipação humana.

A própria noção de filosofia como elemento existente independente do mundo real é, em Marx, consequência da divisão do trabalho material e trabalho espiritual (MÉSZÁROS, 2008, p. 95). Para Marx e Engels (2007, p. 36-36)

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”.

Para que a filosofia se realize, ela precisa integrar-se à vida cotidiana do trabalhador, deixando assim de ter uma existência isolada. Para isso, os indivíduos, na vida real, precisam possuir o controle consciente da propriedade e da produção, como condições para o desenvolvimento total deles.

Mészáros (2008, p. 97) salienta que

[...] o isolamento da filosofia é apenas a manifestação de uma contradição interna da práxis social, que, até agora, não conseguiu realizar o potencial de desenvolvimento da totalidade de capacidades dos indivíduos, através da apropriação da totalidade de forças produtivas sob o seu controle coletivo.

Marx identificou, no proletariado, o agente coletivo e a força material por meio da qual a filosofia poderá se realizar e, na filosofia, as armas intelectuais para que essa classe alcance sua emancipação. Sendo assim, ao

[...] relacionar seu tipo de filosofia com uma força sócio-histórica concreta, e definir sua função como integrante e necessária para o sucesso da luta pela emancipação, tornaram Marx capaz de formular a exigência da “subversão *prática* as relações sociais reais”, como princípio-guia e padrão de medida do sentido da nova filosofia. Filosofia que surge em momento particular da história a partir de uma práxis social determinada. Uma filosofia que – em conformidade com a unidade entre teoria e prática – contribui de maneira vital para o desdobramento e a realização completa das potencialidades inerentes a essa práxis emancipatória. (MÉSZÁROS, 2008, p. 107)

O marxismo constitui-se como uma tendência específica dentro do materialismo filosófico, cuja matéria é o princípio primordial e o espírito, o secundário (TRIVIÑOS, 2012, p. 49). Nesse campo, a consciência é apresentada como um produto da matéria e permite que “[...] o mundo se reflita nela” (TRIVIÑOS, 2012, p. 50).

Enquanto para os filósofos idealistas a consciência é a “alma”, uma substância imaterial e autônoma em relação ao corpo, para o materialismo dialético a consciência é “[...] uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano¹⁰” (TRIVIÑOS, 2012, p. 62).

¹⁰ Sobre esse aspecto, pode-se mencionar a concepção de Toassa (2019, p. 69), para quem “Francis Bacon, Hegel, Marx e Engels serão referências filosóficas importantes para que a consciência seja vista [...] como parte da realidade natural – para que os princípios naturais de formação do reflexo condicionado, por exemplo, sejam incorporados e superados pelas formas culturais de organização da conduta; para que seja possível compreender a estrutura e a interação das neoformações neuronais humanas. A subordinação da natureza aos fins sociais estabelece uma tensão dialética para com a natureza interna existente em seu sistema de reflexo consciente”.

Como se desenvolve o pensamento marxiano sobre a origem das ideias, que está na materialidade do mundo real? Marx e Engels afirmam que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX e ENGELS, 2007, p. 94)

Para esse “ser social”, a linguagem é essencial. De acordo com Nun (1983, p. 241), “[...] para Marx, a consciência ‘é desde o início mesmo, um produto social’ porque só pode realizar-se através da linguagem, que ‘é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para si mesmo’”. Contudo, aponta Nun, em sequência, a consciência é indissociável da linguagem, mas sua análise não pode ser esgotada apenas na hermenêutica, pois, “[...] se fosse assim, não haveria lugar para a ‘falsa consciência’” (NUN, 1983, p. 241). Avançando em sua análise, o autor aponta que “[...] tanto em *A Ideologia Alemã*, como no ‘Prefácio’ de 1895, a única correlação forte é a estabelecida entre ser social e consciência social: enquanto a superestrutura é ‘condicionada’ pela base, o ser social ‘determina’ a consciência social” (NUN, 1983, p. 241).

Em outras palavras, a consciência é típica do ser humano, e possui como propriedade principal sua capacidade de apreender uma representação da realidade objetiva, e manter com ela uma relação dialética. Se a consciência é um produto peculiar dessa matéria altamente organizada, a própria apreensão da realidade por ela é uma propriedade da matéria. A consciência não é matéria, mas sim uma propriedade dela.

A consciência é um produto social, do trabalho, estabelecendo uma relação dialética com ele. Para Marx e Engels (2007, p. 35), “[...] desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens”. Para Marcuse (2004, p. 273), “[...] o materialismo histórico envolve [...] o princípio determinístico pelo qual a consciência é condicionada pela existência social”. Por meio do trabalho, uma parte da natureza (ser humano)

suprassume por si mesma sua condição natural e dá origem à espécie "ser social" (ANTUNES, 2016, p. 35).

Na obra “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, texto da juventude, Marx (2004, p. 127) traça algumas características do ser humano, a partir da concepção de que

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; essas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (Lebensäußerung), ou que ele pode somente manifestar (äussern) sua vida em objetos sensíveis efetivos (wirkliche sinnliche Gegenstände). É idêntico: ser (sein) objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido, ou ser objeto mesmo, natureza, sentido, para um terceiro. A fome é uma carência natural; ela necessita, por conseguinte, de uma natureza fora de si, de um objeto fora de si, para se satisfazer, para se saciar. A fome é a carência confessada de meu corpo por um objeto existente (seienden) fora dele, indispensável à sua integração e externalização essencial. O sol é o objeto da planta, um objeto para ela imprescindível, confirmador de sua vida, assim como a planta é objeto do sol, enquanto externalização da força evocadora de vida do sol, da força essencial objetiva do sol. (MARX, 2004, p. 127)

O objeto do trabalho é objetivação da vida genérica do homem. O caráter objetivo da natureza trabalhada existe individualmente na sociedade e socialmente na individualidade do ser humano. De acordo com Antunes (2019, p. 54), na produção, a pessoa se objetiva, e na pessoa a coisa se subjetiva. O ser humano é existência subjetiva da sociedade. Objetivação e subjetivação do objeto e do ser humano se dão de forma ininterrupta no processo de produção e fruição (por ele e por terceiros), mas formam uma indissociável unidade dentro de um processo articulado e totalizante. Por mais simples ou complexo, o processo objetivamente subjetivo de formação de seres humanos guarda suas relações com o momento predominante do trabalho.

Ser humano e natureza se humanizam de forma articulada e dialética, sendo que o trabalho é a categoria que define a relação humana com a natureza, tornando-se, articuladamente, um metabolismo social.

Mas um ser humano não é só um ser humano. Nesse sentido,

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (wirkliches individuelles Gemeinwesen) – é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim

como ele é também na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto uma totalidade de externalização humana de vida. Pensar e ser são, portanto, certamente *diferentes*, mas [estão] ao mesmo tempo em *unidade* mútua. (MARX, 2004, p. 108)

Em Marx e Engels (2007, p. 94) encontramos essa concepção que coloca, de forma inequívoca, a materialidade do mundo como determinante em última instância da consciência. Marx e Engels afirmam que

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Para Lukács (2003, p. 95), é somente a partir da revelação do núcleo do ser como devir social, que o próprio ser aparece como produto, ainda que inconsciente, das atividades humanas, atividades essas que são decisivas na transformação do ser. Segundo Lukács,

A exigência de Marx, segundo a qual se deve captar a “sensibilidade”, o objeto, a realidade como atividade humana sensível, implica que o homem toma consciência de si mesmo como ser social, como simultaneamente sujeito e objeto do devir histórico e social (LUKÁCS, 2003, p. 95).

O trabalho é o elemento determinante e determinado da existência sócio-histórica continuada dos seres humanos. Se as ideias encontram sua base na materialidade, o controle social sobre a distribuição dos objetos do trabalho é fundamental para a reprodução da vida social (ANTUNES, 2016).

A esfera do trabalho é o momento predominante e nela as esferas de produção (universalidade), distribuição e troca (particularidade), e consumo se articulam de forma mediada. A interferência sobre o acesso ao consumo reincide sobre o trabalho e redefine as formas de organização e realização do mesmo. O processo de vida social, política e intelectual é condicionado pelo modo de produção da vida material.

Sendo a vida intelectual condicionada pelo processo material de vida, a consciência é um produto do trabalho, ou seja, um produto social. Para Marx e Engels, a consciência é o próprio ser consciente, pressupondo o ser humano constituído, como já assinalado. Se para Marx e Engels (2007, p. 94), como assinalado, é o ser consciente, ela é, portando, produto

social, historicamente determinada¹¹ (ANTUNES, 2016, p. 116), de forma que o trabalho é uma atividade vital consciente, sendo que a consciência, aspecto mediado inseparável do trabalho, constitui-se como a essência humana dos seres humanos.

Segundo Martins (2019, p. 153), para Marx “[...] a razão não tem a capacidade de produzir o real”. Nesse sentido, o filósofo alemão afirma que “[...] o modo como a consciência é, e como algo é para ela, é o *saber*. O saber é seu único ato. Por isso, algo vem a ser (*wird*) para ela na medida em que ela *sabe* esse algo. Saber é o seu único ato objetivo” (MARX, 2004, p. 129 – itálicos do autor).

A presente exposição feita acerca do marxismo originário buscou investigar a forma como Marx e Engels entendiam a filosofia e a consciência. Como eles não fizeram uma definição clara e objetiva acerca do conceito de filosofia e, em vez disso, colocaram-na em situações das quais é possível extrair consequências, passa-se a apresentar as principais consequências para o conceito de filosofia a partir dos pressupostos do marxismo originário:

1) A filosofia em Marx e Engels tem por base o materialismo, ou seja, as reflexões que se desenvolvem nela partem da concepção material de mundo, mas um mundo em movimento. Por isso, ela é dialética, ou seja, não encara o mundo como algo fixo e imutável, mas um devir movimentado por contradições: ela assume “[...] o ponto de vista dialético da compreensão da realidade” (TRIVIÑOS, 2012, p. 50). No marxismo, a dialética é compreendida como princípio constitutivo do real e princípio explicativo da realidade. Como afirma Martins (2008, p. 95)

[...] o materialismo histórico e dialético concebe o devir como princípio constitutivo da realidade concreta, cujo moto é a contradição imanente à realidade natural, social e humana. Afirmando que o pensamento deve expressar a realidade como ela se nos apresenta concretamente, o marxismo originário apropriou-se do *via-a-ser* do mundo também como seu princípio explicativo.

A dialética como epistemologia produz o conhecimento por meio da abstração, análise e síntese, sendo que “[...] o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores” (TRIVIÑOS, 2012, p. 51). Ou seja, a filosofia é materialista e dialética.

2) A filosofia em Marx refletirá, portanto, sobre a realidade, considerando a própria realidade como matriz dos acontecimentos concretos (sendo a prática social o critério de verdade, em última instância, acerca das reflexões provenientes do filosofar). Se para Marx e

¹¹ A consciência é historicamente determinada, portanto.

Engels (2007, p. 94), a consciência é o ser consciente, as reflexões filosóficas são produzidas pelo próprio cérebro do homem, e não por uma “intuição” sensível ou proveniente de um ser transcendental e nem algo pré-existente no ser humano. Portanto, a filosofia é materialista, dialética e fruto do exercício da matéria humana altamente organizada, o cérebro humano.

3) É papel da filosofia (pensada pelo cérebro humano), “[...] desmascarar a autoalienação nas suas formas não sagradas” (MARX, 2010, p. 146). Nesse processo, a filosofia aparece como a cabeça da emancipação do ser humano das condições de exploração econômica e alienação social a que é submetido nas formações capitalistas, e o proletariado o seu coração (MARX, 2010, p. 157). Portanto, a filosofia é materialista, dialética, pensada pelo cérebro humano e tem uma finalidade: emancipar o ser humano.

4) Como foi dito, Marx salienta que é impossível abolir a filosofia sem a realizar, o que se dá somente na práxis social (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 91). A filosofia, em Marx, precisa ser entendida como parte integrante da práxis social, porque lhe é inerente, dela não se separa, já que é “[...] a cabeça da emancipação do homem” (MARX, 2010, p. 157). Deve haver uma unidade dialética entre a ação e a teoria, no processo de luta pela emancipação humana, e é nessa relação dialética que a filosofia é componente da ação do ser humano em determinado contexto vivido.

Com tais pressupostos, é possível definir a filosofia em Marx e Engels como sendo: materialista, histórico-dialética, pensada pelo cérebro humano, tendo como finalidade emancipar o ser humano, por isso articulada dialeticamente com a prática social. E essa concepção é parte elementar da formulada por Saviani para fundamentar a pedagogia histórico-crítica.

2.1.2 Lênin

Exposto o entendimento de Marx e Engels, os formuladores originários do materialismo histórico e dialético, passamos agora a expor as contribuições de Lênin para o debate acerca da filosofia (e em alguma medida, da consciência) dentro do entendimento marxista. O pensamento de Lênin foi um dos elementos que deu base para a formulação da pedagogia histórico-crítica por Saviani (SAVIANI, 2020b, p. 12) e, portanto, conhecer o posicionamento do revolucionário soviético acerca desse tema é essencial.

Para Lukács (2003, p. 40), Lênin não deve ser concebido como um simples sucessor de Marx e Engels, tampouco entender que entre eles há qualquer tipo de sucessão, como um

processo em linha reta. Ele também não deve ser visto apenas como um genial e pragmático político, que calca suas formulações, análises e práticas no real. Ao contrário, segundo Lukács, o revolucionário soviético contribuiu intelectualmente de forma autêntica. Segundo ele,

Em poucas palavras, essa imagem de Lênin poderia ser formulada da seguinte maneira: sua força teórica baseia-se no fato de ele relacionar toda categoria – por mais filosófica e abstrata que seja – com sua atuação na práxis humana e, ao mesmo tempo, com respeito à ação, que para ele se apóia [sic] sempre na análise concreta da respectiva situação concreta, relacionar essa análise de maneira orgânica e dialética com os princípios do marxismo. Sendo assim, ele não é, no sentido estrito da palavra, nem um teórico, nem um político, mas um profundo pensador da práxis, aquele que verte apaixonadamente a teoria em práxis, alguém cuja visão aguda está sempre voltada para os momentos de inflexão, em que a teoria transpõe-se na prática e a prática, na teoria. (LUKÁCS, 2003, p. 40)

Se Lênin “[...] não foi um ‘filósofo’ no sentido habitual da palavra” (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2018, p. 12), para Carvalho (2008, p. 95) o leninismo é “[...] um caminho à compreensão do materialismo dialético e do materialismo histórico e [é] o marxismo do século XXI”. Segundo ele, o marxismo-leninismo é “[...] o conjunto de idéias [sic] lavradas por Lenin enquanto *práxis*, crítica e revolucionária, voltada à tomada do poder pelo proletariado, com a participação dos camponeses pobres, via expropriação dos expropriadores” (CARVALHO, 2008, p. 100 – itálico do autor), com vistas à construção do socialismo e da sociedade comunista.

Continuando em sua definição, Carvalho (2008, p. 100) afirma ainda que

Segundo a rubrica utilizada em economia, filosofia, política e sociologia o marxismo-leninismo é uma teoria prática, estribada na experiência das lutas de classes na Rússia no final do século XIX, afirmação e desenvolvimento do marxismo enquanto a dialética materialista, a teoria do imperialismo, a questão do Estado e a prática revolucionária na qual a questão da educação política assume importância ímpar à *geração da consciência socialista*. (CARVALHO, 2008, p. 100 – itálico nosso)

Nesse sentido, o marxismo-leninismo contribui de forma importante para a “[...] compreensão gnosiológica indispensável à compreensão do movimento contraditório das ideologias nas sociedades capitalistas, reafirma a inexistência de uma filosofia neutra pois toda filosofia é historicamente uma filosofia de partido” (CARVALHO, 2008, p. 101). Se o marxismo-leninismo adquiriu um corpo teórico e prático, ao ser formulado ao longo do tempo, a análise dos escritos de seu formulador, Lênin, pode oferecer respostas às questões: o que ele entendia por filosofia e por consciência?

Nos escritos de Lênin, assim como afirmou Lukács, na passagem citada outrora, é possível observar que prática e teoria se articulam de maneira indissolúvel, embasando a práxis

revolucionária. Com efeito, “[...] sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária” (LENINE, 2019, s/p). Acrescente-se a isso que “[...] sem dialética revolucionária não há estratégia revolucionária” (LÖWY, 2018, p. 360). Para o pensador soviético, “[...] a prática teórica é de magna importância na medida em que a teoria deve dar respostas efetivas à prática social, isto é, a teoria deve dar respostas aos desafios da vida diária do proletariado e camponeses pobres (CARVALHO, 2008, p. 107). Em outras palavras, “[...] a teoria deve ser testada pelos dados da experiência enquanto uma construção histórica” (CARVALHO, 2008, p. 107).

Duas obras de grande importância do pensamento leninista demonstram duas fases de Lênin: uma menos dialética (apresentado na obra “Materialismo e Empiriocriticismo”) e outra totalmente dialética (apresentado na obra “Cadernos Filosóficos”). De um a outro, há uma mudança significativa em diversos aspectos, dentre os mais significativos para o presente estudo, está a compreensão de Lênin sobre a consciência.

Löwy (2018, p. 361) destaca que, quando apresentou as “Teses de Abril”, Lênin rompeu com o socialismo científico de outrora e com a forma desse socialismo entender os princípios elementares do marxismo, que sustentavam todas as correntes da social-democracia Russa. Com isso, ele promove um corte radical com a tradição do marxismo ortodoxo da Segunda Internacional.

Para Lênin, seus contemporâneos revolucionários, a despeito de se dizerem “[...] todos marxistas, [...] entendem o marxismo de maneira extremamente pedante. Não compreendem de modo nenhum aquilo que é decisivo no marxismo, a saber: sua dialética revolucionária” (LÖWY, 2018, p. 361). Pois é justamente a dialética revolucionária de Lênin que se forma como o ponto de ruptura dele com o pensamento marxista da Segunda Internacional e “[...] com sua própria consciência filosófica ‘de outrora’”. (LÖWY, 2018, p. 361).

E quais são as características do pensamento pré-dialético? Para Löwy (2018, p. 366-368), o pensamento pré-dialético possui as seguintes características, a saber: tendência de não considerar a distinção entre o materialismo dialético de Marx e o materialismo de Helvetius, Feuerbach (dentre outros), considerado antigo, vulgar, metafísico; tendência de reduzir o materialismo histórico a um certo determinismo econômico mecanicista, pelo qual o subjetivo é causado direta e incondicionalmente pelo objetivo; tendência a reduzir a dialética a um evolucionismo darwinista, em que “leis da história” determinariam a evolução da história humana, em uma ordem rigorosa e determinada; entender que existam “leis da história”, e tender a concebê-las sob uma perspectiva abstrata e naturalista; por fim, tendência a recair no

método analítico, considerando a existência de objetos fixos em suas diferenças, distintos e separados.

Contudo, Lênin supera a visão de um materialismo pré-dialético e desenvolve seu pensamento a partir de uma perspectiva verdadeiramente dialética, tendo-a como aspecto central do desenvolvimento de sua base teórica e prática. E quais são as consequências disso para o pensamento pré-dialético? Segundo Löwy (2018, p. 368-369 – itálicos do autor)

1. Primeiro, Lênin destaca o abismo filosófico que separa o materialismo “imbecil”, quer dizer, “metafísico”, “não desenvolvido”, “morto”, “grosseiro”, do materialismo marxista, que está mais próximo, em compensação, do idealismo “inteligente”, quer dizer, dialético. Por conseguinte, ele critica Plekhánov severamente por não ter escrito nada sobre a *Grande Lógica* de Hegel - “quer dizer, *no fundo*, sobre a dialética como ciência filosófica” - e por ter criticado o kantismo do ponto de vista do materialismo vulgar mais que “à lá Hegel”.
2. Ele se apropria de uma compreensão dialética da causalidade: “Causa e consequência, *ergo*, são apenas momentos da interdependência mundial, do elo (universal), do enterencadeamento dos acontecimentos [...]”. Ao mesmo tempo, ele aprova a *démanche* dialética pela qual Hegel dissolve a “oposição firme e abstrata” do subjetivo e do objetivo e destrói sua unilateralidade”.
3. Ele destaca a diferença capital entre a concepção evolucionista vulgar e a concepção dialética do desenvolvimento: uma, “o desenvolvimento diminuição e aumento, como repetição”, morreu pobre, seca; a outra, o desenvolvimento como unidade dos contrários, é a única que “dá a chave mestra” da “interrupção na gradualidade”, da “transformação no oposto”, da abolição do antigo e do nascimento do novo.
4. Ele critica, com Hegel, a “absolutização do conceito de *lei*, sua simplificação, [...] sua fetichização” (e acrescenta: “NB: para a física moderna!”). Ele escreve mesmo que “a lei, qualquer lei, é estreita, incompleta, aproximada”.
5. Ele vê na categoria da totalidade, no “desdobramento da totalidade dos momentos da efetividade”, a *essência mesma do conhecimento dialético*. Vê-se o uso que Lênin faz imediatamente desse princípio metodológico na brochura escrita por ele nessa época, *A falência da Segunda Internacional*; ele submete a uma crítica severa os apologistas da “defesa nacional” - que tentam negar o caráter imperialista da grande guerra devido ao “fator nacional” da guerra dos sérvios contra a Áustria -, destacando que a dialética de Marx “proíbe justamente o exame isolado, quer dizer, unilateral e deformado, do objeto estudado”. Isso é de uma importância *capital*, porque, como dizia Lukács, o reino da categoria dialética da totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência.

É possível perceber como a dialética é peça fundamental no pensamento leninista, superando a perspectiva do marxismo da Segunda Internacional. Para Lênin

[...] a *dialética* é a doutrina sobre como os *contrários* podem ser e são (como se tornam) idênticos – em que condições eles são *idênticos*, transformando-se uns nos outros –, por que é que a razão humana não deve tomar esses contrários por mortos, rígidos, mas por vivos, condicionados, móveis, transformando-se uns nos outros. (LÊNIN, 2018, p. 122 – itálicos negritos do autor)

Para Löwy (2018, p. 370 – itálico do autor), a leitura crítica e materialista que Lênin fez de Hegel (em especial de sua dialética) o libertou da “[...] construção estreita do marxismo pseudo-ortodoxo da Segunda Internacional, do *limite teórico* que esse marxismo impunha a seu pensamento”. Tal libertação foi importante para a *prática política* de Lênin, que se recusou a aceitar a impossibilidade de realização do socialismo na Rússia (pensamento comum no esquema pré-dialético do marxismo da Segunda Internacional, ainda segundo Löwy), e passou a defender a construção de condições político-sociais, que permitissem efetivar o socialismo.

Para Lênin (2018, p. 335), a dialética é a teoria do conhecimento do marxismo e seu método de exposição deve começar com o mais simples e habitual,

[...] com uma *proposição qualquer*: as folhas são verdes; Ivan é homem; Jutchuka é uma cadela etc. Já existe aqui (como observou Hegel de modo genial) dialética; o **singular é** o universal [...]. Isso significa que os opostos (o singular é oposto ao universal) são idênticos: o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, por meio do singular. Todo universal só aproximadamente abarca todos os objetos singulares. Todo singular entra incompletamente no universal etc, etc. Todo singular está ligado por milhares de transições a outro **tipo** de singulares (coisas, aparecimentos, processos) etc. Já existem **aqui** elementos, germes do conceito da *necessidade*, da conexão objetiva da natureza etc. O contingente e o necessário, o aparecimento e a essência já existem aqui, pois ao dizer que Ivan é homem, Jutchka é uma cadela, isto é uma folha de árvore etc., nós colocamos de lado uma série de atributos como *contingentes*, separamos o essencial do que aparece e opomos um ao outro. Desse modo, em *qualquer* proposição podem-se (e devem-se), como numa “célula”, revelar os germes de *todos* os elementos da dialética, mostrando, desse modo, que todo o conhecimento do ser humano em geral tem como propriedade a dialética. (LÊNIN, 2018, p. 334-335 – itálicos, negritos e sublinhados do autor)

Nesse exemplo dado por Lênin de como proceder o raciocínio de forma dialética, ele segue os passos expostos por Marx em “O Capital” que, analisando fenômenos a partir do mais simples, chega-se a expor todas as contradições da sociedade burguesa e, posteriormente, à apresentação de tais contradições, procede-se a apresentação do desenvolvimento de tais contradições (seu crescimento e seu movimento), na somatória “[...] de suas partes singulares, de seu começo a seu fim” (LÊNIN, 2018, p. 331).

Lendo a obra de Hegel, Lênin busca compreender o pensamento daquele expoente do idealismo alemão sob uma perspectiva materialista, na qual a dialética é colocada em posição de extrema importância (talvez até de centralidade). Tal foi o empenho de Lênin para a compreensão da dialética na obra de Hegel, que ele não apenas sumariza a interpretação que tem dela em três elementos, mas efetivamente avança para a definição de 16 desses elementos.

Definindo a dialética como “a doutrina da unidade dos contrários” (LÊNIN, 2018, p. 234), ele primeiramente define seus elementos como

1) A determinação do conceito a partir de si próprio <é a coisa *mesma* em suas relações e em seu desenvolvimento que deve ser encarada>; 2) a contradição da própria coisa (das *Andere seiner****¹²), as forças e as tendências contraditórias em cada aparecimento; 3) a união de análise e síntese. Tais são os elementos da dialética, ao que parece. (LÊNIN, 2018, p. 232)

Insatisfeito com essa exposição, Lênin busca “[...] representar mais detalhadamente esses elementos” (LÊNIN, 2018, p. 232 – grifos, negritos e itálicos do autor¹³) da seguinte forma:

1) a ***objetividade*** da observação (não exemplos, não desvios, mas a coisa em si mesma).

x

2) toda a soma das variadas ***relações*** dessa coisa com as outras.

3) o ***desenvolvimento*** dessa coisa (*respective* do aparecimento), seu próprio movimento, sua própria vida.

4) as ***tendências*** (e # aspectos) inteiramente contraditórias dessas coisas.

5) a coisa (o aparecimento etc.) como soma.

#

e unidade dos contrários.

6) ***luta respective*** desenvolvimento desses contrários, impulsos contraditórios etc.

7) a união da análise e da síntese – a decomposição em partes isoladas e o conjunto, o somatório dessas partes.

8) as relações de cada coisa (aparecimento etc.) não só são variadas, mas gerais, universais. Cada coisa (aparecimento, processo etc.) está ligada com ***cada uma***.

9) não só a unidade dos contrários, mas ***transição de cada*** determinação, qualidade, traço, aspecto, propriedade, para ***cada*** outro <para seu contrário?>

10) processo infinito de descoberta de ***novos*** aspectos, ***novas*** relações etc.

11) processo infinito de aprofundamento do conhecimento humano das coisas, dos aparecimentos, dos processos etc., dos aparecimentos à essência e de uma essência menos profunda para uma essência mais profunda.

12) da coexistência à causalidade e de uma forma de conexão e interdependência a outra mais profunda, mais geral.

13) repetição, num estágio superior, de certos traços, propriedades etc., de um inferior e

14) aparente retorno ao velho (negação da negação)

15) luta do conteúdo com a forma e o contrário. Rejeição da forma, refação do conteúdo.

16) transição da quantidade para a qualidade e *vice-versa*. ((15 e 16 são ***exemplos*** de 9))

¹² O outro de si (nota de rodapé com a tradução do editor)

¹³ A citação busca seguir, da maneira mais fiel possível, a diagramação presente na edição utilizada, inclusive sem o ponto final no item 14.

Como é possível observar, Lênin busca aprofundar as relações da dialética em relação ao que ele encontra na obra de Hegel. Tal valorização da dialética o faz superar sua antiga visão sobre a consciência¹⁴, manifesta em “Materialismo e Empirio criticismo”, no qual ele “[...] se deixou levar pela facilidade da interpretação mecanicista-determinista do materialismo” (MARTINS, 2008, p. 49). Na obra citada, Lênin afirma, categoricamente, que

[...] podemos obter um quadro do mundo que corresponda verdadeiramente às ciências da natureza e do materialismo. A saber: 1) o mundo físico existe *independentemente* da consciência do homem e existia muito *antes* do homem, *antes* de qualquer <<experiência dos homens>>; 2) o psíquico, a consciência, etc., é o produto superior da matéria (isto é, o físico), é uma função desse fragmento particularmente complexo da matéria que se chama cérebro humano. (LÊNIN, 1982, 173)

Nessa obra, Lênin combatia o subjetivismo empirio criticista, sobrepondo a ele a concepção materialista dialética de mundo. Mas em seu texto, ele acaba por apresentar uma concepção de conhecimento como cópia imediata e direta do real, como sua manifestação direta na consciência do ser humano. Tal interpretação é conhecida como “teoria do reflexo”. Para Martins (2008, p. 50), Lênin incorre no equívoco de uma interpretação mecanicista. Segundo o autor,

[...] Lênin apreende o processo de conhecimento a partir da teoria do reflexo, segundo a qual em nossa mente o que temos são imagens refletidas do real, e não a realidade propriamente dita. Entretanto, essa teoria é apresentada pelo autor de *Materialismo e empirio criticismo* em uma perspectiva mecanicista, uma vez que, para ele, as imagens do real são diretamente refletidas na mente humana, que passa a ser um depositário de reflexos diretos dos objetos que nos cercam, que têm a sua existência real fora da mente humana e que nela chegam por intermédio dos sentidos e na forma de representações. O problema é que, ao dizer isso, ao considerar a existência do real como independente da consciência que se tem dele ao garantir corretamente dessa forma a assertiva materialista contra a idealista-subjetivista, um outro problema se apresenta: Lênin acaba superestimando o primado do real, da base econômica, sobre os elementos superestruturais, como é o caso da política, da ética, da religião, das ideologias – entendidas aqui simplesmente como conjunto de ideias – entre outros. Assim interpretado, o processo de reflexo do real sobre o pensamento acaba tornando-se algo mecânico, uma transmissão “direta”, uma determinação inexorável da objetividade do real sobre a subjetividade, sem qualquer troca entre esses elementos constitutivos da realidade, descartando-se a relação dialética entre eles. (MARTINS, 2008, p. 50-51)

¹⁴ Tal valorização pós-leitura da Lógica de Hegel não significa que antes ele não tivesse um raciocínio dialético, ou mesmo que não valorizasse a dialética. No próprio *Materialismo e Empirio criticismo*, Lênin afirma que “o materialista metafísico, isto é, antidialético, pode aceitar a existência (ainda que temporária, antes do <<primeiro impulso>>, etc.) da matéria sem movimento. O materialista dialético não só considera o movimento como propriedade inseparável da matéria, como rejeita também a concepção simplificada do movimento etc.” (LÊNIN, 1982, p. 205)

De acordo com Martins (2008, p. 51), essa interpretação de Lênin impede que a produção e reprodução do real possuam influências ativas do pensamento, da consciência, da subjetividade. Contudo, em Cadernos Filosóficos, Lênin supera a sua visão mecanicista de outrora e promove um salto qualitativo em sua interpretação acerca da teoria do conhecimento. Com efeito, ele dirá que

O conhecimento é a eterna e infindável aproximação do pensamento ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento de alguém deve ser compreendido não “de modo morto”, não “abstratamente”, *não sem movimento, não sem contradições*, mas no *processo* eterno do movimento, do surgimento das *contradições* e da solução delas. (LÊNIN, 2008, p. 206, negritos e itálicos do autor)

Essa nova explicação acerca da gênese e desenvolvimento do pensamento sobre a realidade, supera a visão de outrora, na qual predominava uma sobrevalorização do material, visto então como elemento “[...] que se impunha imediata e diretamente ao superestrutural” (MARTINS, 2008, p. 55). Nos Cadernos Filosóficos, Lênin mantém a oposição do materialismo às concepções idealista-subjetivistas, afirmando, simultaneamente, a dialética como “[...] um fenômeno presente nas relações constitutivas do real em todas as suas dimensões” (MARTINS, 2008, p. 55).

A noção de causalidade passa a ser vista, então, por nova ótica no Lênin dos Cadernos Filosóficos, tornando-se “[...] um dos elementos participantes dos processos sociais, isso, naturalmente, mantendo a assertiva materialista da realidade do mundo exterior” (MARTINS, 2008, p. 56). Tais relações sociais são movidas e mercadas não mais pela causalidade simples e direta apenas, e sim pela reciprocidade daqueles elementos que as constituem, marcando a realidade como um “complexo de determinações” (MARTINS, 2008, p. 56).

Lênin afirma que “[...] causa e consequência, *ergo*, são apenas momentos da interdependência mundial, da conexão (universal), do interencadeamento dos acontecimentos, apenas um elo da cadeia do desenvolvimento da matéria” (LÊNIN, 2018, p. 171 – itálico do autor). O revolucionário russo continua sua exposição acerca da causalidade, afirmando que “[...] a causalidade, como é por nós habitualmente entendida, é apenas uma partezinha da conexão universal, mas uma partezinha (acréscimo materialista) não da conexão subjetiva, e sim da objetividade do real” (LÊNIN, 2018, p. 173).

Essa perspectiva carrega consequências diretas para a forma como a consciência compreende o real, pois “[...] a realidade, o concreto, torna-se um elemento abstraído pela

consciência e esta, por sua vez, inserida na realidade prática, pensa-o como um concreto situado em um ambiente de múltiplas relações sócio-históricas”¹⁵ (MARTINS, 2008, p. 56). Para Lênin

O pensamento, subindo do concreto ao abstrato, não se afasta – se ele é correto (NB) [...] da verdade; antes, aproxima-se dela. A abstração da matéria, da lei da natureza, a abstração do valor etc., resumindo, todas as abstrações científicas (corretas, sérias, não absurdas) refletem a natureza mais profundamente, mais fielmente, mais completamente. Da intuição viva ao pensamento abstrato e dele à prática – esse é o caminho dialético do conhecimento da realidade objetiva. (LÊNIN, 2018, p. 182)

Nesta leitura, o “[...] pensamento não é mais concebido por Lênin como uma simples cópia do real, um reflexo imediato” (MARTINS, 2008, p. 56), mas como um processo de movimento, no interior do qual surgem contradições e suas superações¹⁶. Para Lênin, “[...] a consciência humana não apenas reflete o mundo objetivo, mas também o cria” (LÊNIN, 2018, p. 223).

Para Martins (2008, p. 57), a concepção dialética da conexão real-consciência ganha mais força no momento em que Lênin compreende o “[...] papel preponderante da prática na definição da realidade e do conhecimento que se tem dela. A prática, além de definidora, determinante do mundo concreto, torna-se da sua gnosiologia o critério de verdade” (MARTINS, 2008, p. 57). Para Martins, é justamente a prática como elemento determinante que torna possível afirmar que o conhecimento não é a realidade refletida passivamente na consciência do ser humano.

Lênin chega a afirmar (em sua interpretação sobre do pensamento de Hegel), acerca da relação teoria-prática, que

¹⁵ Uma passagem dos Cadernos Filosóficos afirma que “A formação de conceitos (abstratos) e as operações com eles já incluem a representação, a convicção, a *consciência* da conformidade a leis da conexão objetiva do mundo. Separar a causalidade dessa conexão é absurdo. Negar a objetividade dos conceitos, a objetividade do universal no individual e no particular é impossível. Hegel é muito mais profundo e conseqüente que Kant e outros ao investigar o reflexo do movimento do mundo objetivo no movimento dos conceitos. (LÊNIN, 2018, p. 189 – negrito e itálicos do autor.)

¹⁶ Para Lênin, “A ideia (ler: conhecimento humano) é a coincidência (concordância) do conceito e da objetividade. (“universal”). Isso, em 1º lugar. Em 2º lugar, a ideia e a **relação** da subjetividade (= homem) para si (= pretensamente autônoma) com a objetividade *diferente* (dessa ideia)... A subjetividade é o **impulso** para extinguir essa superação (a ideia do objeto). O conhecimento é o *processo* da imersão (do entendimento) na natureza inorgânica para subordiná-la ao poder do sujeito e generalizá-la (conhecimento universal em seus aparecimentos) ... A coincidência do pensamento com o objeto é um **processo**: o pensamento (= homem) não deve representara verdade como um simples quadro (imagem), pálido (turvo), sem impulso, sem movimento, como um gênio, como um número, como um pensamento abstrato. A ideia tem também em si a mais forte oposição, o repouso (para o pensamento humano) consiste na segurança e na certeza com que ele eternamente engendra (essa oposição entre o pensamento e o objeto) e eternamente a supera...” (LÊNIN, 2018, p. 205 – grifos, itálicos e negritos do autor). Lênin declara que a ideia “é essencialmente *processo*, porque sua identidade só o é na medida em que é absoluta e live do conceito, na medida em que é a negatividade absoluta e, portanto, dialética” (LÊNIN, 2018, p. 211 – itálico, negritos e sublinhados do autor)

O conhecimento teórico deve dar o objeto em sua necessidade, em suas relações multilaterais, em seu movimento contraditório *an [sich] und für sich*. Mas o conhecimento humano só abarca, apreende, domina “definitivamente” essa verdade objetiva do conhecer quando o conceito se torna um “ser para si” no sentido da prática. Ou seja, a prática do humano e da humanidade é a comprovação, o critério da objetividade do conhecimento. (LÊNIN, 2018, p. 222 – itálicos do autor).

Lênin insiste na fundamental conexão entre conhecimento e prática em outras passagens de Cadernos Filosóficos, como na qual diz que

O conhecimento... encontra diante de si o ser verdadeiro como efetivamente existente independentemente das opiniões [...] subjetivas. (Isso é puro materialismo!) A própria vontade de alguém, sua prática, põe entraves à consecução de seu objetivo... pelo fato de se separar do conhecimento e não reconhecer a efetividade exterior como o ser verdadeiro (como a verdade objetiva). É necessária a ***união do conhecimento e da prática***. (LÊNIN, 2018, p. 227 – itálico e negrito do autor)

Para Lênin, a união entre teoria e prática não só é essencial, como “***a prática é superior ao conhecimento (teórico)***”, pois ela tem não só a dignidade da universalidade, mas também da efetividade imediata” (LÊNIN, 2018, p. 224 – itálico e negrito do autor). Tal superioridade não quer dizer, evidentemente e como prova o que já foi dito, que a prática prescindir da teoria, pois, assim como afirma Martins (2008, p. 55), “Lênin busca um nexo entre o materialismo dialético e a prática revolucionária, caminho próprio daqueles que pretendem conceber-efetivar uma ‘filosofia da transformação’”.

Com efeito,

A teoria marxista-leninista envolve um imperativo da ação. Não se trata da ação pela ação, que é um “valor” mistificador e fascista. Marx e Lênin mostram a profunda praticidade de toda teoria, pela qual a teoria se insere no movimento total do mundo, da sociedade, do pensamento. Eles negam a validade de um conhecimento sem relação mediata nem imediata com uma ação presente ou possível – ou seja, rejeitam o pensamento isolado. Tomado em sua totalidade, o pensamento sempre foi ativo. Cada homem sempre foi ativo, ainda que sua eficiência, até agora, tenha sido “ambivalente”: de um lado, ação sobre a natureza; de outro, ação de classe sobre os homens. A dialética materialista não diz aos homens: “É preciso agir”. Ela leva à consciência o fato de que eles sempre agiram. (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 79)

Lukács (2019, p. 120) afirma que, para Lênin, as categorias filosóficas mais universais não tinham uma universalidade contemplativa meramente abstrata, mas serviam à preparação teórica, serviam como veículos para a práxis. Um dos exemplos que Lukács oferece acerca dessa compreensão, refere-se à categoria de “totalidade”. Para ele

É profundamente característico o modo pelo qual Lênin aplica essa categoria filosófica: “Para conhecer autenticamente um objeto, há que se captar e investigar

todas as suas facetas, todos os contextos e ‘mediações’. Nunca conseguiremos isso plenamente; a exigência de totalidade, não obstante, nos preservará de falhas e da estagnação” [...] ¹⁷. É instrutivo ver como uma categoria filosófica abstrata – complementada por meio das reservas epistemológicas a respeito de sua aplicabilidade – serve aqui puramente como imperativo para a práxis concreta. (LUKÁCS, 2019, p. 120)

Lukács vai além: para ele, a *realpolitik* de Lênin era a culminação de uma “conduta essencialmente teórica” (LUKÁCS, 2019, p. 118). Tal conduta essencialmente teórica conduz à práxis: “[...] para o marxista Lênin, ‘a análise concreta da situação concreta não é o oposto da teoria ‘pura’, senão que, ao contrário, é o ponto culminante da teoria genuína, o ponto em que a teoria se cumpre autenticamente, em que – por isso mesmo – se converte em práxis” (LUKÁCS, 2019, p. 118). Lukács conclui dizendo que “[...] obviamente Lênin – como homem disposto e constante – nesta interrelação entre teoria e práxis, sempre se decidiu a favor da prioridade da práxis.” (LUKÁCS, 2019, p. 122)

Lênin, que se dizia um “procurador” em filosofia (LÉNINE, 1982, p. 14), “[...] afirmou que o materialismo dialético é a única filosofia verdadeira das ciências da natureza, é o método de pensamento mais consequente e científico” (NOTA DOS EDITORES, 1982, p. 09), no momento em que empreendeu uma luta contra os filósofos reacionários, afirmando a perspectiva do materialismo filosófico marxista nessa luta.

Lênin desenvolveu e desempenhou sua prática política em estreita relação com a teoria. Embora não se dissesse filósofo, tinha com a filosofia uma relação importante. Segundo Althusser,

É o próprio Lenine quem diz: não sou um filósofo e estou mal preparado neste domínio (Carta a Gorki, em 7 de Fevereiro de 1908). É ele próprio quem afirma: sei que minhas formulações e definições são vagas, mal delineadas; sei muito bem que os filósofos vão acusar o materialismo de ser <<metafísico>>. Mas Lenine acrescenta: a questão não é esta. É que não só não faço a filosofia deles, como não faço <<filosofia>>, de todo em todo, como eles. A sua maneira de <<fazer>> filosofia consiste em despender tesouros de inteligência e subtileza para nada mais que *ruminar na filosofia*. Quanto a mim, trato a filosofia de outro modo, prático-a, como queria Marx, de acordo com o que ela é. É isto o que eu julgo ser <<materialista dialético>>. Tudo isso está escrito, claramente ou nas entrelinhas, em *Materialismo e Empiocrítica*. (ALTHUSSER, 1974, p. 20-21 – itálicos do autor)

Para Althusser, a prática a qual Lênin se referia seria efetivamente uma nova forma de exercitar a filosofia em relação à sua prática tradicional, a qual não seria mais do que “ruminação”. Em Lênin, a filosofia aparece como política “[...] investida de uma certa maneira,

¹⁷ A fala entre aspas é de Lênin, citado por Lukács (2012).

política continuada de uma certa forma, ruminada de uma certa forma” (ALTHUSSER, 1974, p. 22). Para Gramsci (1999, p. 320), “Ilitch teria feito progredir efetivamente a filosofia como filosofia na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política”.

Segundo Althusser, para Lênin, a filosofia materialista é profundamente ligada à ciência, na medida em que esta última apresenta dados racionais para reforçar a materialidade do mundo, ao mesmo tempo em que explica esse mundo material. Essa visão da filosofia como política “de certa forma” possui implicações grandes na relação entre filosofia e ciência, na medida em que “[...] a filosofia *representa* a luta de classes, ou seja, a política. *Representa-a, o que supõe uma instância junto da qual a política é assim representada: esta instância são as ciências*” (ALTHUSSER, 1974, p. 64 – itálicos do autor).

Em seu raciocínio, Althusser defende a visão de que a filosofia possui duplo papel de representação: da política junto à ciência, e da ciência junto da política, junto das classes empenhadas na luta de classes. Assim

O facto é que esta prática é uma *nova* prática filosófica. *Nova*, porque já não é essa ruminância que é a prática da negação, em que a filosofia, que não deixa de intervir <<politicamente>> nos debates onde se joga o destino real das ciências, entre o científico que elas instauram e a ideologia que as ameaça, e que não deixa de intervir <<cientificamente>> nas lutas onde se joga o destino das classes, entre o científico que as serve e o ideológico que as ameaça – nega, tenazmente, no entanto, na <<teoria>> filosófica, que aí intervenha. *Nova*, na medida em que é uma prática que renunciou à negação e, sabendo o que faz, *age segundo o que é*. (ALTHUSSER, 1974, p. 66-67 – itálicos do autor)

Por fim, para Althusser (1974, p. 60) a filosofia é, em Lênin, uma intervenção no domínio teórico que tem as funções de, em teoria, formular categorias e, na prática, demarcar a separação de ideias consideradas verdadeiras de ideias consideradas falsas (em outras palavras, defender a prática científica contra noções ideológicas do dogmatismo e do idealismo).

Considerando o exposto sobre Lênin, pode-se dizer que no revolucionário soviético a filosofia é um produto de uma consciência situada, incorporada a práxis. É filosofia não apenas baseada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, mas efetivamente filosofia *a partir* do materialismo histórico e dialético (*é* filosofia materialista marxista), antidogmática, anti-idealista, cujo papel é servir à prática emancipatória do ser humano na medida em que desnuda a auto alienação deste, servindo como instrumento de luta no campo político (teórica e praticamente) contra ideias e práticas falsas e mistificadoras.

Mas as atividades filosóficas não são construídas sobre “nada”, ou sobre uma folha em branco. Assim como na pedagogia histórico-crítica o saber acumulado historicamente é

essencial, para Lênin, ele também o é, e talvez Lênin tenha influenciado a PHC neste quesito. Para Saviani (2020, p. 43), “Lênin tinha uma visão bastante diferente sobre o papel da escola. Para ele (...) as críticas à velha escola não nos deveriam levar à conclusão de que não se faz necessário assimilar os conhecimentos acumulados pela humanidade”.

Para o revolucionário soviético, fazia-se necessário não apenas aprender as “consignas comunistas”, os avanços da ciência e da filosofia comunistas, mas efetivamente assimilar a somatória dos conhecimentos que culminaram no comunismo. Nesse sentido,

Considerando, como assinalou Lênin, que é necessário “assimilar a soma de conhecimentos dos quais é consequência o próprio comunismo” e que a cultura dos trabalhadores deve ser “o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade”, a pedagogia histórico-crítica colocou, como tarefa precípua da escola, a organização e desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história. (SAVIANI, 2020, p. 43-44)

Eis aqui uma influência decisiva do pensamento leninista sobre a PHC, e que tem importância sobre a filosofia, pois

A filosofia, enquanto concepção de mundo, fórmula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. (...) o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano. (SAVIANI; DUARTE, 2015b, p. 31)

Quando se debruça sobre a Lógica de Hegel para melhor compreender o marxismo, Lênin está sendo completamente coerente com essa visão do saber historicamente acumulado como necessário à educação humana, que é um pressuposto da pedagogia histórico-crítica, uma vez que vai buscar em Hegel os elementos constitutivos do pensamento marxiano, não se fixando apenas neste último, mas investigando a história para melhor compreendê-lo.

2.1.3 Gramsci

O pensador italiano Antônio Gramsci influenciou de forma importante o pensamento de Saviani, “[...] por conta da análise que ele faz do homem como síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2020b). Por essa razão, após analisar a filosofia em Marx e Engels e em Lênin, passa-se a apresentar o entendimento de Gramsci acerca da filosofia. Para Martins (2020, p.

14), Gramsci foi importante no pensamento marxista, pois atualizou o materialismo histórico-dialético (impondo uma relação dialética entre a base material e a superestrutura social), identificando-o como “filosofia da práxis” e reafirmando a relevância desse paradigma teórico-metodológico.

Diferentemente dos outros três autores (Marx, Engels e Lênin), o pensador italiano dedicou parte de seu trabalho de forma exclusiva a tratar da formulação de um conceito de filosofia, ou seja, de conceitualizá-la de forma explícita. Assim, Gramsci identifica a filosofia como uma “concepção de mundo”, “[...] uma maneira de indivíduos e grupos sociais conceberem a realidade e nela orientarem a ação (MARTINS, 2020, p. 14), sendo que essa “concepção de mundo” foi desenvolvida no processo das relações sociais transcorridas na concretude da formação econômica e social (não apenas como produtos subjetivos ou intersubjetivos), e “[...] têm papel importante na consolidação ou na superação do modo de produção e reprodução da vida social vigente” (MARTINS, 2020, p. 14).

Disso decorre a assertiva gramsciana de que todos os seres humanos são filósofos, pois

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características dessa “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida” 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente (*sic!*), em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93)

Em Gramsci, as concepções de mundo, ou seja, as filosofias, são produtos e produtoras, simultaneamente, das relações sociais, “[...] e emergem no devir histórico de uma formação econômica e social” (MARTINS, 2020, p. 15). Nesse sentido, para Martins (2020, p. 16) as concepções de mundo são palcos e instrumentos de lutas de classes, e é onde também ocorre parte da luta pela hegemonia de classe. Assim, a burguesia mantém-se como classe hegemônica em um processo de articulação, pelo Estado, de instrumentos e processos da sociedade política (força, coerção), com instrumentos e processos da sociedade civil (promoção do consenso).

A luta pela realização de uma reforma moral e intelectual pela qual as classes subalternas conquistem a hegemonia deixa de ser, portanto, apenas o assalto ao poder, como proposto no marxismo ortodoxo anterior a Gramsci, e torna-se também uma batalha no campo das concepções de mundo: passa-se a confrontar a concepção de mundo burguesa em seus

conceitos, valores, verdades etc. Superar as condições de subalternidade demanda, portanto, forjar novas filosofias coerentes com as necessidades das classes subalternas, capazes de orientá-las no processo de luta contra a “submissão ético-política, exploração econômica e da alienação social que as caracteriza como classe social subalterna” (MARTINS, 2020, p. 17).

Voltando ao problema da filosofia, Gramsci pondera que se pode participar do mundo de duas formas: uma, de forma crítica, e outra, de forma não crítica (ou ingênua, embora ele não utilize essa palavra explicitamente). Ter consciência crítica significa elaborar a própria concepção de mundo (a própria filosofia), escolher como agir e participar de forma ativa, “[...] ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Nesse sentido,

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, conceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Para o pensador italiano, não é possível ter uma concepção de mundo criticamente coerente, ou seja, ser um tipo de filósofo, sem ter a consciência da própria historicidade, “da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (GRAMSCI, 1999, p. 95). Além disso, escolher uma dada concepção de mundo e criticá-la, são fatos políticos (GRAMSCI, 1999, p. 97).

Gramsci pondera que a filosofia é uma ordem intelectual, sendo que nem a religião e nem o senso comum o são, posto não poderem reduzir-se à unidade e à coerência, com discrepâncias entre o que se pensa e o que se faz (resultante de contrastes profundos de natureza histórico-social). “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1999, p. 96).

O pensador italiano classifica o senso comum como sendo a filosofia dos não filósofos (GRAMSCI, 1999, p. 114), sendo uma concepção de mundo absorvida de forma acrítica, não sendo uma concepção única e idêntica no tempo e no espaço. Ela é

[...] o "folclore" da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente (*sic!*), conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática. (GRAMSCI, 1999, p. 114)

Segundo Martins (2020a, p. 19), para Gramsci, “[...] o senso comum, no modo de vida capitalista, expressa uma concepção de mundo adequada à classe dominante e dirigente, pois é resultante da dinâmica social, ao mesmo tempo em que a retroalimenta, visando a consolidá-la”. Com isso, o senso comum contribuiu de forma decisiva na relação de dominação de uma classe sobre as outras, implantando um conformismo ativo, “[...] de forma a torná-las subalternas” (MARTINS, 2020a, p. 19).

Para Gramsci, há um núcleo sadio no senso comum, justamente chamado de bom senso. Este núcleo, extraído com o auxílio do pensamento filosófico crítico (“tomar as coisas com filosofia”, no dizer do pensador italiano), pode ser desenvolvido e “[...] transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 1999, p. 98), fornecendo à ação do ser humano uma direção consciente, devendo existir uma unidade entre teoria e prática.

Em Gramsci, filosofia e senso comum possuem, como marcas distintivas, ser a primeira uma elaboração individual do pensamento, enquanto o segundo é um pensamento genérico de determinada época e ambiente. Pode haver uma passagem da primeira ao segundo, contudo, pois “[...] trata-se [...] de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais¹⁸ (GRAMSCI, 1999, p. 101). A filosofia torna-se, aqui, o senso comum: um pensamento filosófico crítico aceito amplamente por uma coletividade. O contato cultural com o povo é essencial para tornar uma filosofia esse senso comum, sendo que a relação entre eles (filosofia superior e senso comum), é “assegurada pela política¹⁹” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

¹⁸ Para Gramsci (1999, p. 107) “[...] uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual”.

¹⁹ Segundo Gramsci (1999, p. 103) “[...] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo,

A filosofia da práxis²⁰ busca conduzir os simples, ou seja, o povo, a uma concepção de vida superior a que tinha com o antigo conhecimento e concepção de mundo ingênua. No nível da autoconsciência, a partir da qual o ser humano está consciente de que faz parte de uma força hegemônica, a prática e a teoria unificam-se inseparável e dialeticamente. Gramsci criticou a filosofia da práxis de seu tempo (e aí está parte de sua renovação do marxismo), afirmando que ela possuía resíduos de mecanicismo, pois via a teoria como acessória à prática, e não como ambas formando uma só unidade dialética.

Em decorrência disso, Gramsci faz uma contundente crítica àquele momento histórico, afirmando que

A insistência sobre o elemento “prático” da ligação teoria-prática – após se ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos (o que é uma operação meramente mecânica e ocasional) – significa que se está atravessando uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da “estrutura” e a qualidade-superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada. [...] pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias, isto é, o crisol da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real [...]. (GRAMSCI, 1999, p. 105)

Assim, a real compreensão da união entre teoria e prática dá-se fora da interpretação mecanicista da filosofia da práxis, onde, para Gramsci (1999, p. 106) “a consciência é contraditória e carece de unidade crítica”, mas se aproximando dela, contudo, a partir de uma compreensão ativista.

Ao indagar sobre o motivo que leva à difusão de novas compreensões de mundo, o pensador italiano afirma que tal se dá por razões políticas, “[...] em última instância, sociais, mas que o elemento formal (a coerência lógica), o elemento de autoridade e o elemento organizativo tem uma função muito grande nesse processo” (GRAMSCI, 1999, p. 109). Contudo, o elemento mais importante e de caráter não racional: trata-se de um elemento de fé, sobretudo, no grupo social ao qual pertence, mas fé não entendida no sentido propriamente religioso, mas naquilo que o elemento religioso guarda de significativo politicamente: uma

finalmente, uma elaboração superior na própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

²⁰ Nos textos gramscianos, o marxismo é indicado por “filosofia da práxis”. Foi a forma que Gramsci encontrou de “burlar” a censura oficial que o impedia de produzir textos sobre marxismo e também terminologia adequada para expressar a visão bastante dialética e historicista que ele próprio tinha do marxismo, diferenciando-se dos materialistas mecanicistas e economicistas.

concepção de mundo que implica uma moral, isto é, um conjunto de regras de conduta individual e coletiva, que efetivamente orienta a vidas das pessoas.

Contudo, as convicções da massa popular tendem a ser frágeis, ainda mais quando se trata de novas convicções em contradição com as convicções ortodoxas (que podem ser igualmente novas), “[...] socialmente conformistas de acordo com os interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 1999, p. 110).

Para que um novo movimento cultural substitua o senso comum e as velhas concepções de mundo, segundo Gramsci (1999, p. 110), ele precisa repetir incessantemente seus argumentos, de formas variadas e, principalmente, elevar intelectualmente, cada vez mais, camadas populares cada vez maiores, criando elites de intelectuais, que surjam das próprias massas e mantenham contato com elas. Esta segunda ação, “[...] quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época” (GRAMSCI, 1999, p. 110). Dela, um filósofo individual pode surgir, e talvez consiga elaborar formalmente “[...] a doutrina coletiva de maneira mais aderente e adequada aos modos de pensar do que um pensador coletivo” (GRAMSCI, 1999, p. 111).

Para Gramsci (MARTINS, 2020b, p. 133), o intelectual está envolvido na disputa pelo poder enquanto desenvolve sua atividade intelectual, havendo um engajamento político desenvolvido no interior das lutas de classes, mediado por uma visão classista. Nesse sentido, a seara intelectual é espaço onde se desenvolve, também, a luta pela hegemonia. Segundo Martins (2020b, p. 133):

[...] pode-se dizer que há os que vivenciaram a luta pela definição dos contornos da vida sociopolítica, como Gramsci, e há também alguns que apenas defenderam o engajamento político e, mesmo assim, mantiveram-se distantes dos embates dele decorrentes, em oposição a outros que rechaçaram completamente essa posição.

Em Gramsci, não são as posições que os indivíduos ocupam no processo produtivo que os classificam como “intelectuais” (como, por exemplo, ser intelectual aquele que trabalha com livros, como um professor, ou com a escrita, como um escritor ou jornalista). Ou seja, não é o desenvolvimento do trabalho manual ou não manual que confere ao intelectual esta classificação. Se para Gramsci todos os seres humanos são intelectuais, nem todos desempenham a tarefa de intelectuais.

Para Gramsci, segundo Martins (2020a, p. 21), os intelectuais não se restringem a indivíduos,

[...] mas podem ser também organismos sociais coletivos. Intelectuais são todos os que se mobilizam para conceber e/ou disseminar uma concepção de mundo articulada aos compromissos com as classes sociais vigentes (tarefa dos *intelectuais orgânicos*, a elas, isto é, daqueles que manifestam compromisso vital com a consolidação como classe social hegemônica. (MARTINS, 2020, p. 21, itálico do autor).

Nesse sentido, existem intelectuais orgânicos à burguesia e intelectuais orgânicos ao proletariado. Para Martins (2020b, p. 139)

Diferentemente dos intelectuais orgânicos à burguesia, os intelectuais orgânicos ao proletariado deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas, que na Itália se encontravam divididas econômica e ideologicamente entre Norte e Sul, um problema amplamente debatido por Gramsci.

Assim como o senso comum, a filosofia possui interesses e compromissos com a classe da qual nasceu, e no capitalismo não é diferente. É nesse sentido que, para Martins (2020b, p. 20), “[...] são as contradições sociais que mobilizam as forças necessárias ao surgimento das filosofias, e no capitalismo das modernas sociedades ocidentais, não há filosofia sem a marca da luta entre as classes fundamentais”.

Contudo, uma filosofia só opera efetivamente no campo prático e teórico da sociedade quando se torna uma ideologia²¹, operando objetivamente na história. Para Martins (2020a, p. 24), a ideologia é “[...] uma concepção de mundo originária das contradições sociais e que ganha materialidade na dinâmica histórica das relações sociais, na medida em que se torna capaz de orientar as ações individuais e coletivas” (MARTINS, 2020, p. 23), não possuindo, para o pensador italiano, o conceito de aparência ou falsa consciência.

De acordo com Martins (2020a, p. 24), “[...] para que as classes subalternas construam ideologias operantes objetivamente na história, elas devem passar por um processo chamado por Gramsci de catártico”. Segundo o Gramsci,

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 1999, p. 314-315)

²¹ “A filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social no terreno das ideologias [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 217).

Duarte (2020, p. 12) assinala que a catarse, no pensamento de Gramsci, está ligada à sua visão, de forma indissociável, da luta pela hegemonia entre a classe dominante (hegemônica) e as classes que lhe são subalternas. Para o pensador sardo, a catarse seria “[...] um processo pelo qual os seres humanos passam da condição de subjugados às forças externas, à condição de sujeitos individuais e coletivos, que colocam essas forças a serviço da libertação” (DUARTE, 2020, p. 12-13).

Nesse sentido, para Gramsci, trata-se de um processo em que ocorre uma transformação social em direção a uma sociedade não alienada, uma “nova civilização”, em que emerge, com efeito, uma nova forma ético-política, em direção à superação da sociedade capitalista. Para Duarte (2020, p. 13), “[...] esse processo de transformação das consciências está, portanto, vinculado à transformação revolucionária da sociedade”.

Como citado anteriormente, para Gramsci, a catarse é a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência humana. Essa “elaboração” pode ser entendida em dois sentidos:

O primeiro é o de que a superação do capitalismo colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação atual na qual o capital, como força econômica, domina todo o arcabouço político institucional. Outro sentido seria o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica. Esses dois sentidos do processo de elaboração da infraestrutura em superestrutura não se excluem, sendo, pelo contrário, aspectos inseparáveis de uma mesma dinâmica simultaneamente coletiva e individual. (DUARTE, 2020, p. 13)

Duarte assinala, dessa forma, que a catarse é um processo de ordem política e ética, e é um processo transformador das relações que existem entre a subjetividade de cada indivíduo e a objetividade sociocultural no qual ele está inserido.

Com efeito, esse processo de transformação é individual e coletivo, simultaneamente, pois a organização para a transformação da sociedade não se dá no âmbito meramente individual, mas demanda uma organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento das lutas e mudanças que serão travadas e postas em marcha, para a transformação da sociedade.

Sendo assim, “[...] a catarse [é] uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade fetichizada e à formação da consciência de classe para si [...]” (DUARTE, 2020, p. 16).

Para Saviani (2020b, p. 15), a definição de catarse se articula com a concepção de consciência dele, quando o pensador italiano classifica a catarse como “[...] elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens²²” (GRAMSCI, 1999, p. 314-315). Segundo Saviani, a relação entre consciência e catarse é explícita

Qual a definição que Gramsci dá para “catarse”? A que está exposta em “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2012): elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens! A consciência aí é ponto de referência. Até dou o exemplo da alfabetização: a estrutura da língua é um dado objetivo, que se refere a como ela está estruturada. Quando se assimila essa estrutura, quando se incorpora, então, essa estrutura torna-se objeto de elaboração superior na consciência dos homens. Acho isso importante! (SAVIANI, 2020b, p. 15)

Para Saviani, a catarse não é um momento isolado do processo educativo, sendo um momento de síntese ao longo de um processo. Ou seja, para ele

A catarse produzida em cada ação educativa se caracteriza como um momento de síntese, tanto do educando como do educador, que ao longo de outras atividades educativas se converte em novas sínteses e vai consolidando a formação do concreto pensado [...] na consciência dos sujeitos. A catarse na PHC não poderá ser reduzida a um momento isolado do processo educativo, que ocorre de modo mecânico após a instrumentalização, mas, ao contrário, atingirá a plena expressão na relação dialética que estabelece com as diversas dimensões e momentos da prática educativa, sendo ela própria produtora de uma nova prática social, de novos problemas a serem superados e gerando a necessidade de incorporação de novos conhecimentos que dêem (*sic!*) conta das históricas contradições da realidade. (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 153)

Para Saviani, a catarse é um momento no qual a consciência do educando ascende a um nível superior em relação ao entendimento de si e da prática social, por meio do processo educativo escolar que, através do conhecimento, pode elevar a consciência dos educandos. “O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano” (DUARTE, 2020, p. 15) ou, nos termos do pensador sardo, superando o nível do senso comum.

Duarte esclarece que o conceito de catarse não tem a mesma importância para todas as correntes pedagógicas. “Será um conceito de escasso valor ou até mesmo totalmente irrelevante para as concepções educacionais que adotam a adaptação ao existente como o grande objetivo dos processos formativos” (DUARTE, 2020, p. 16).

Mesmo de extrema importância para a PHC, ela pode não ser corretamente dimensionada no interior desta pedagogia, na qual ela é reconhecida como “[...] o momento

²² Para Gramsci (1999, p. 389) “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital.”

decisivo do processo educativo, a fertilidade dessa categoria pode não ser adequadamente explorada, se ela não for entendida na perspectiva do marxismo e da luta pelo socialismo” (DUARTE, 2020, p. 16).

Se a catarse é entendida como o momento culminante do processo educativo, sendo o momento em que ocorre a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (um salto qualitativo, por tanto), ela não pode ser vista como um “ponto final” ao qual se chega. Antes, ela “[...] marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua ‘segunda natureza’ põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos” (DUARTE, 2020, p. 20).

Para finalizar, cabe ressaltar que tanto as filosofias das classes dominantes e dirigentes, quanto das subalternas, são concepções de mundo

[...] que servem a determinados propósitos práticos e materiais, tornando-se, mais do que elementos ideológicos e culturais individuais, forças motoras da realidade, capazes de organizar as massas humanas, adquirindo, como já destacara Marx, “[...] a mesma energia de uma força material (ou algo semelhante), o que é muito significativo [...]” para que se possa compreender o processo de constituição da realidade social e para desenvolver nela relações teórico-práticas em busca de sua conservação ou transformação. (MARTINS, 2008, p. 295)

Em suma, Gramsci define a filosofia como uma concepção de mundo, isto é, uma ordem intelectual, que critica e busca a superação do senso comum, extraíndo dele o bom senso. É na consciência onde se dá a elaboração da estrutura em superestrutura pelos seres humanos (catarse). Essa elaboração é crítica, é a “[...] consciência²³ daquilo que realmente se é” (GRAMSCI, 1999, p. 94), ou seja, “[...] um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Como consequência, para Gramsci, “[...] não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade” (GRAMSCI, 1999, p. 95), lembrando aqui que o “filósofo”, para o pensador italiano, pode ser “[...] entendido individualmente ou como grupo social global” (GRAMSCI, 1999, p. 204). Em Gramsci, a consciência filosófica é uma consciência que possui unidade crítica.

²³ No sentido de conhecimento. O termo “consciência”, para Gramsci, pode adquirir o sentido simples de “conhecimento”, como neste excerto: “Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica.” (GRAMSCI, 1999, p. 414 – sublinhados nossos)

Como se pode conferir, o conceito de filosofia em Gramsci é, de forma ampla, o de “concepção de mundo”; quando marxista, sua base e orientação geral é o materialismo histórico-dialético. Diferente de Marx, Engels e Lênin, Gramsci conceituou o termo “filosofia”, guardando dos filósofos citados a necessidade de orientação para a ação.

Como já visto, em Marx, a filosofia não é um mero ruminar, na medida em que supera a ruminação e torna-se orientadora da ação; para Lênin, da mesma forma, a filosofia não é ruminação, é parte da ação prática, é teoria orientadora da ação e pode ser revolucionária (ou reacionária, como o machismo). Em Gramsci, ela também é orientadora da ação, especialmente quando o sujeito conquista uma concepção de mundo criticamente coerente, historicizada.

2.1.4 Snyders

Teórico de relevância mundial, Snyders também foi fonte da qual Saviani bebeu para formular a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2015, p. 84). Segundo Saviani (2020b, p. 15), Snyders não contribuiu na sua formulação do conceito de consciência, mas teve papel importante em suas formulações sobre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Sua trilogia “Pedagogia progressista”, “Para onde vão as pedagogias não-diretivas”, e “Escola, classe e luta de classes”, foi fundamental para Saviani elaborar sua visão sobre as pedagogias.

Para Snyders (2005), as crianças filhas de operários são vítimas de opressão e do esmagamento da sociedade cindida em classes, tendo acesso somente a formas menos elaboradas de saber e a profissões menos valorizadas. Contudo, elas portam valores capazes de renovar a escola.

Se ao proletariado cabe colocar em marcha a revolução, para isso é necessária uma educação na qual seus filhos não renunciem a si próprios, alinhando-se mecanicamente aos interesses da burguesia em um sistema escolar segregativo, resultante da divisão de classes de nossa sociedade. Busca-se incutir, nos estudantes, ideologias que os mantenham onde se encontram. Com efeito, as classes dominantes esforçam-se por incutir nas crianças do proletariado a

[...] exclusão submissa, e que será interiorizada sob a forma de auto-exclusão; aceitação inconsciente ou resignada; utilização distante, cínica, que se exprime tanto pela troça como por depreciações; assunção instrumental da aprendizagem escolar como elemento necessário à qualificação da força de trabalho; enfim, reivindicação do direito ao consumo escolar, porque é posto em discussão o monopólio dos meios do saber pela classe monopolizadora. (SNYDERS, 2005, p. 385)

Aquela mesma divisão de classe, para Snyders (2005), precisa ser atacada, para que a escola adquira autonomia na formação dos estudantes filhos de operários, que precisam se apropriar tanto da sabedoria quanto da própria escola, transformando-a. Essa apropriação não pode esperar pelo da seguinte à revolução, mas precisa ser iniciada nesse instante. A escola progressista proposta por Snyders organiza-se em um triplo movimento, em que

a escola apoia-se no que há de positivo nas crianças da classe operária; transforma-se por essa mesma positividade, pelo impulso que terá de receber delas, que lhes terá extraído. Enfim, essa positividade, submersa em desvantagem, é trazida por ela à superfície e elaborada: ajuda as crianças proletárias, desenvolvendo os valores que lhes são próprios, as suas atitudes próprias, a ultrapassar as suas limitações, a desembaraçar-se de tentações sempre ameaçadoras. Assim, a escola faz o que pode para se tornar menos segregativa em relação aos filhos da classe proletária e diminuir-lhes os insucessos; o resto, todo o resto, depende da relação entre as classes. (SNYDERS, 2005, p. 386)

Essa escola progressista proporciona aos filhos e filhas dos proletários, uma vida mais intensa e uma cultura mais real, ao mesmo tempo em que os estudantes dessa escola levam ela – a escola – a eliminar ou metamorfosear as diferenças entre as classes. As crianças do proletariado devem renovar a escola, usando-a como instrumento dessa mesma renovação.

Para Snyders (2005), a escola atual atua em função do longo prazo: perde a capacidade de trabalhar sobre o presente tendo em vistas o padrão da classe dominante, de estudantes que podem se debruçar longamente sobre os estudos e colher frutos em tempo distante. Para ele, “a atualidade tem enorme dificuldade em se introduzir como objeto de estudo: a classe dominante a teme, prefere guardar silêncio — e falar de outra coisa. Com isto condena todos os alunos à apatia” (SNYDERS, 2005, p. 387).

Ao contrário, os estudantes filhos de proletários “estão presos no mundo presente, porque é seu caminho na luta do dia a dia sem a qual os seus pais não poderiam aguentar-se — e que para elas é o teatro das suas ações, já reais e já adaptadas” (SNYDERS, 2005, p. 387). As crianças do proletariado e os professores progressistas precisam se unir, nesse sentido, para que a escola seja uma escola do presente, e não do planejamento futuro, a realização vindoura, com esperanças vagas sobre o que virá e como aproveitar o futuro.

Isso porque “um dos traços característicos do modo de vida popular é apreciar o tempo presente recusando o sacrifício do presente por promessas remotas” (SNYDERS, 2005, p. 388). A transformação da escola se dará no momento em que ela passar a falar dos tempos de agora para os alunos de agora, em uma conexão real entre o movimento social e o que se passa no

interior da instituição escolar. Para Snyders (2005, p. 388), “os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas”.

Snyders é enfático, no entanto, sobre o papel da escola progressista: ela não pode deixar os estudantes centrarem-se unicamente nas demandas do agora, fiquem presos no “anedótico imediato, se encerre no pitoresco fácil dos pequenos acontecimentos ou dos grandes escândalos; ela espera que as crianças descubram, pouco a pouco, uma passagem entre a aspiração atual e projetos cada vez mais vastos” (SNYDERS, 2005, p. 388).

Para Snyders (2005), assume-se, assim, a perspectiva de Makarenko: trabalha-se com as demandas do agora, mas alargando-se as perspectivas para espaços temporais cada vez maiores para o futuro, ao mesmo tempo em que se englobam os elementos do passado que se mostraram mais eficientes e importantes. A escola progressista proporcionará mesmo aos filhos da burguesia uma espécie de libertação, na medida em que permite a eles trabalhar com o presente, e não somente com o passado ou com o futuro.

A escola atual, para Snyders (2008), propaga a ideia de fraternidade, mas fundamenta-se na disputa individual, na hierarquia, no êxito pessoal e no interesse particular do sujeito. As disputas entre os estudantes são incentivadas, e mesmo as soluções que são descobertas por um, são escondidas dos outros, como forma de se obter vantagens sobre seus “concorrentes”.

Já os filhos dos proletários, ao contrário, estariam dispostos a renunciar a essas perspectivas de disputa, apresentando um horizonte de solidariedade e união. Ao professor progressista caberia reger a classe para um ambiente de cooperação, e

colocar em primeiro plano o progresso da classe no seu conjunto, como coletividade; partilhar o saber, explicar aos outros o que sabe ou tem habilidade. Deste modo, a escola ajuda a encontrar a significação social do trabalho e cada um poderá situar-se em relação à coletividade, descobrir a sua contribuição para a coletividade. (SNYDERS, 2005, p. 389)

Snyders reconhece que isso não é inteiramente praticável em uma sociedade dividida em classes, onde a rivalidade dita o cotidiano escolar: “Mas a luta com essa finalidade não é impossível, é a nossa” (SNYDERS, 2005, p. 390). Outra dificuldade se apresenta: a possibilidade de o estudante da escola progressista cair em uma espécie de passividade por não querer disputar e, com isso, imaginar que não pode fazer parte do jogo burguês de disputas sociais. Para Snyders (2005, p. 390)

Esqueceriam, desta forma, a especificidade da escola. À escola progressista pode suscitar formas de sucesso escolar, um desejo de avançar em relação a si próprio e, portanto, em relação aos outros, que de forma alguma se confunde com os sonhos pequeno-burgueses de ascensão individual a qualquer preço.

Além disso, afirma Snyders (2005), o proletariado deve reivindicar uma parte daquilo que ele próprio produziu, para viver de forma digna e adequada. “O proletariado não é infiel a si, não constitui traição o fato de se recusar a ver-se privado de valores que não existiriam sem o seu trabalho” e, nessa perspectiva, a escola progressista precisa formar estudantes capazes de reivindicarem-se como partícipes do processo produtivo, dele obtendo os benefícios condizentes com a força de trabalho que aplicam.

A escola progressista deve ser capaz de desmistificar rejeições da criança proletária, permitindo-a entender que o desejo de promoção pode significar demonstrar o que cada um é capaz, e que um não vale menos do que o outro, que “o desejo de promoção pode transformar-se em afirmação do orgulho da classe, onde o indivíduo e o coletivo deixaram de se opor” (SNYDERS, 2005, p. 391). A escola progressista precisa ser capaz de mostrar ao estudante do proletariado que seu desejo de se desenvolver não significa acumular mais-valia.

Se a pedagogia tradicional se esforça por incentivar a competição, e seu oposto pode ser a resignação absoluta, a escola progressista precisa mostrar ao estudante da classe proletária que nessa classe podem existir pioneiros, admirados como tais, e que se desenvolveram e trabalharam pelo progresso de seus camaradas.

Isso pode incentivar o desenvolvimento sem competição, sendo que “a escola progressista encontra fundamento na experiência de solidariedade e deve ajudá-la a atingir uma expressão mais completa de si mesma” (SNYDERS, 2005, p. 391).

Se os proletários precisam se unir em sindicatos e participar da luta política burguesa, a escola progressista deve ser capaz de despertar o sentimento de solidariedade das crianças do proletariado, conferindo-lhes consciência para se entenderem como membros de uma comunidade de destino.

“A escola progressista apoia-se no senso do coletivo, [...] mais profundo entre as crianças proletárias e encarrega-se de desenvolver e consolidar, pouco a pouco, as coletividades que as crianças conseguem constituir” (SNYDERS, 2005, p. 392), até o momento em que elas forem vastas de forma que possam se impor sem se opor às outras coletividades.

Sobre o ensino técnico, Snyders defende que ele dê o devido lugar às crianças proletárias, e que dê o devido lugar à prática, seja como via de transformação, seja como via de acesso às profissões. Contudo, isso não pode ocorrer em uma sociedade em que a classe operária continua como uma classe explorada, com suas práticas depreciadas.

O avanço político da classe proletária modifica o papel social que ela assume, na mesma medida em que modifica a visão de si mesma, retificando o lugar que o técnico pode assumir na escola. Nesse sentido,

cabe à escola a tarefa de explicar aos alunos vindos do povo que a sua preferência pela prática ameaça ser envolvida numa negação do teórico e acabar caindo numa prática restrita, desprovida de perspectivas de conjunto. Precisam, portanto, de uma escola, de uma escola transformadora, mas de uma escola que, mesmo assim, seja diferente do puramente, do diretamente profissional. Onde se vá ao encontro da escola politécnica. (SNYDERS, 2005, p. 393)

Sobre a necessidade de estabelecer regras no interior da escola progressista, Snyders (2005) defende que é tarefa dos professores e professoras mostrar aos alunos da classe proletária que as regras estabelecidas não são arbitrárias, mas cumprem fins reais. Para isso, contudo, há que se depurar as regras, e buscar quais são efetivamente necessárias, e mantê-las, e quais são apenas reflexos da tradição, já sem utilidade e que podem, por isso, serem descartadas.

Além disso, é importante deixar claro para os estudantes que eles não têm apenas regras a seguir, mas direitos também, que fazem parte do dia a dia da escola. Também é essencial demonstrar aos alunos da escola progressista que eles possuem uma dignidade a ser defendida,

o que nunca está desligado da luta do proletariado para estabelecer a sua dignidade. A prova é que são sempre os mesmos que consideram as crianças umas viciosas e o povo incapaz. E isso até que se consigam regras de que a própria classe se encarregue e cuja legitimidade reconheça: os alunos participarão na sua elaboração, sentirão que estão ligados a elas, eles as interpretarão como necessárias — e por isso se esforçarão para as cumprir. (SNYDERS, 2005, p. 394)

Nesse processo, os professores da escola progressista não podem renunciar a um papel só deles: o de promover o equilíbrio entre o desejo desregrado do estudante, e a regulamentação, “a dosagem de esforços, a perspectiva a longo prazo, o método e o entusiasmo sem os quais esse desejo não sai das suas formas esquemáticas e contraditórias” (SNYDERS, 2005, p. 394).

O papel de promotor de equilíbrio que o professor da escola progressista assume também precisa se manifestar nas próprias disciplinas e conteúdos ministrados: a matéria

precisa despertar os interesses dos alunos e sanar suas dúvidas. Caso não se equilibre o que precisa ser ensinado e os interesses dos alunos, “a matéria só poderá ser imposta pela coação, seja qual for a forma que revista. O risco de colonização²⁴ será tanto maior quanto a cultura encarnada pelo mestre mais se afastar da cultura peculiar aos alunos [...]” (SNYDERS, 2005, p. 394). A partir dessa perspectiva, salienta Snyders (2005), a cultura dominante do professor suplantar a cultura do aluno, dominado, e o processo de ensino-aprendizagem não poderá se manifestar como “continuidade enriquecedora da cultura cotidiana” (SNYDERS, 2005, p. 395).

Na escola progressista, portanto, autoritarismo e colonização precisam ser superados. Nesse sentido,

Autoritarismo e colonização serão, pois, ultrapassados, à proporção em que forem sendo mais íntimas, mais diretas, as relações entre aquilo que o professor ensina e o que os alunos esperam; à medida em que os alunos forem tomando consciência da necessidade de uma teoria geral da sua experiência e o professor, de que essa mesma teoria só será ativa pelo seu contato com a experiência das massas, ou seja, à proporção em que a luta das classes for real, permitirá avanços reais. (SNYDERS, 2005, p. 395)

O papel da escola progressista não pode ser o de rejeitar, pura e simplesmente, a contestação do jovem estudante, mas trabalhar no sentido de elaborá-la, entendê-la em suas múltiplas facetas e movê-la no sentido da construção de uma consciência de classe, pois “tudo quanto não for elaborado estará muito mais contaminado pelas contribuições confusas das ideologias dominantes” (SNYDERS, 2005, p. 395).

Para Snyders (2005, p. 395), são os alunos proletários que são capazes de promover uma mudança na cultura escolar e levar essa cultura a ter uma relação direta com a cotidianidade, com os problemas do dia a dia, pois vêm a própria cultura como uma possibilidade de ação sobre o real, de transformação da realidade, e têm essa necessidade vital de mudança da realidade que vivem. A escola progressista tem o papel de mostrar ao aluno proletário que a

²⁴ Para Snyders, colonização está sendo utilizada no sentido de processo violento de imposição de uma identidade inautêntica, que desumaniza o sujeito a ser colonizado, no caso, o aluno, subordinando-o a uma identidade “do outro”, no caso, do professor. Segundo Snyders (2005, p. 395), “Autoritarismo e colonização serão, pois, ultrapassados, à proporção em que forem sendo mais íntimas, mais diretas, as relações entre aquilo que o professor ensina e o que os alunos esperam; à medida em que os alunos forem tomando consciência da necessidade de uma teoria geral da sua experiência e o professor, de que essa mesma teoria só será ativa pelo seu contato com a experiência das massas, ou seja, à proporção em que a luta das classes for real, permitirá avanços reais.” Já para os pós-críticos, o termo “colonização” encarna um caráter idealista e subjetivo, que coloca a cultura como força motriz da história; para eles, a descolonização refere-se a um processo narrativo em que o sujeito colonizado por uma cultura eurocêntrica, subalterno, é um sujeito protagonista ativo em sua história, tendo sua cultura original valorizada e sobrepondo-a à cultura colonizadora.

realidade que ele quer modificar é mais vasta e complexa do que se percebe inicialmente. Para Snyders (2005, p. 395-396)

tal pintura que, à primeira vista, parece extravagante, constitui, afinal, uma incursão mais profunda no real do que a reprodução minuciosa ou a fotografia; mas para o sentir, é preciso ter passado por um grande rodeio educativo. Será indispensável que compreendam, igualmente, que a álgebra, através da sua abstração, até singularidade, garante uma tomada do real bem mais exata do que qualquer avaliação direta. Se desconfia da qualidade do livro, a escola não deve nem ignorá-lo nem resignar-se, mas procurar quais os escritos que conseguirão persuadir os alunos da integração enriquecedora do que se lê e se vê. A rejeição do sistema escolar e da cultura burguesa ameaça, se não for vencida, cair num vago ceticismo.

Com efeito, para Snyders, a escola progressista tem o papel de preparar os alunos a interpretarem os conteúdos escolares a partir de sua perspectiva de classe. Assim como para Saviani, Snyders considera que a escola é essencial para que a classe operária possa se realizar, extraindo das obras culturais (dos clássicos, diria Saviani), a substância para a revolução. Com efeito,

São, portanto, os alunos progressistas que podem convidar os professores progressistas a operar uma purificação revolucionária entre as contribuições que a escola burguesa se satisfaz em amalgamar; separar as exigências fundadas da cultura e as mistificações, os disfarces a que essa mesma cultura dá lugar. Só há idéias burguesas no que a escola da burguesia divulga. É burguês catapultar Victor Hugo em pára-quadras para crianças que ninguém preparou para o acolher, é burguês interpretar Victor Hugo de maneira puramente formalista deixando na sombra as suas tomadas de posição essenciais. Mas, não é burguês iniciar as crianças em Victor Hugo levando-as, pouco a pouco, a ir além do seu Tintim habitual. E é a melhor das oportunidades para que, finalmente, sejam elas próprias a extrair, quer dos seus livros, quer da sua experiência, aquilo que irá alimentar uma tomada de consciência criadora do mundo de hoje. (SNYDERS, 2005, p. 396)

É nesse sentido que Snyders (1971) defende o contato dos alunos com os modelos, os conteúdos do ensino, como propostos pela pedagogia tradicional: obras magnas da literatura, das artes, da ciência e da razão, elaboradas pela humanidade. Essas obras seriam responsáveis por guiar o estudante em sua formação, contribuindo para o desenvolvimento e superação de sua condição inicial.

O contato com os modelos (os clássicos, para Saviani), não seria o contrário da originalidade e individualidade própria de cada aluno, mas a primeira condição, de fato, para que elas possam se desenvolver (SNYDERS, 1971). Nesse percurso, o professor é o responsável pela mediação entre os alunos e os modelos. Ele é o responsável por fazer tangível, compreensível e até sedutor o contato com essas obras magnas elaboradas pela humanidade.

A questão posta por Snyders (1971) não é o como se ensina, mas o que se ensina. No contato com os modelos, o aluno desenvolverá sua personalidade única e, obtendo o conhecimento verdadeiro, filosófico, científico – o saber acumulado pela humanidade – ele poderá participar das lutas de seu tempo tendo em vistas a transformação da sociedade.

O saber escolar, confrontado com a realidade dos estudantes, pode fornecer elementos para que haja uma ruptura com a ideologia burguesa: a cultura que está sob posse das classes dominantes, é posta a serviço das classes dominadas, que poderão retirar dela os elementos para a luta e superação da subalternidade.

Se hoje existe uma ação conservadora e reprodutora das diferenças de classes na escola, ela não pode, para Snyders (2005, p.397), ser abandonada para depois da revolução, onde uma sociedade igualitária se erguerá. Ao contrário, a escola, que hoje reforça a opressão sobre os oprimidos, “ela é, ao mesmo tempo, um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força” (SNYDERS, 2005, p. 397).

Dada a relevância de Snyders para Saviani, convém citar, ainda que brevemente, o uso que Snyders faz do conceito de “filosofia” em uma de suas obras mais essenciais, a mesma que serviu de fonte para Saviani em seu processo de formulação da PHC.

Na obra “Escola, Classe e Luta de Classes”, Snyders faz uso do conceito de filosofia amparando-se em Gramsci, o que torna lícito imaginar que o filósofo francês referenda o conceito gramsciano de filosofia. Com efeito, Snyders utiliza o conceito de senso comum de Gramsci, como sendo “[...] a filosofia direta da multidão e aquilo a que Gramsci chama *folclore*” (SNYDERS, 2005, 132, itálico do autor). Para Snyders, senso comum é

[...] um sistema de opiniões, de formas de ver e de agir [...] o conjunto de sentimentos e de idéias (*sic!*) vividos pelas massas e que se formam à custa da sua experiência, da sua existência cotidiana, e sempre em conexão com as suas lutas sociais. Em primeiro lugar, trata-se de ser sensível às suas virtudes de espontaneidade e de robustez; a recusa do artificial; um poder de estimulação e de oposição, uma força que vise a transformação da realidade; o povo adquire aí a consciência da sua própria personalidade; consegue assim separar-se, levar a cabo uma cisão, quando a ideologia burguesa quer persuadi-lo de que os homens são como são e todos iguais. Daí a afirmação de que cada homem (e é preciso interpretar se isso como cada proletário) é filósofo, porque existe uma filosofia em prática. (SNYDERS, 2005, p. 267-268)

Ora, essa perspectiva de Snyders é totalmente coerente com o que Gramsci classifica como “visão de mundo”. Ou seja, é possível afirmar que o filósofo francês concorda com o pensador italiano quando este classifica a filosofia como sendo uma “visão de mundo”.

O senso comum é, em Snyders, “[...] formado por uma confusão de dados, um mosaico, com tributos diversos, até contraditórios” (SNYDERS, 2005, p. 268). Cabe, então, “[...] renovar o senso comum, [o que] equivale a educá-lo a avançar para uma concepção unitária” (SNYDERS, 2005, p. 268), nas palavras de Gramsci, “[...] transformado [o senso comum] em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 1999, p. 98). Cabe a quem Gramsci chama “novo intelectual” a tarefa de

[...] encontra[r] aí [no folclore, ou seja, no senso comum ou, ainda, na filosofia direta da multidão, nas palavras de Snyders] a sua substância, o seu princípio, mas cabe-lhe discipliná-los, conferir-lhes um rigor lógico, situá-los nas suas diferentes etapas históricas, purificá-los de tudo que, do exterior, ameaça corrompê-los: trata-se de criar com eles um todo ordenado, tornar homogêneo o senso comum e aumentar-lhe assim, substancialmente, a eficácia. (SNYDERS, 2005, p. 268)

Na concepção de Gramsci, trata-se de extrair do senso comum o seu “núcleo sadio”: o bom senso (GRAMSCI, 1999, p. 98). Não deve haver, contudo, uma oposição entre as concepções das massas e a dos intelectuais: “O essencial é a passagem de umas a outras: a tarefa consiste em atingir um senso comum dotado da coerência e do nervo das filosofias individuais e que esteja ao mesmo tempo ligado à vida prática (das massas) e nela implicitamente contido” (SNYDERS, 2008, p. 269). Assim sendo, o conceito de filosofia em Snyders segue o que já foi dito em Gramsci.

2.1.5 Álvaro Vieira Pinto

Álvaro Vieira Pinto foi um filósofo brasileiro importante na formação de Saviani (SAVIANI, 2020b, p. 12). Em que pese sua contribuição ter sido grande no sentido de definir a concepção de Saviani do conceito de consciência (o que será visto mais adiante em sessão específica), buscar-se-á definir, ainda que brevemente e sem intenção de esgotar o assunto, a concepção de Vieira Pinto acerca do papel da filosofia e da consciência, particularmente naquilo que Saviani informou, em entrevista, ter sido de relevância para a formulação da PHC.

A relação entre as partes da totalidade do mundo e do mundo com essas partes, dá-se, segundo Vieira Pinto (1969, p. 66) de forma dialética, sendo a dialética

[...] o sistema das leis da natureza, das relações entre os corpos e os fenômenos, a expressão da ordem que rege a totalidade dos processos que se travam no mundo, e atua tanto no conjunto cósmico quanto na mais insignificante parcela do universo. Em tal sentido, a dialética se identifica com a razão na objetividade original, no seu estado primordial e eterno de lei absoluta da totalidade da existência e dos processos em que esta se desenrola. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66)

Contudo, há uma segunda forma de existência da dialética, que é a subjetiva, no interior dos seres humanos, que são seres capazes de “subjetivar os dados da realidade” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66). Nesse sentido, “[...] a dialética, que primitivamente *está* na natureza e na história, transporta-se para o espírito, para a consciência” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66 – itálico do autor). Ao apreender a dialética dentro de si, a consciência ingênua passa a chamar de “razão” apenas o aspecto subjetivo, “[...] considerando como razão a lei da sistematização dos seus conteúdos, a que dará o nome de ‘mundo das idéias’ (*sic!*²⁵)” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66).

Segundo Vieira Pinto (1969, p. 66), as ideias são produzidas a partir da reflexão dialética, na consciência dos seres humanos, dos dados da realidade subjetivados, interiorizados, elevando “[...] à dignidade de idéias abstratas, de caráter inteligível, universal, as representações das coisas, dos fenômenos e das leis a que [os seres humanos] estão submetidos” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66). A consciência é estruturada de forma a, subjetivamente e de forma dialética, racionalizar as “[...] idéias, categorias, regras e princípios de interpretação” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66).

Como a consciência ingênua passa a acreditar que a razão (dialética) é apenas o que se passa na consciência, ocorre a chamada “inversão idealista” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66), que é quando o ser humano se esquece que, na verdade, as “ideias” presentes na consciência refletem realidades exteriores, “[...] e que portanto a razão que descobre em si, e efetivamente existe nessa condição, é apenas o *reflexo*, não a origem primogênita, da razão, a qual tem sede no mundo dos fenômenos e dos seres materiais na evolução e na história destes” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66 – itálico do autor).

Para Álvaro Vieira Pinto, tal compreensão idealista é unilateral e contrária à concepção científica do processo de formação do ser humano. Assim,

[...] por força desta compreensão [...] a filosofia, quer a de cunho metafísico quer a de caráter dialético ingênuo, foi levada a crer que a sua tarefa consiste em explorar

²⁵ Todas as citações da obra de Álvaro Vieira Pinto, e algumas de Saviani, são feitas a partir dos textos escritos com acordos ortográficos superados. Portanto, não serão inseridos “sic!” a cada palavra que não segue o atual acordo, porque não se trata de erro, mas de mudança ortográfica.

inicialmente e preferencialmente o mundo subjetivo que o homem descobre em sua cabeça, para daí extrair as leis que deverão ser aplicadas às coisas e fenômenos, com o fim de defini-las, sistematizá-las e interpretá-las. A posição dialética, crítica, aconselha-nos a proceder de modo inverso. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66 – itálico nosso)

A partir desta posição de Álvaro Vieira Pinto, é possível extrair um importante aspecto do que o filósofo considera a tarefa da filosofia: explorar como “[...] os fenômenos, em virtude de suas relações intrínsecas, [...] se causam uns aos outros e [como também] se exprimem no pensamento [do ser humano]” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66-67). Se a filosofia de cunho metafísico e a de caráter dialético ingênuo busca primordialmente no mundo subjetivo das ideias “[...] as leis que deverão ser aplicadas às coisas e fenômenos, com o fim de defini-las, sistematizá-las e interpretá-las” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66), a filosofia materialista histórico-dialética, cuja posição é, justamente, dialética e crítica, buscará tais elementos originalmente no mundo objetivo, material, na “[...] razão [que] tem sede no mundo dos fenômenos e dos seres materiais [e] na evolução e na história destes” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66).

Se a tarefa da filosofia é explicar os fenômenos, suas relações e suas expressões pelo pensamento, qual será a tarefa do filósofo? Para Vieira Pinto (2005), o “maravilhar-se” é um estado de espírito característico do filósofo, que o leva a ter um estado de espanto diante do mundo e dos fenômenos que vê e, a partir disso, buscar explicá-los racionalmente. Com efeito, tal atitude está na origem mesma da filosofia. Segundo ele, “o começo da ‘filosofia’ equivale ao começo da capacidade de pensar como tal” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 30).

O fenômeno do espanto e do maravilhar-se, para Vieira Pinto (2005), precisa ser entendido em seu contexto histórico e social: o primeiro objeto de admiração foi a natureza que circundava do ser humano, o que exprimia, em certa medida, a debilidade das forças produtivas desenvolvidas até então.

Poucos artefatos haviam sido desenvolvidos pelo ser humano, com finalidades práticas, mas também estéticas: um jarro não era apenas um objeto para se buscar água, mas um elemento passível de admiração artística. Nesse momento, ainda predominava o espanto do ser humano em face dos fenômenos cósmicos e naturais, como eclipses, o pôr do Sol e a rotação da terra, a passagem das estações.

Para Vieira Pinto (2005, p. 37)

À medida, porém, que vão sendo compreendidos os processos naturais e descobertas as forças que os movimentam, com a conseqüente possibilidade de utilização delas pelo homem, para produzir artefatos capazes de satisfazer novas necessidades, e essa fabricação se multiplica constantemente, o mundo deixa de ser simplesmente o ambiente rústico e espontâneo e se converte no ambiente urbano, na casa povoada por produtos de arte e, na época atual, de aparelhos que compõe as forças naturais a serviço do homem. Com isso, a função cosmogônica transfere-se da natureza para o homem. É este que cria cada vez mais a natureza, ou antes aquilo que para ele começa a parecer natural.

Segundo Vieira Pinto, o que causa admiração deixa de ser o meramente natural, e passa a ser a criação de novos objetos de domínio da natureza. Mas seu espanto não é apenas sobre o que tecnicamente ele faz, e sim sobre o conjunto do que ele faz, sua própria capacidade de fazer. A natureza humana substitui-se à natureza, ao mundo, tomando seu lugar de objeto de espanto. “Em essência, o motivo de espanto consiste em descobrir que tomaram a si o papel atribuído pelas gerações passadas ao universo, que o verdadeiro criador das coisas é o homem, e não o mundo” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 39).

Dessa forma, pode-se perceber que o “maravilhar-se” é uma capacidade humana fundamentalmente histórica, que tem no desenvolvimento das forças produtivas o seu elemento determinante (VIEIRA PINTO, 2005). O maravilhar-se com a criação humana é, além de histórico, essencialmente social, pois “os possuidores dos bens de maior valor que cada época produz se apresentam naturalmente como porta-vozes da ideologização do presente, pois estes lhes é inteiramente propício” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 39).

Mas essa mesma perspectiva não é dada à classe trabalhadora. Ela admira os bens e a capacidade de criá-los “de longe”, se maravilham “à distância com aquilo que não possuem nem utilizam, contentando-se com aspirar à posse dos objetos já vulgarizados” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 40). É o processo produtivo que passa pelo aprimoramento da técnica e da tecnologia, e produz objetos cada vez mais baratos e acessíveis ao trabalhador, implicado ele mesmo, o trabalhador, nesse processo produtivo.

Para Vieira Pinto (2005, p. 41), as classes dominantes, que se encontram favorecidas pela realidade atual na qual vivem, elevam ao plano da ideologia as condições que caracterizam essa realidade, quer sejam científicas, sociais ou tecnológicas.

Para esses indivíduos que dominam, o ideal é que o curso da história fosse sustado, “o que intentam fazer contrapondo-se a todo ensaio de modificação da realidade” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 41).

O Brasil é um país capitalista periférico e, como tal, sua classe dominante busca refletir interesses expressos em classes dominantes de países de capitalismo central. Em um país assim, subdesenvolvido, a pessoa que se diz filósofa não deve se comportar como o filósofo de um país desenvolvido, segundo Vieira Pinto (2005), sob o risco de ser um mero escrevente (jamais escritor), que registra o pensamento dos filósofos e sábios estrangeiros.

Se assim proceder, a verdade não consistirá na descoberta de novos aspectos e problemas do ser, mas tão-somente na “fidedignidade das cópias e translados dos documentos recebidos. A cultura [passará a ser] o conjunto dos registros dos bens intelectuais fielmente reproduzidos, fabricados por pensadores de fora e apenas adquiridos por nativos [...]” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 46).

Ao contrário, o filósofo do país subdesenvolvido, para Vieira Pinto (2005, p. 45), tem um papel decisivo “na compreensão de seu mundo, das razões de tal estado e na proposta de rumos e ações políticas e culturais transformadoras da realidade ambiente”.

Ser filósofo em um país subdesenvolvido, como dito, não é a mesma coisa que ser filósofo em país desenvolvido, dominador e autônomo, porque o país subdesenvolvido “ainda vegeta [...] na ignorância do saber letrado e na carência de soberania e capacidade de definição e direção de seu processo de existência enquanto ser histórico particular” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 45).

Aqui, Vieira Pinto é radical: para o filósofo compreender a realidade do mundo subdesenvolvido e, em sua maior parte, analfabeto, precisa ele próprio ser um analfabeto. Mas não no sentido de ignorar o ler e escrever, e sim no de se colocar “em primeiro lugar, na tentativa de conceber e interpretar o mundo [n]as condições reais dele, entre as quais se inclui a de ser um mundo de analfabetos” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 45).

A acumulação do saber filosófico dada por livros, leituras e debates acadêmicos, uma fonte indispensável, mas subsidiária, para a formação da consciência de si. O filósofo do mundo subdesenvolvido precisa aprender mais com o que vê do que com o que lê.

Segundo Vieira Pinto (2005, p. 45), “a consciência filosófica só será legítima se explicar o estado do seu meio, não por um reflexo passivo interior, mesmo verídico, mas pela apreensão da essência do ser social do qual o pensador é parte”.

O filósofo proposto por Vieira Pinto vive a situação paradoxal do analfabeto alfabetizado, “para alcançar as bases nas quais fundar seu pensamento com máximas possibilidades de legitimidade” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 45). Segundo ele, os chamados ensaios filosóficos de seu tempo haviam sido, basicamente, “uma modalidade de alienação cultural em sua forma praticamente pura. O filósofo, não tendo nada de próprio a pensar, satisfaz-se em respirar os zéfiros divinos provenientes das regiões ocidentais cultas, ricas [...]” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 45)

As reflexões filosóficas, para terem bases reais em um país subdesenvolvido, precisam, para Vieira Pinto (2005), conterem como núcleo central o conceito de mudança, de supressão e sucessão da realidade vigente, “pois se apenas admitirmos a transformação dos produtos sem condicioná-los à transformação daquilo que os produz, estaremos no puro terreno da intuição, do qual facilmente se resvala para o da ficção” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 49).

A concepção filosófica que guia o pensamento materialista histórico e dialético, segundo Vieira Pinto (1969, p. 73), é a da totalidade do real, sendo que a correspondência entre o pensamento e o real é essencialmente contraditória.

Assim, “[...] a inteligência ou a razão tem de acolher e sistematizar uma imagem racional da realidade, onde a contradição desempenha a função de conceito explicativo mais geral e profundo porque é o que reflete o traço mais íntimo da natureza das coisas” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 73).

Sendo assim, Álvaro Vieira Pinto entende que uma filosofia é o produto, o resultado, da reflexão do ser humano acerca da totalidade do real, que “[...] busca explicar e coordenar racionalmente todos os aspectos do mundo” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 74) a partir dos dados que recebe. O ser humano descobre, em sua relação com a natureza concreta, “[...] a dialética objetiva, e na sua relação com as ideias conceitua a dialética subjetiva” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 191).

Há pelo ser humano que pensa a si e se reconhece como um ser histórico, e que pensa a realidade que o cerca a partir da historicidade do mundo, a apreensão dialética da realidade de si e do mundo. Contudo, tal apreensão precisa ser expressa (para si ou para outrem). Constitui-se tal apreensão em uma representação, no plano do pensamento, “[...] sob a espécie de lógica formal” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 191).

Os planos das duas lógicas, a dialética e a formal, são diferentes, mas referem-se à mesma realidade e refletem modos de “[...] enfoque distintos efetuados pelo homem (um

dinâmico, outro estático). Dessa maneira, a dialética reconhece a diversidade entre lógica formal e lógica dialética, mas a supera, sintetizando-as no trabalho pelo qual se constitui em *filosofia dialética*” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 191), tendo aqui a “filosofia” o sentido de “reflexão”²⁶.

Vieira Pinto explica que a lógica passa de dialética para formal porque se produz a “[...] cisão, o deslocamento do conteúdo da forma: enquanto pelo conteúdo, que na concretude dialética tem de representar a mobilidade da realidade, a idéia é um processo em si mesma, pela forma, enquanto simples abstração do espírito, pode ser considerada invariável” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 194).

Quando a filosofia centra-se apenas na redução da lógica formal à forma das ideias, ocorre o que Vieira Pinto chama de “inversão idealista”, que é “[...] a situação gnosiológica na qual não só a forma da idéia passa a valer mais do que o conteúdo, mas êste é interpretado em função da forma, e não por sua composição própria” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 194).

As operações lógicas formais são feitas a partir de símbolos, verbais e com significados linguísticos, ou convencionais e abreviados, como são o caso das letras e operadores. Contudo, para Vieira Pinto,

Nenhum destes traços se encontra na lógica dialética, que exclui a operatividade externa sobre os conceitos, porque exige a captação destes no conteúdo e nas relações internas que entretêm com outros conceitos. A lógica dialética é, assim, a lógica do aprofundamento da realidade, da intenção oposta à da expressão, e visa a servir para a explicação dos fenômenos objetivos, e não à sua simples figuração para fins operatórios. A penetração no íntimo do conceito, constituído pela relação do sujeito sobre o objeto, revela-o dotado de um conteúdo *dinâmico*, e, por conseguinte, portador de uma contradição imanente. O conceito manifesta o processo em virtude do qual a realidade a que se refere muda de conteúdo, passando de um estado a outro” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 195)

Segundo Vieira Pinto, enquanto o conceito formal “[...] abstrai do movimento, rejeitando-o para o plano da sensibilidade; o conceito dialético incorpora a mobilidade à representação racional” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 194). Dessa forma, na lógica dialética, “[...] as idéias mudam de conteúdo com o avanço do processo de penetração da razão subjetiva na realidade, efetuado pela investigação científica do mundo.” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 194).

Segundo Vieira Pinto (1969, p. 46), “[...] em sua realização mais perfeita, o conhecimento, sendo a expressão da unidade da teoria e da prática, manifesta-se como ideia”.

²⁶ Segundo anotação de próprio punho de provável autoria de Augusto Novaski.

Para ele, “a idéia surge no processo de transformação da realidade, no curso do trabalho, é o modo em que se concretiza a relação entre o pensamento que aos poucos se vai constituindo, e o mundo, que o engendra” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 47).

O trabalho não é apenas uma prática, uma ação mecânica sobre o mundo, com vistas à transformação ou produção de algo. Antes, ele é um *processo*, no qual se unem a teoria e a prática, “[...] a idéia e a operação transformadora das circunstâncias. A natureza dialética da idéia, enquanto processo, assim como a do trabalho, indica-nos que ambos se sintetizam num conceito mais alto, o de *produção da existência*.” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 48 – itálico do autor).

Filosoficamente, o ser humano pode ser definido como aquele ser que produz sua própria existência, já que

[...] o homem adapta a natureza a si, e sobrevive por ser capaz de produzir o que necessita para tanto. É, portanto, o autor e o produto de si mesmo, constituindo-se realmente num ente original, diferenciado de todos os demais, incapazes de tal façanha. Tal o motivo pelo qual o conceito de “produção” adquire valor decisivo para a compreensão da essência do homem e de tôdas as suas atividades, inclusive a mais perfeita destas, a realização da ciência. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 48)

A partir desta concepção, a ideia passa a ser considerada por Vieira Pinto um *bem* (concebido, veja-se, em caráter existencial, em um primeiro momento, e só secundariamente em uma significação econômica), não sendo mais apreciada apenas por sua face psicológica ou subjetiva: a ideia é um bem de consumo quando apreciada como resultado da ação produtiva do ser humano sobre a natureza que o rodeia. Mas,

[...] por outro lado, na medida em que a atuação criadora que o homem exerce na natureza é dirigida pela idéia que já foi capaz de formar a respeito dela, dos objetos, forças e fenômenos que a compõe, a idéia aparece como *bem de produção*. Em virtude deste segundo aspecto, as idéias têm de ser contadas entre as forças sociais de produção” (VIEIRA PINTO, 1969, p.48).

Sendo bens de consumo ou bens de produção, as ideias podem ser produzidas por consciências ingênuas ou por consciências críticas. Sobre este assunto, Álvaro Vieira Pinto produziu dois importantes volumes, na década de 1960, intitulados “Consciência e Realidade Nacional”.

Para Vieira Pinto, é possível distribuir as várias e diferentes modalidades de consciência em duas grandes classes: a de consciência ingênua, e a de consciência crítica, senso que “[...] toda visão individual do processo histórico de uma comunidade pode considerar-se

como situada no intervalo entre uma e outra dessas formas de consciência” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 82).

Enquanto a consciência ingênua é inocente, simplória e precária, a consciência crítica é o produto de um pensamento que apreende os fatos “[...] segundo critérios objetivamente válidos, e assim se revela de natureza verdadeiramente crítica” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 83). Para Vieira Pinto, “[...] são características da consciência ingênua: de um lado, a prática sem a teoria justa, de outro, a teoria sem a prática indispensável” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 7).

Tornando ainda mais clara essa perspectiva, segundo Vieira Pinto (1960, p. 83),

[...] são dois gêneros de pensar, que delinearemos como se segue: a consciência ingênua é, por essência aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam.

A consciência ingênua não tem conhecimento de sua historicidade, de sua existência enquanto produto de múltiplos fatores objetivos e subjetivos, que condiciona tal existência, e “[...] acreditam gozar de total disponibilidade e independência em face das coisas e dos acontecimentos, e por isso se acham capazes de conhecê-los com absoluta imparcialidade” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 83).

Não se reconhecem como condicionadas, creem-se possuidoras da verdade, “[...] são, portanto, consciências emuradas em si mesmas, ciosas da sua espontaneidade, seguras do que sentenciam e crentes no valor perene de suas afirmações” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84). A outra polaridade oposta à consciência ingênua é a consciência crítica, que

[...] possui a visão crítica da verdadeira gênese da consciência, e sabe que, longe de surgir de uma liberdade absoluta e de exprimir uma verdade absoluta sobre um real também absoluto, a consciência individual exhibe nos seus pronunciamentos a constelação de fatores objetivos a que está ligada, de tal sorte que em tudo quanto anuncia se reflete inevitavelmente o complexo do seu condicionamento. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84)

Para Vieira Pinto, quando a consciência tem a percepção de sua dependência, seu comportamento deixa de ser ingênuo, porque tal conhecimento de ser submetida a determinações a faz indagar sobre os fatores de que depende, “[...] e como estes não se dão a conhecer à primeira vista, exigem uma análise epistemológica, que só a filosofia está em condições de realizar” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84).

O qualificativo de “crítica” é oferecido a essa consciência porque ela se propõe a denunciar as influências que a condicionam e criticá-las. “É crítica no sentido epistemológico da palavra, porquanto procede à ‘crise’” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84).

A consciência crítica é problematizadora²⁷ por natureza, porque

[...] postulando a existência de condições configuradoras, se obriga a empreender a descoberta e o inventário delas, e examinar como agem, e até que ponto esta ação a constrange, levando-a a uma representação onde se refletem aquelas influências. Tôdas estas questões se apresentam naturalmente ao filósofo desejoso de construir de maneira sistemática uma teoria da consciência da realidade nacional, de caráter crítico. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 85)

A consciência crítica é uma consciência histórica, que investiga a si mesma em suas estruturas e relações (VIEIRA PINTO, 1960, p. 86), e que “[...] retira da concepção histórica da realidade as categorias com que a aprecia, e não pode, por isso, entender-se com a outra, que acredita dever interpretar os fatos – o efêmero dos fatos – a partir do eterno” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 87).

Desta feita, a filosofia em Vieira Pinto é essencialmente materialista, histórica e dialética, como em Marx, Engels, Lênin, Gramsci e Snyders, tendo a função de investigar a totalidade do real, sendo que a correspondência entre o pensamento e o real é essencialmente contraditória.

É no mundo objetivo, material, dos fenômenos, dos seres materiais e da evolução deles, que a filosofia tem seu campo de busca, evitando a “inversão idealista” já citada, numa busca por evidenciar os elementos que condicionam a vida humana em seus múltiplos aspectos, tornando-se a filosofia, também em Álvaro Vieira Pinto, uma orientadora da ação.

2.2 A concepção de filosofia de Dermeval Saviani

É difícil definir, com absoluta clareza, como cada um dos autores estudados neste capítulo contribuiu para a construção do conceito de filosofia em Saviani. Contudo, é possível estabelecer algumas correlações, que são mais evidentes na obra do formulador da PHC.

Marx e Engels contribuíram de forma essencial, uma vez que todo o arcabouço teórico criado por Saviani se sustenta no materialismo histórico-dialético, desenvolvido pelos

²⁷ Vieira Pinto a classifica como “problemática”.

formuladores originários desse paradigma e que reformulam a concepção de filosofia (superando a filosofia idealista por uma materialista, histórica e dialética).

Elementos como o imanentismo dos fenômenos, a materialidade como determinante, em última instância, de tais fenômenos, a rejeição ao idealismo, são bases sobre as quais o pensamento de Saviani se assenta para se desenvolver, e tais bases já foram dadas por Marx e Engels.

Além disso, Saviani faz uso do método elaborado por Marx no texto “O método da economia política” (MARX, 2008), que estabelece o caminho que o pesquisador deve percorrer para desenvolver um pensamento sintético e, por isso, concreto (isso será visto no próximo capítulo, com mais detalhes), e que fundamenta o próprio método da PHC.

Sendo assim, o conceito de filosofia desenvolvido por Saviani (que será visto a seguir), carrega consigo os pressupostos já elaborados por Marx e Engels nas formulações do materialismo histórico-dialético.

Lênin também pode ter contribuído de forma essencial para Saviani, e o fez declaradamente sob um aspecto: o da concepção do formulador da PHC sobre a consciência filosófica (SAVIANI, 2020b), maturada após a defesa da tese de doutorado dele, cuja base foi a fenomenologia. O foco da necessidade de se criar um impacto na prática a partir da teoria, já defendido claramente por Marx e Engels, foi reforçado e levado às últimas consequências em Lênin.

Como já mencionado outrora, em Lênin, a filosofia aparece como política “[...] investida de uma certa maneira, política continuada de uma certa forma, ruminada de uma certa forma” (ALTHUSSER, 1974, p. 22). Se a “crítica” defendida por Saviani é justamente entender como as estruturas econômicas, políticas, culturais etc., interferem no campo da educação e sobre a escola, e esta tem um papel de intervir diretamente sobre aquelas estruturas, de forma dialética, a obra de Lênin pode ter sido importante para formular uma concepção de filosofia para “além da ruminação de pensamentos”.

No Capítulo II do livro “Escola e Democracia”, intitulado “A teoria da curvatura da vara”, Saviani cita Lênin nominalmente, afirmando que a “teoria da curvatura da vara” foi formulada pelo político soviético, e diz que “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 2012, p. 37). Tal postura mostra a radicalidade que deve ser assumida frente a uma postura também radical e extremista.

Dos pensadores vistos anteriormente, a contribuição de Gramsci para a compreensão de filosofia por Saviani é a que ficará mais evidente, uma vez que Saviani também utiliza o termo “filosofia” no sentido de “concepção de mundo” (SAVIANI, 2019c, p. 07), em contraponto ao senso comum, de quem é possível, através do processo reflexivo, extrair o núcleo sadio, o bom senso: “Para imprimir maior coerência e consistência à sua ação, é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade” (SAVIANI, 2019c, p. 08).

Além disso, a concepção de “catarse” de Gramsci também se faz presente no pensamento de Saviani, sendo inclusive um dos “momentos” do método da PHC. Para Gramsci, catarse é “[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, p. 314). Assim se dá a consciência filosófica, entendida como “consciência refletida”.

Segundo Saviani, Snyders não contribuiu diretamente com a compreensão que ele tem consciência. Contudo, colaborou para a formação da crítica geral de Saviani às pedagogias. Indagado se Snyders contribuiu de alguma forma para a elaboração do conceito de consciência, Saviani respondeu que

Não me lembro de uma contribuição específica. Do Snyders eu utilizei aquela trilogia: “Pedagogia progressista”, que trata da oposição entre a pedagogia Tradicional e Nova, mostrando a validade da pedagogia tradicional; depois, “Para onde vão as pedagogias não-diretivas”, que apresenta a crítica às pedagogias não-diretivas; e, por fim, “Escola, classe e luta de classes”, que é o livro em que ele faz a crítica das teorias crítico-reprodutivistas. Mas a discussão do conceito de consciência propriamente não me ocorre aqui. (SAVIANI, 2020b, p. 15).

Como visto, em certa medida, Snyders utiliza também o conceito gramsciano de filosofia, o que torna menos provável que o filósofo francês tenha de fato contribuído de forma original para Saviani no tocante à formulação da concepção de “filosofia”. Contudo, foi importante para as formulações de do fundador da PHC sobre o papel da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova.

Outro filósofo que exerceu influência sobre Saviani foi Álvaro Vieira Pinto, que contribuiu para a sua formulação do conceito de “consciência” (SAVIANI, 2020b, p. 12). Não é possível, contudo, extrair com clareza uma contribuição dele para a compreensão da filosofia

por Saviani. Entretanto, é possível aproximar a função que Saviani destina à filosofia à função que Vieira Pinto também lhe destina.

Para Vieira Pinto, a filosofia tem o papel de debruçar-se sobre as coisas e fenômenos, com o fim de defini-los, sistematizá-los e interpretá-los, buscando tais elementos originalmente no mundo objetivo, material, na “[...] razão [que] tem sede no mundo dos fenômenos e dos seres materiais [e] na evolução e na história destes” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 66). Similarmente, para Saviani, “[...] a filosofia é chamada a contribuir através de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre as diferentes formas de se encarar” (SAVIANI, 2019c, p. 05) uma questão, explicitando suas características, diferenças e semelhanças, “[...] bem como as relações recíprocas que se estabelecem entre elas” (SAVIANI, 2019c, p. 05).

Dessa forma, para Saviani, a filosofia é definida como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto “[...] sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 2000, p. 20), entendendo por “problema” não uma questão qualquer, mas em “[...] um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 2000, p. 16).

Segundo o formulador da PHC, “[...] toda reflexão é um pensamento, [mas] nem todo pensamento é uma reflexão”. O que vem a ser a reflexão, então? Para Saviani, ela é

[...] um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isso é filosofar. (SAVIANI, 2000, p. 16).

Mas nem toda reflexão é filosófica. Para sê-lo, Saviani define algumas características já apresentadas de forma resumida acima. Ela deve atender a três requisitos: radicalidade, rigorosidade e globalidade. Por esses termos, Saviani entende o seguinte:

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É nesse ponto que a filosofia se distingue da ciência de modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto. (SAVIANI, 2000, p. 17)

Saviani alerta para uma eventual concepção equivocada: os elementos acima não são “etapas isoladas” do processo de reflexão. Ao contrário, eles interatuam dialeticamente. Nesse sentido,

A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 2000, p. 17-18)

Tais características da reflexão filosófica podem parecer, à primeira vista, para a lógica formal, um conjunto de elementos excludentes: onde há profundidade não pode haver uma visão de conjunto, e onde há visão de conjunto, a análise será, obrigatoriamente, superficial. Saviani explica, contudo, que essa é a perspectiva da lógica formal, mas não da lógica dialética, que atua justamente a partir do princípio da contradição. Sendo assim

[...] a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio da não-contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a substituição pela lógica dialética, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio de contradição, ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições freqüentemente dissimuladas através de uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que se autodenomina realista). A visão dialética, ao contrário, nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 2000, p. 18)

Aqui, Saviani faz ver que a reflexão é provocada por um problema, dialeticamente constituindo-se, também, em uma resposta ao problema. Sendo assim, a reflexão é caracterizada por “[...] um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando (em especial no caso da reflexão filosófica, por virtude das exigências que lhe são inerentes) um

salto qualitativo, que leva à superação do problema no seu nível originário” (SAVIANI, 2000, p. 18-19).

Sumariamente, para Saviani, a filosofia é o “[...] afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 2000, p. 16) e se caracteriza por ser uma atitude “[...] que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão” (SAVIANI, 2000, p. 16).

Lançando mão das concepções gramscianas, Saviani proporrá o enquadramento da filosofia em um esquema reflexivo de afrontamento aos problemas da realidade. Tais problemas surgem no curso da vida humana, em um espaço que Saviani chamará de filosofia de vida, constituída a partir da família e do ambiente em que o ser humano é criado: nela, não existe uma consciência clara sobre o motivo de agir de tal maneira, e não de outra. Para Saviani, “filosofia de vida” corresponde ao que Gramsci chama de “senso comum” (SAVIANI, 2000, p. 21 – nota de rodapé).

Começa-se a refletir quando, no curso das escolhas guiadas pela filosofia de vida, surge um problema, que demanda uma reflexão sobre como proceder. Essa reflexão ainda é aberta, mas conforme ela vai se prolongando e se aprofundando, “[...] estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente” (SAVIANI, 2000, p. 21), com princípios e normas orientadores da ação: “[...] mas aqui nós temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não de outro modo. Contrapondo-se à ‘filosofia de vida’, proponho que se chame a esse segundo tipo de orientação, ‘ideologia’” (SAVIANI, 2000, p. 21), uma clara referência à concepção que Gramsci tem deste conceito²⁸.

No esquema dialético de “ação-problema-reflexão-ação”, Saviani propõe que a ação, fundada na ideologia de vida, suscita o problema. Este exige reflexão, onde atua a filosofia, que leva, por sua vez, à ideologia (que é o resultado da reflexão), que acarreta uma nova ação, desta vez fundada na ideologia. Saviani deixa enfatiza que a ideologia será “sempre parcial, fragmentária e superável” (SAVIANI, 2000, p. 22), o que pode fazer o ciclo se repetir, sendo que a ação fundada na ideologia suscita novos problemas, que exigem novamente o refletir filosófico, que acarreta a reformulação da ideologia e culmina com a reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada). E assim sucessivamente.

²⁸ Saviani deixa claro que o termo “ideologia”, aqui, apoia-se fortemente em Gramsci (SAVIANI, 2000, p. 21 – nota de rodapé).

Recapitulando, a ação inicial do ser humano no mundo é, originalmente, uma ação espontânea, no nível da consciência irrefletida. Contudo, “algo interrompe o seu curso e interfere no processo, alterando a sua sequência natural” (SAVIANI, 2008, p. 70). O ser humano é, então, levado a descobrir o que é esse algo, o que ele tentará alcançar por meio da reflexão. A esse algo, Saviani dá o nome de problema, como já visto: “Eis, pois, o objeto da filosofia: os problemas que os homens enfrentam no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 2008, p. 70).

Da ação assistemática inicial (ação espontânea ao nível da consciência irrefletida), o ser humano pode chegar à ação sistematizada, feito que ocorre por meio da reflexão. O ser humano pode sistematizar porque “[...] ele é capaz de assumir, perante a realidade, uma postura tematizadamente consciente. A condição de possibilidade da atividade sistematizadora, é, portanto, a consciência refletida” (SAVIANI, 2008, p. 75).

Para Saviani, o “[...] exercício pleno e acabado da consciência refletida, denomina-se filosofia” (SAVIANI, 2008, p. 76), constituindo-se a filosofia em uma mediação entre “[...] a ação assistemática (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘filosofia de vida’) e a ação sistematizada (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘ideologia’)” (SAVIANI, 2008, p. 76). Segundo Saviani, a ação de modo sistemático demanda sete etapas dialeticamente relacionadas:

- a) tomar consciência da situação;
- b) captar os seus problemas;
- c) refletir sobre eles;
- d) formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e) organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f) intervir na ação, pondo em marcha os meios referidos;
- g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão). (SAVIANI, 2008, p. 76)

Recuando um pouco para a ação filosófica, Saviani entende que o objeto da filosofia não é predeterminado. Seu objeto é o próprio pensamento, ou a realidade em geral “[...] enquanto necessita ser pensada seja em si mesma, na sua generalidade, seja nas suas manifestações particulares” (SAVIANI, 2008, p. 3). Sendo assim, “[...] o assunto de que se ocupa a filosofia é de interesse de todos os homens já que todos os homens pensam e, portanto,

são, num certo sentido, filósofos²⁹” (SAVIANI, 2019c, p. 3) e, “[...] em contrapartida, o assunto de que se ocupa o filósofo é comum a todos os homens” (SAVIANI, 2019c, p. 4).

A filosofia problematiza um fenômeno acerca do qual há uma dúvida que precisa ser dissipada, um aspecto que necessita ser conhecido, “[...] uma dificuldade que **precisa** ser superada” (SAVIANI, 2019c, p. 4 – negrito do autor). Problematizando-o como tema de reflexão, cabe aplicar a ele as exigências metodológicas da filosofia: o rigor, a radicalidade e a globalidade, tornando explícitas as suas características e “[...] diferenciando-o dos fenômenos afins, pondo em evidência a sua especificidade” (SAVIANI, 2008, p. 4). Assim, a filosofia contribui com uma melhor delimitação de um fenômeno como objeto a ser conhecido, “[...] viabilizando sua abordagem metódica e sistemática” (SAVIANI, 2019c, p. 4).

Segundo Saviani, quando a reflexão filosófica se volta de forma deliberada, metódica e sistemática para um fenômeno, tendo-o como objeto de reflexão, explicitando seus fundamentos e suas diversas dimensões em um todo articulado, “[...] a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica [...]” (SAVIANI, 2019c, p. 8). Ao contrário, quando os fundamentos filosóficos e pressupostos teóricos de uma prática ficam implícitos, o ser humano “[...] via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum” (SAVIANI, 2019c, p. 8).

²⁹ Aqui novamente se faz presente uma concepção gramsciana com implicação filosófica.

3. A CONSCIÊNCIA À LUZ DE SAVIANI

Até o presente momento, buscou-se definir, ainda que de forma não exaustiva, alguns aspectos do entendimento de filosofia e consciência em Marx e Engels, Lênin, Gramsci, Snyders e Vieira Pinto, e apresentar a forma como tais aspectos contribuíram para o entendimento de “filosofia” em Dermeval Saviani.

A partir de agora, o foco será especificamente no tema “consciência”. Em um primeiro momento, se buscará apresentar a consciência na tradição marxista: o que é e como é entendida, como forma de preparar para o terceiro momento do capítulo.

No segundo momento, será apresentada, brevemente, uma abordagem marxista de como a consciência pode produzir o concreto pensado, elemento essencial na abordagem da PHC e que será importante na apresentação do método desta pedagogia. Buscar-se-á apresentar o método da economia política, de Marx.

Por fim, será apresentada a compreensão de “consciência filosófica” em Saviani (terceiro momento deste capítulo), uma vez que, no próximo capítulo, buscar-se-á apresentar como se dá, pelo método da PHC, da passagem do senso comum à consciência filosófica.

3.1 Apontamentos sobre o conceito de consciência para o marxismo

De acordo com Netto (2006, p. 54), o materialismo dialético é uma teoria geral do ser que se contrapõe à metafísica. Nele, o mundo material se apresenta como dado primário que, “[...] na consciência, dado secundário, aparece como reflexo. O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da sociedade (NETTO, 2006, p. 54).

Com o advento da sociedade burguesa, “[...] surge à consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza, é *diferente dela*” (NETTO, 2006, p. 16 – itálico do autor). Nesse sentido, “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Em outras palavras, “[...] a consciência é consciência do ser prático-material que é o homem” (GORENDER, 1996, p. 23).

De acordo com Triviños (1987, p. 61-62), a matéria evoluiu de sua forma inorgânica à orgânica, atingindo a culminância na forma social, em uma infinidade de processos e transformações que ainda não atingiu seu fim. Nesse caminho, o ser humano surgiu tardiamente,

“[...] e ao surgir o ser humano, aparece também a consciência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62). Para ele, “a matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62).

A consciência, para ele, não é matéria, como pensavam os materialistas vulgares. Ao contrário, “[...] a consciência é uma propriedade da matéria, a mais alta e organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62).

De acordo com Triviños

A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais. É fundamental estabelecer que o cérebro por si só não pensa. A consciência está unida à realidade material. Esta influi sobre os órgãos dos sentidos que transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos ao córtex dos grandes hemisférios cerebelosos. É indubitável que a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma. (TRIVIÑOS, 1987, p. 62)

A apresentação da consciência como faz Triviños pode dar a entender uma explicação biologizante da consciência, o que não é o caso da PHC. Por exemplo, como explica Martins L. M. (2020a), a consciência é um atributo do psiquismo complexo formado culturalmente, “isto é, que se institui pela inserção do sujeito na cultura e conseqüentemente, pela via da apropriação da linguagem” (MARTINS, L. M, 2020a, p. 12). Ainda segundo Martins. L. M (2020b, p.6)

[...] Vygotski caracteriza o [...] psiquismo como unidade de funções psíquicas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, que ao longo do desenvolvimento do indivíduo, se especializam e se complexificam graças aos nexos e conexões que entre si estabelecem [...].

A capacidade do psiquismo refletir a realidade objetiva por meio da consciência (como propriedade do psiquismo) tem relação direta com a linguagem e com o trabalho: foi por meio do trabalho que os seres humanos foram aperfeiçoando seus corpos, se tornando “seres sociais” e, a partir disso, passaram a ter a necessidade de estabelecer a comunicação entre si, por meio primeiro de uma linguagem rudimentar, que foi se desenvolvendo ao longo da evolução das sociedades, até chegarem a etapas mais complexas atuais (TRIVIÑOS, 1987, p. 63). O ser humano é um ser de práxis, “um ser natural, social e cultural que se constitui historicamente

a partir de sua prática produtiva, sócio-política e simbólica” (MARTINS, 2020c, p. 55), sendo assim, “o mundo e a humanidade são produtos da ação humana” (MARTINS, 2020c, p. 57).

Na perspectiva marxista, a apreensão pela consciência dos objetos exteriores não é um simples “reflexo”, sendo que a consciência não pode ser vista como um “depósito inerte de reflexos”. Trata-se, antes, de um processo ativo, dialético, de apreensão do objeto pela consciência, com estreita vinculação com a prática social. Lênin expressa esse entendimento da seguinte forma:

O conhecimento é o reflexo da natureza pela humanidade. Mas não é um reflexo simples, não é imediato, não é completo, mas o processo de uma série de abstrações, de formação, da constituição dos conceitos, das leis etc., e precisamente esses conceitos, essas leis etc. (pensamento, ciência = “ideia lógica”) *abarcam* ainda, condicional e aproximadamente, a conformidade universal a leis da natureza em perpétuo movimento e desenvolvimento. Aqui há *de fato*, de modo objetivo, **três** membros: 1) a natureza; 2) o conhecimento humano = o **cérebro** humano (como produto superior dessa mesma natureza); e 3) a forma do reflexo da natureza no conhecimento humano, e essa forma são justamente os conceitos, as leis, as categorias etc. Um homem não pode abarcar = refletir = representar a natureza *toda*, inteiramente, sua “totalidade imediata”, pode apenas *perpetuamente* se aproximar disso, criando abstrações, conceitos, leis, um quadro científico do mundo, e assim por diante. (LÊNIN, 2018, p. 193 - itálicos, negritos e sublinhados do autor)

Para Guterman e Lefebvre (2018, p. 37), “[...] a consciência se conquista prática e historicamente. [...] O vínculo entre conhecimento e ser [...] é histórico e prático”, sendo que “[...] a dialética materialista é essencialmente uma teoria das *condições* da consciência. A consciência de si não se basta. Ela deve tomar seus próprios fundamentos. Ser precede o conhecer. A consciência é condicionada biologicamente, fisiologicamente, socialmente” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 54 – itálico do autor).

Essa consciência, que requer uma autocrítica permanente, pode ser real ou contrária à realidade, e o será por razões históricas concretas, uma vez que condicionada por determinações sociais (como vocabulário, ideologia, divisão do trabalho, ação de classe etc.), podendo refletir adequada ou inadequadamente as condições em que ela e seu conteúdo humano se encontram: “[...] a consciência é sempre limitada, como consciência de um indivíduo, de uma classe, de uma época. Nessa limitação reside a possibilidade da ilusão ideológica e do erro (da mistificação). A possibilidade do erro é a condição histórica e lógica da consciência *mais verdadeira*” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 56 – itálico do autor).

Para o marxismo, a consciência não é verdadeira por um privilégio lhe concedido metafisicamente, mas

Seus inícios são modestos. Seu ponto de partida é uma função biológica. Ela *se torna* verdadeira triunfando sobre o erro, avançando da ignorância ao conhecimento, alargando as espiras de seu movimento e a esfera das realidades que apreende. Ela é, assim, superação e ação. Humilhando a consciência idealista, Marx e Engels levam a realidade e a vida à consciência humana. O caráter de veracidade não mais pode ser concebido como interno ao *Selbstbewusstsein*³⁰ nem sob a forma de ideia clara e distinta da apreensão, do seu ou do conceito. Ela reside no movimento de todos os elementos da consciência, tomados em suas relações com o mundo pela mediação da práxis, na tensão dialética que inclui a atividade do corpo, a sensibilidade, a inteligência, a razão. A lucidez crescente não é narcisismo nem autoexcitação interior. Ela deve se conquistar por um esforço perpétuo, atingindo seu objetivo e seu conteúdo, reconhecendo suas condições objetivas e suas pressuposições. (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 56 – itálico do autor)

Diferente da consciência em sua concepção hegeliana, em que “[...] o nosso pensamento está atrasado em relação ao pensamento cósmico” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 56), para o materialismo, “[...] a consciência humana é inteiramente real e eficiente (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 56). Sendo assim,

Sabe-se [...] que em sua formação, a consciência é ativa. Ela é prospectiva. Antecipa. Quando retrospectiva (consciência do ato passado, atraso, sobrevivências), prossegue como função de espera, de predição, tensão dirigida a outra coisa, pesquisa de soluções. Passado, presente, futuro, percepção e fantasia interpenetram-se intimamente e são um no outro e um pelo outro. O presente é dialético. Ele conquista. É ato, não reflexo passivo. A consciência, sendo ser consciente (“sou homem, logo penso”), não é, imediata e adequadamente, a consciência do ser. Hegel o compreendeu; mas o marxismo determina com mais precisão as condições de defasagem entre o ser e o pensamento: a divisão do trabalho e a separação entre teoria e prática. (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 57)

Mas a consciência e o ser conseguirão uma unidade absoluta quando “[...] for superada a atual divisão do trabalho e conquistada uma consciência da práxis, da atividade social considerada como um todo (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 57). Contudo, para o materialismo moderno, não há uma evolução em linha reta da consciência (como para Hegel também não havia). A consciência desenvolve-se de forma sinuosa, agindo e reagindo a acontecimentos e “irrupções da realidade” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 59).

Essa “sinuosidade” do desenvolvimento da consciência não se deve ao destino obscuro, mas aos “[...] incidentes da história, [à] formação, simultaneamente lenta e sinuosa, dos estilos e das culturas e as colisões destruidoras e criadoras que produziram as superações históricas. [...] os homens fizeram sua história” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 60).

³⁰ Consciência de si, liberdade, espírito – nota do autor.

Avançando nesse aspecto, não se pode conceber a consciência como elemento isolado e que se desenvolve por si, sem uma relação com a materialidade do mundo. Nesse sentido

O organismo não está isolado do mundo, tampouco o cérebro se isolou da totalidade do organismo. A consciência está “imersa” no mundo (Lênin), inteiramente aberta à natureza e ao conteúdo da vida social. Pensa-se com o cérebro e também com as mãos e com todo o corpo e também com toda a práxis humana – enfim, com o mundo inteiro. (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 60)

Em seu desenvolvimento, o marxismo precisou superar dois erros do materialismo não-dialético: o de que a consciência é, exclusivamente, a consciência da economia. O segundo, de que relações sociais são independentes por completo da consciência, conduzindo, de forma fatal, os seres humanos em direções que eles desconhecem (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 61).

Ao contrário, segundo a dialética materialista, a “[...] consciência é determinada, mas enquanto tal: aparece na sua especificidade, em seu lugar, em seu *nível* no conjunto das relações” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 61 – itálico dos autores), originada e desenvolvida a partir da práxis social. Nesse sentido, Marx e Engels descobriram “1. a conexão ascendente que vai da prática à consciência; 2. os vínculos que ela implica com a natureza e com as relações sociais; 3. a alavanca da ação transformadora, a política proletária e a consciência reivindicativa” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 62).

Para Guterman e Lefebvre (2018 p. 62), “[...] para a dialética materialista, [a consciência] se encontra cada vez mais alta, nos níveis mais elevados da realidade humana. Como domínio específico, ela luta [...] para apreender seu conteúdo e tornar-se consciência não-alienada”, uma verdadeira unidade do ser humano com o social e com a natureza.

Para o materialismo histórico-dialético, não há uma consciência cósmica, metafísica, impessoal. “Trata-se sempre de uma consciência *humana, pessoal*, em sua mais íntima relação com a história, com a totalidade” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 63 – itálicos do autor). A consciência é capaz de superar os determinismos, conhecendo-os, utilizando-se deles e os dominando, pois ela é uma “[...] superação ativa e fundada na ação” (GUTERMAN; LEFEBVRE, 2018, p. 64).

Antes de o marxismo aparecer como paradigma capaz de compreender a totalidade das (inter)relações humanas, a interpretação dos fenômenos sociais apoiava-se em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 2012, p. 51). A concepção materialista possui três características importantes: a primeira, de que todos os fenômenos, objetos e processos são,

primeiramente, materiais; a segunda, de que a matéria é anterior à consciência; a terceira, de que o mundo é conhecível.

A despeito de enfatizar a primazia, em última instância, do material sobre o ideal (do ser sobre o pensar), o materialismo histórico de Marx e Engels concebe as ideias como forças capazes de introduzir mudanças nas bases econômicas que originaram as próprias ideias (TRIVIÑOS, 2012, p. 52).

A partir da análise da totalidade, o materialismo histórico-dialético busca produzir uma imagem, um conhecimento, sobre a origem e desenvolvimento do objeto concreto (síntese de múltiplas determinações), atingindo o concreto pensado. Tal conhecimento compreende sujeito e objeto dentro de uma totalidade (quando visto sob a ótica da totalidade, o próprio sujeito torna-se objeto do conhecimento), em um processo dialético, marcado pela inter-relação dos elementos dessa totalidade (suas partes constituintes interagem entre si e com a própria totalidade).

No marxismo, a dialética é compreendida como princípio constitutivo do real (em sua dimensão ontológica) e princípio explicativo da realidade (na dimensão epistemológica). A dialética como epistemologia produz o conhecimento por meio de um processo que se desenvolve pela abstração, análise e síntese, processo que será visto mais adiante e que é essencial para a pedagogia histórico-crítica.

Como já vimos, o marxismo é uma tendência específica dentro do materialismo filosófico e é composto de três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico, e a economia política (TRIVIÑOS, 2012, p. 49). O idealismo clássico alemão, o socialismo utópico francês, e a economia política inglesa, são fontes diretas do marxismo (TRIVIÑOS, 2012, p. 50).

Para Netto (2011, p. 18 – itálico do autor), Marx, o fundador do materialismo histórico-dialético, “[...] não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”, produzindo um exame racional dos fundamentos, condicionamentos e limites do conhecimento existente até então (ao invés de classificar apenas como bom ou mau, ou criticar, rechaçando todo o conhecimento de então).

Segundo Netto (2011, p. 17 – itálico do autor), “[...] pode-se circunscrever como o *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”. Isso não quer dizer que para o marxismo a economia se tornou o sujeito da história, dominando

eternamente as ações humanas. Ao contrário, “[...] a dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva do ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas” (KONDER, 2011, p. 66).

Em seu método, Marx distingue-se de Hegel (de quem adota o conceito de dialética e a perspectiva historicista de análise do ser social) por entender que “[...] *o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado*” (MARX, 2011, p. 93 – itálicos do autor), enquanto para Hegel o pensamento é o criador do real, sendo o real sua manifestação externa. Nesse sentido, em Marx, a teoria aparece como uma modalidade de conhecimento (como a arte, a religião), distinguindo-se das demais modalidades por ser um conhecimento do objeto (estrutura e dinâmica) “[...] tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). Em outras palavras, a teoria é o produto do pensamento do pesquisador, reproduzindo a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado; eis o concreto pensado.

Portando, o objeto da pesquisa tem uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. Contudo, como a pesquisa de Marx toma a sociedade burguesa como objeto, o sujeito está implicado no objeto (inexistindo uma relação de externalidade), e sendo a prática social e histórica o critério de verdade da teoria (NETTO, 2011, p. 23). Em outras palavras, é a prática social e histórica que prova, ao longo do tempo, a veracidade da teoria. Se da teoria gera-se uma “lei”, tal lei deve ser entendida não como imutável, mas como uma tendência histórica, que pode ser travada ou alterada por outras tendências (NETTO, 2011, p. 24).

Na elaboração da teoria, o sujeito tem um papel ativo, que deve superar a aparência e encontrar a essência do objeto, sua estrutura e sua dinâmica, apreendendo-o como um processo. A teoria não deve ser entendida, portanto, segundo Netto (2011, p. 25), como um reflexo da realidade como tal na mente do pesquisador, mas uma elaboração a partir de análise, crítica, revisitação aos conceitos já elaborados, mobilizando criatividade, imaginação e uma grande quantidade de conhecimentos prévios, utilizando instrumentos e técnicas de pesquisa. Após uma árdua pesquisa em busca da essência do objeto (superando a aparência) é que o pesquisador pode dizer que descreveu o movimento real deste objeto.

As formulações marxianas são essencialmente dialéticas e expressamente materialistas, extraem da realidade histórica as relações entre os seres em sociedade (NETTO, 2011), e

concebem o mundo como um conjunto de processos, em oposição a uma concepção de mundo como “coisa acabada”. Para Marx e Engels,

[...] *o ser social* - e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo da *práxis* - *é um processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações. Por estes anos, como Engels o recordará bem mais tarde, já estavam - ele e Marx - de posse de "uma grande ideia fundamental", que extraíram de Hegel: a ideia "de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de *processos*". (NETTO, 2011, p. 31 – itálicos do autor)

Ou seja, para Marx, as sociedades são produtos históricos, que possuem uma origem e um desenvolvimento, como a sociedade burguesa, por exemplo, cujas *relações sociais* estão estreitamente ligadas às *forças produtivas* (sendo a principal força produtiva o próprio ser humano, que se articula com os meios de produção – instrumentos e objetos de trabalho) e sendo determinadas pelo *modo de produção* (forças produtivas + relações sociais, relações de produção). O que equivale a dizer que, alterando-se as forças produtivas de uma sociedade, e alterando-se suas relações sociais, temos a alteração do modo de produção; ou alterando-se o modo de produção, temos alterações nas forças produtivas e nas relações sociais; ou que as relações sociais são determinadas pela produção das condições materiais.

É concebendo o movimento histórico como um conjunto de processos, que a própria história da humanidade deixa de ser vista como um caos fruto do acaso, e passa a ser apresentada como um movimento da própria humanidade. Para Marx (2004, p.114 – itálico do autor), “*toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano*”. Com efeito, “*o homem tem como seu ato de gênese a história, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se supra-sume*” (MARX, 2004, p. 128 – itálicos do autor). Segundo Marx (2004, p. 128), “*a história é a verdadeira história natural do homem*”.

Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels afirmam que “*a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores*” (MARX, ENGELS, 2007, p. 40). A concepção materialista de história consiste no desenvolvimento do processo real de produção³¹ “*a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de*

³¹ O primeiro ato histórico é a produção da vida material, ou seja, a produção dos meios necessários para a satisfação das necessidades mais básicas: comida, bebida, moradia etc., ao que se sucede a sofisticação e criação de novas necessidades.

intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história [...]” (MARX, ENGELS, 2007, p. 42).

Nesse âmbito, o pensamento desenvolve o papel de identificar o movimento do concreto na história, com o desenvolvimento que a práxis impõe a esse concreto. Se o pensamento tem o papel de identificar os processos que regem o desenvolvimento da sociedade, como proceder, para Marx, para não cair no idealismo, mas reproduzir idealmente o real e o concreto?

Segundo Netto (2011, p. 44-45), trata-se de atingir as determinações (traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade) abstratas (por meio da abstração se alcança as determinações mais concretas – e as mais simples – do elemento abstraído de uma totalidade) e, por meio da análise, alcançar a reprodução do concreto por meio do e no pensamento. Nesse percurso,

[...] as "abstrações mais tênues" e as "determinações as mais simples" vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real. (NETTO, 2011, p. 53-54)

A realidade é, dessa forma, concreta, e o é porque é a síntese de muitas determinações. “O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só ‘a viagem de modo inverso’ permite esta reprodução”, diz Netto (2011, p. 44). Essa viagem de volta é o levar as determinações abstratas a conduzirem à reprodução do concreto por meio do pensamento, inversamente ao que ocorria na economia até Marx, em que o concreto se volatilizava em determinações abstratas.

Giannotti (2011, p. 67), em suas “Considerações sobre o Método”, diz, acerca do método marxista, que

No posfácio dos Grundrisse, Marx explicita sua concepção de concreto, o qual, insiste, seria a síntese de várias determinações, isto é, de propriedades atribuídas a algo posto como sujeito de predicções. Não é por isso que o real resultaria do pensamento como se brotasse do cérebro, mas é o pensar, por meio de suas representações, que isola na totalidade do real aspectos que essa própria totalidade diferenciou. O conceito deve, pois, nascer do próprio jogo do real acompanhado pelo olhar do cientista.

De acordo com Saviani (2015), a concepção de Marx é realista e se baseia em duas premissas fundamentais: é a realidade que determina o pensamento em última instância; e a

realidade é cognoscível, ou seja, o ato de conhecer é criativo, porque produz categorias que permitem a reprodução, em pensamento, dos objetos reais, ou melhor, concretos, que se busca conhecer. Para Marx (2008), o conhecimento deve percorrer um caminho, que ele expõe em seu texto “O método da economia política”. Segundo Marx, o ponto de partida é o concreto

O concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) as representações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo de gênese do próprio concreto (MARX, 2008, p. 258-259)

A exposição de Martins (2008, p. 132) torna mais clara essa explicação. Para ele

Marx apresenta três passos que necessariamente devem ser percorridos para se alcançar um conhecimento minucioso e ao mesmo tempo abrangente do objeto estudado, isto é, para se desvelar a realidade; são eles:

- a) a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo;
- b) o conhecimento detalhado dessas partes pelo processo de análise;
- c) a superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para com as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado. (MARTINS, 2008, p. 132)

Martins (2008, p. 133) explica que a realidade se apresenta ao sujeito cognoscente como uma totalidade da qual ele ainda não tem consciência de suas partes constitutivas, ou seja, ele não tem a consciência das partes que a compõe. No segundo passo, para conhecer as partes constitutivas da totalidade de dada realidade, o sujeito precisa decompor essa realidade em partes, abstraindo-as (uma vez que as partes não existem separadas na totalidade da realidade), de forma a analisar cada aspecto constitutivo da mesma. Martins (2008, p. 133) afirma que “[...] pensá-las separadamente é só um primeiro passo do processo heurístico marxiano, que resultará em uma visão abrangente do movimento que deu origem e desenvolvimento a essa realidade a ser conhecida em sua totalidade”. A abstração, contudo, é limitada em sua capacidade de dar conta da complexidade da rede de múltiplas determinações de um fenômeno “[...] em seu dinamismo concreto” (MARTINS, 2008, p. 134). Por isso, é necessário proceder à análise de cada parte da totalidade, conhecendo seus detalhes constitutivos. O terceiro movimento é a síntese, buscando aproximar o máximo possível do real a compreensão do fenômeno. Para

Martins (2008, p. 134), “[...] o que se procura com a síntese é verter o olhar do pesquisador ao processo de mediação, que se estabelece entre as partes, das partes com a totalidade e desta com aquelas”.

O objetivo deste movimento do pensamento para o marxismo originário é, segundo Martins, o de “[...] se conhecerem as determinações mais complexas da totalidade, que escapam à análise, ao movimento inicial do processo de conhecimento” (MARTINS, 2008, p. 136). Dessa forma, supera-se a visão caótica da totalidade a ser conhecida, bem como supera-se a visão empírica das partes mais simples dessa totalidade: alcança-se a visão de “[...] uma totalidade com as suas articulações, com seus nexos constituintes e constitutivos, isto é, um todo concreto” (MARTINS, 2008, p. 136).

Saviani apresentará, em outras palavras, esse caminho percorrido pelo pensamento na tarefa de entender a realidade, destacando não apenas os passos do processo (abstração, análise e síntese), mas também o elemento de análise em cada um deles (do empírico ao concreto) e a evolução que a racionalidade que vai se adquirindo (da visão sincrética à visão sintética) na medida em que o concreto pensado é produzido. Segundo ele,

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo-se dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “rica totalidade de determinações e de relações numerosas (SAVIANI, 2015, p. 61-62)

O processo de conhecimento, nessa delineação de Marx, é, simultaneamente, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico (SAVIANI, 2015, p. 62). O empirismo e o positivismo se limitam ao primeiro passo. O racionalismo idealista, ao segundo, defendendo que nada existe fora do pensamento. Enquanto Hegel concebe o real como resultado do pensamento, para Marx, a totalidade concreta, como totalidade pensada, é o produto da elaboração de conceitos que têm como base primeira a observação imediata e a representação: é o pensamento se apropriando do concreto para produzir o “concreto pensado”.

Há, pois, uma distinção entre concreto real e concreto pensado, pois

[...] o todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (idem, *ibidem*), isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo

de conhecimento, assim como depois, “conserva sua independência fora do espírito”. (SAVIANI, 2015, p. 63)

Para Kosik (2002, p. 37), “[...] o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”.

O materialismo histórico-dialético concebe o mundo como um conjunto de processos, em oposição a uma concepção de mundo como “coisa acabada” (o que já se salientou no presente texto), e parte da premissa (também citada anteriormente) de que somente após uma árdua pesquisa em busca da essência do objeto (superando a aparência) é que o pesquisador pode dizer que descreveu o movimento real do objeto pesquisado. Isso porque, segundo Kosik (2002, p. 17), “[...] a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente”, havendo um fundamento oculto nas coisas, que deve ser descoberto mediante as atividades da ciência e da filosofia.

Assim sendo, para o materialismo histórico e dialético é possível conhecer a essência dos objetos que se articulam na totalidade do real, uma asserção diferente da clássica asserção kantiana sobre a impossibilidade de conhecer a coisa em si. Como disse Engels, o kantismo é uma “Teoria idealista, cética e reacionária, que prega a ideia de que o mundo é incognoscível, isto é, que não pode ser conhecido pelo cérebro humano.” (ENGELS, 1985, p. 08). Na verdade,

Hoje, só podemos acrescentar a isso que, na época de Kant, o conhecimento que se tinha das coisas naturais era suficientemente fragmentado para se poder suspeitar, por trás de cada uma delas, uma misteriosa ‘coisas em si’. Mas, de lá para cá, essas coisas inapreensíveis foram apreendidas, analisadas e, mais ainda, reproduzidas uma após outra pelos gigantescos progressos da ciência. E desde o instante em que podemos produzir uma coisa, não há nenhuma razão para que ela seja considerada incognoscível. (ENGELS, 1985, p. 13)

Há um esforço da ciência e da filosofia para superar a aparência dos fenômenos e encontrar a “[...] estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 2002, p. 18), em outras palavras, conhecer a estrutura da coisa. Para Kosik,

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. (KOSIK, 2002, p. 18)

Segundo Kosik (2002, p. 20), “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

A dialética busca submeter o mundo das representações e do pensamento comum a um exame no qual “[...] as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimento e produtos da *praxis* social da humanidade” (KOSIK, 2002, p. 21).

A perspectiva metodológica para a compreensão da realidade, no materialismo histórico-dialético, articula três categorias nucleares, a saber: a totalidade, a contradição e a mediação (NETTO, 2011, p. 58). Em Marx, por exemplo, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, complexa, constituída por totalidades de menor complexidade, que se articulam; essa totalidade concreta, além de articulada, é dinâmica, e o que lhe dá movimento é a contradição, que lhe é imanente e está presente tanto na totalidade quanto nas partes que a compõem (NETTO, 2011, p. 57). Por sua vez, as relações entre as totalidades constitutivas e a totalidade inclusiva não são diretas, elas são mediadas por sistemas internos e externos, pela estrutura peculiar de cada totalidade, em seus distintos níveis de complexidade.

Essa articulação acima citada entre a totalidade, a contradição e a mediação, contudo, somente tem sentido na concreticidade do real, como enfatiza Martins (2019, p. 115), para quem “[...] sem o concreto, a contradição torna-se um erro, a mediação um equívoco analítico dos que são incapazes de separar as coisas para melhor compreendê-las e a totalidade uma abstração resultante de uma simples somatória entre as suas partes constitutivas”.

A categoria de totalidade se apresenta como um dos conceitos centrais da dialética materialista. Segundo Konder (2011, p. 35), “[...] para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Para Kosik (2002, p. 41), “[...] do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante”. Kosik avança em sua definição e afirma que “[...] o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento do todo” (KOSIK, 2002, p. 49). O materialismo histórico-dialético

[...] concebe o devir como princípio constitutivo da realidade concreta, cujo motor é a contradição imanentemente presente na realidade natural, social e humana. Afirmando que o pensamento deve expressar a realidade como ela se nos apresenta concretamente, o marxismo originário apropriou-se do vir a ser do mundo também como seu princípio explicativo. (MARTINS, 2008, p. 95)

A concepção dialética da totalidade, para Lukács (2003, p. 79), “[...] que parece se distanciar em larga medida da realidade imediata e construí-la de maneira ‘não-científica’, na verdade é o único método de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento”. Segundo Lukács, a totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade e dos processos que almejam conhecê-la.

A base do modelo materialista dialético do marxismo é, como apontado, a dialética hegeliana, mas tendo rejeitadas as bases idealistas dela, no lugar das quais foi colocada a concepção materialista de mundo, de história e do pensamento, com apoio, além disso, na ciência. (TRIVIÑOS, 2012, p. 53)

Nesse sentido, o materialismo dialético é a própria base filosófica do marxismo, e

[...] como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria³² orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético dignifica a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e de idealista. (TRIVIÑOS, 2012, p. 51)

A partir da concepção do materialismo dialético, a filosofia deixa de ser um saber específico e limitado, e passa a ter como propósito o estudo do movimento do concreto na história, com o desenvolvimento que a práxis lhe impõe, no âmbito da natureza, da sociedade

³² A teoria não deve ser entendida, portanto, segundo Netto (2011, p. 25), como um reflexo da realidade como tal na mente daquele que teoriza, mas uma elaboração a partir de análise, crítica, revisitação aos conceitos já elaborados, mobilizando criatividade, imaginação e uma grande quantidade de conhecimentos prévios, utilizando instrumentos e técnicas de pesquisa. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). Em outras palavras, a teoria é o produto do pensamento, reproduzindo a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado. Portanto, o objeto da pesquisa tem uma existência objetiva, que independe da consciência daquele que pesquisa. Contudo, como a pesquisa de Marx toma a sociedade burguesa como objeto, o sujeito está implicado no objeto (inexistindo uma relação de externalidade), sendo a prática social e histórica o critério de verdade da teoria (NETTO, 2011, p. 23). Em outras palavras, é a prática, social e histórica que prova, ao longo do tempo, a veracidade da teoria. Se da teoria gera-se uma “lei”, tal lei deve ser entendida não como imutável, mas como uma tendência histórica, que pode ser travada ou alterada por outras tendências (NETTO, 2011, p. 24).

e do pensamento, e a maneira como a realidade objetiva apresenta-se à consciência, desenvolvendo com ela uma relação dialética (TRIVIÑOS, 2012). “Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores” (TRIVIÑOS, 2012, p. 51).

No materialismo dialético, a prática social torna-se o critério de verdade, como aponta claramente Marx em sua segunda tese sobre Feuerbach, asseverando que

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 2007, p. 533)

3.2 Saviani: do senso comum à consciência filosófica

A concepção de Saviani acerca da consciência passa por uma compreensão da estrutura do ser humano. Parte-se do ser humano como ser situado, “[...] determinado, independente, [a partir de] vários *a priori*” (SAVIANI, 2020b, p. 5), no sentido existencial, “ou seja, não são as condições de possibilidades para o conhecimento, são as condições de possibilidade da existência humana” (SAVIANI, 2020b, p. 5). De acordo com Saviani,

[...] para existir o homem, essas condições têm que estar previamente dadas. Então, o primeiro *a priori* é o *a priori* físico: é um corpo, portanto, ele tem determinações materiais de sua condição corporal. Mas não é qualquer corpo, é um corpo vivo. Aí vem o *a priori* biológico, as condições de vida e tudo mais. Mas não é um corpo vivo apenas com seu equipamento exterior: ele tem emoções, sentimentos, então, o terceiro *a priori* é o *a priori* psicológico. Contudo, essa vida material do ser humano se dá em contextos determinados, que são transformados pelo próprio homem, o que caracteriza o *a priori* cultural. Assim se tem o quarto *a priori*, que é o *a priori* cultural. E nele eu distingo o cultural, propriamente dito, do antropológico, histórico, econômico e político. São cinco perspectivas no âmbito do *a priori* cultural (SAVIANI, 2020b, p. 5 – itálicos do autor).

Tais *a priori* revelam o ser humano como um ser “determinado e condicionado pela situação” (SAVIANI, 2020b, p. 5). Mas apesar de ser determinado, ele não é passivo: ele reage à determinação, em alguma medida, “[...] atua sobre ela, busca transformá-la, do que decorre o segundo aspecto, que é o pessoal, o aspecto da liberdade. Quer dizer, ele é capaz de reagir à situação e agir sobre ela, de fazer opções” (SAVIANI, 2020b, p. 5).

Nesse estágio, surge um terceiro aspecto do ser humano: ele não apenas reage à situação e busca transformá-la, ele também é capaz “[...] de transcendê-la, de se colocar na perspectiva do absoluto, superando a relatividade da situação e das visões pessoais. Disso resulta um

terceiro aspecto, que é o **aspecto intelectual**, e aí é que entra a consciência” (SAVIANI, 2020b, p. 05 – negrito do entrevistado). Para Saviani (2008, p. 59), “a consciência é aquilo que possibilita ao sujeito uma apreensão das coisas tais como são”.

O ser humano é capaz de transcender a situação e de se colocar na situação do outro, de compreender o mundo no qual ele vive, de estabelecer relacionamentos com os demais seres humanos, “[...] de empregar a comunicação. Isso se desenvolve em duas modalidades, ou melhor, a consciência se manifesta de duas maneiras: a consciência irrefletida, ou concomitante; e a consciência refletida, ou tematizada” (SAVIANI, 2020b, p. 5). De acordo com o formulador originário da PHC,

A consciência irrefletida é aquela que percebe os fenômenos, mas não o tem como objeto de análise. E a consciência refletida ou tematizada é aquela em que você, diante de determinado fenômeno, de determinado assunto, o toma como objeto de análise, de reflexão. A primeira é uma consciência irrefletida, a segunda é a consciência refletida. (SAVIANI, 2020b, p. 5-6)

Na entrevista realizada com Saviani pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende, ele exemplifica o que entende por consciência irrefletida e consciência refletida. Segundo suas palavras

Veja, nós estamos aqui na sala, conversando sobre isso, então, o objeto da nossa análise, da nossa reflexão, da nossa conversa, é o significado do termo “consciência”. Todavia, é claro que nós estamos percebendo outras coisas aqui, nesta sala... e depois que a gente sai daqui, nós podemos tematizar isso que vimos. Descemos e vamos pegar o carro para ir embora. E eu posso lhe dizer: “Marcos, mas você viu aquela sala? Aquela lâmpada estava muito forte, lâmpada branca. Não seria melhor eles instalarem lâmpadas amarelas? Minha esposa, por exemplo, usa lâmpadas amarelas, ela tem fotofobia; então, sempre procuramos comprar lâmpadas amarelas”. Veja, agora estamos tematizando isso que antes estava aqui presente, não era inconsciente em relação a nós, tanto é que depois a gente pode tematizar, mesmo estando distante, não estando mais no ambiente em que aquilo se fez presente. A gente pode depois, então, mudar de objeto de análise, de conversa, tematizando outras questões que estiveram de alguma forma presente antes, mas não foram tematizadas. Elas foram captadas de forma irrefletida, mas podemos refletir sobre elas. Então, penso que resumidamente coloquei o que entendo por consciência. (SAVIANI, 2020b, p. 6)

Para Saviani, a consciência espontânea “[...] aponta-se para o objeto, mas este é atingido como que de maneira periférica; não é visado como tal. Esta consciência predomina quando não se quer, explícita e deliberadamente, conhecer” (SAVIANI, 2008, p. 59). De acordo com o formulador da PHC, a consciência irrefletida está presente diariamente, cotidianamente, sendo que “[...] a maior parte das atividades decorre de um modo mais ou menos automatizado. Mas, depois, pode-se passar desse tipo de consciência para uma atitude de conhecimento. Aí então dá-se a *consciência refletida*” (SAVIANI, 2008, p. 59 – itálico do autor), que é uma “[...]”

consciência clara, pela qual se presta atenção. É como um olhar dirigido e fixado sobre as coisas para vê-las. Tomam-se os objetos como tema da atenção” (SAVIANI, 2008, p. 60). Para Saviani, o ser humano é capaz de ter as duas atitudes: a consciência refletida e a consciência irrefletida, sendo que a “[...] própria consciência refletida se acha acompanhada da irrefletida” (SAVIANI, 2008, p. 61). Segundo ele,

Nos dois casos, porém, verifica-se uma profunda mudança de projeto. A mudança é tal que se pode percebê-la. Quando se trata de objetos, pode-se passar discutindo seriamente sem focalizar a atenção sobre os objetos circundantes. Pode-se, ao contrário, *tematizar* os objetos, fazendo-os presentes à consciência. Isso é possível, também, em relação ao *eu*: “Posso interrogar-me a mim mesmo sobre meus sentimentos, ações etc.”. O chamado “exame de consciência” é isto: tematizar uma série de ações, tornando-as objetos da reflexão; vê-se, então, o grau mais ou menos voluntário, mais ou menos lúcido das ações. (SAVIANI, 2008, p. 60-61 – itálicos do autor)

Estabelecida a noção de Saviani acerca da consciência irrefletida e da consciência refletida, passa-se a articular essas compreensões com a compreensão de “consciência filosófica”. Para ele, “[...] a consciência filosófica é, por excelência, a consciência refletida. É a consciência refletida por antonomásia, *é o nível mais avançado e mais elaborado da consciência reflexiva*. Não é só consciência refletida. Ela se põe com requisitos [...]” (SAVIANI, 2020b, p. 6 – itálicos nossos). Para o formulador da PHC,

A consciência filosófica é uma reflexão, mas não é qualquer reflexão. É uma reflexão radical, que busca examinar os fenômenos em profundidade. É reflexão metódica, sistemática, que procede, portanto, por métodos determinados. E é de conjunto, ou seja, busca examinar os fenômenos em seu contexto, em sua totalidade. Esse é o conceito de filosofia. Então, a consciência filosófica é a consciência em seu grau mais alto de elaboração. Isso porque a consciência refletida pode se dar de diferentes maneiras, como quando estava refletindo sobre a diferença entre a lâmpada branca e a lâmpada amarela, embora, neste caso a reflexão não ocorreu por via da consciência filosófica, em profundidade, contextualizando e seguindo determinados métodos. Agora, quando se trata da pedagogia histórico-crítica, é claro que implica fundamentação filosófica, que segue segundo uma consciência filosófica. (SAVIANI, 2020b, p. 6 – itálicos nossos)

Portando, a consciência filosófica é a consciência refletida sobre algum fenômeno quando se desenvolve como uma reflexão radical rigorosa (sistemática) e de conjunto. Saviani é explícito em dizer o que significa passar do senso comum à consciência filosófica. Para ele

Passar do senso comum para a consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2000, p. 02)

Para o formulador da PHC, enquanto a primeira classe de adjetivos refere-se às características intrínsecas à mentalidade popular, a segunda classe revela-se como expressões da consciência filosófica, que se constituem como expressão de hegemonia. Tal hegemonia, nas sociedades atuais (onde existe a luta de classes, que resulta em distinção fundamental entre “burguesia” e “proletariado”, para empregar termos marxianos), age no sentido de obter o consenso nas camadas populares, mas sendo a representante dos interesses dominantes burgueses, em um processo de articulação da mentalidade popular no entorno desses interesses, levando o povo, ou melhor, as classes subalternas (para empregar a terminologia gramsciana), a apoiá-los em detrimento dos seus próprios interesses e necessidades, posto não terem consciência crítica, isto é, refletiva. Nas palavras de Saviani,

Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2000, p. 3)

Dessa forma, a relação que se tem entre senso comum e filosofia é uma relação de hegemonia intrínseca à estrutura da sociedade na qual tal relação se dá: é uma relação de luta hegemônica, entre as visões de mundo de classes antagônicas. Nessa luta, há que se desarticular “[...] dos elementos dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante” (SAVIANI, 2000, p. 03). Posteriormente a isso, tem-se que rearticular tais elementos “[...] em torno dos interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia” (SAVIANI, 2000, p. 03).

Nesse processo, a educação torna-se um instrumento de luta, necessária para elevar o nível cultural das massas, capacitando as pessoas das classes subalternas a realizarem uma crítica da concepção dominante, ou seja, da ideologia burguesa, e extrair do senso comum o bom senso, dando-lhe uma expressão elaborada capaz de subsidiar a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, através de instrumentos lógico-metodológicos capazes de dotar essa concepção de mundo de uma coerência e forças iguais à concepção de mundo dominante burguesa.

Saviani afirma que a educação escolar é o meio privilegiado para o proletariado se apropriar das conquistas humanas no campo do saber, “que lhe aguçarão a consciência³³ da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar [...] (SAVIANI, 2019f, p. 205). O desenvolvimento da consciência social-proletária é essencial para a ação política e ideológica eficaz, articulando organicamente a educação em sua forma escolar, e a ação das massas organizadas³⁴.

Para Saviani, esse movimento – de extração do bom senso do senso comum - se dá por meio da lógica dialética, que supera, por inclusão, a lógica formal, e está expressa no texto de Marx “Método da Economia Política” (SAVIANI, 2000, p. 4), conforme anteriormente relatado neste trabalho. Para o formulador da PHC, há que se atingir o concreto pensado: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chaga-se ao concreto” (SAVIANI, 2000, p. 04), sendo que o concreto é o ponto de partida (como concreto real – o que se manifesta empiricamente no mundo) e também o ponto de chegada (como concreto pensado, como apropriação, pelo pensamento, do real-concreto). Para Saviani, dessa forma, “[...] o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto pelo pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do *processo* concreto (o real-concreto)” (SAVIANI, 2000, p. 04-05 – itálico nosso).

Saviani enfatiza que se trata de um *processo*, pois o concreto não é um dado (empírico), mas “[...] uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis” (SAVIANI, 2000, p. 05). No processo educativo, busca-se atingir, no plano do pensamento, o real-concreto, através das mediações do empírico e do abstrato, portanto; o processo educativo é síntese de múltiplas determinações, “[...] processo

³³ Os seres humanos tomam consciência – a consciência se lhes aguçam – por meio do que Marx chamou de formas ideológicas: “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas” (SAVIANI, 2019f, p. 191). Para Saviani, “[...] a consciência social [...] se manifesta de formas diferenciadas, correspondentes à superestrutura jurídica e política, que, por sua vez, se levanta sobre a base da estrutura econômica, a qual é constituída pelo conjunto das relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças materiais” (SAVIANI, 2019F, p. 190)

³⁴ Para Saviani (2019f, p. 206) “as ações da massa devem ser orientadas o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político, realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si”. A classe em si são os fatores objetivos que determinam a existência da classe; a classe para si é a tomada de consciência política por parte da classe.

este que constitui o suporte de todo raciocínio, raciocínio esse que, por sua vez, se constitui num dos momentos do próprio processo concreto da educação” (SAVIANI, 2000, p. 05).

Por fim, cabe enfatizar que, para Saviani, “[...] a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2000, p. 06), que, por sua vez, corresponde ao que Marx enunciou de passagem de classe em si (que são os fatores objetivos que determinam a existência da classe) à classe para si (tomada de consciência política por parte da classe). Segundo Saviani (2020b, p.19) a consciência de classe é a consciência para si; passar da consciência em si para a consciência para si é passar do senso comum à consciência filosófica, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, processo no qual a categoria “catarse” na acepção gramsciana está profundamente implicada, uma vez que Gramsci posiciona “o processo catártico dentro da disputa pela hegemonia pelas classes subalternas” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p.152), sendo que os “passos” da PHC, dentro dos quais se enquadra a catarse, são “elementos de uma prática educativa capaz de apoiar as classes subalternas na transformação radical da realidade social, ou seja, comprometidos com a construção de uma sociedade sem classes” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p.152).

4. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICO-FILOSÓFICA PELO TRABALHO PEDAGÓGICO ORIENTADO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE SAVIANI

Neste capítulo, será feita uma primeira apresentação da pedagogia histórico-crítica, buscando sintetizar o que foi visto até o presente momento, apresentando sua origem, desenvolvimento, pressupostos mais básicos e o método que ela propõe para o ensino.

É neste último momento, sobre o método de ensino, que se assenta a exposição sobre a possibilidade de elevar a consciência do educando, do senso comum à consciência filosófica. Portanto, buscar-se-á apontar como a consciência (e a consciência filosófica, nos termos em que foi apresentado no capítulo anterior) se faz presente em cada um dos momentos deste método.

A pedagogia histórico-crítica está no campo das propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Em relação à história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2007) faz a seguinte periodização: de 1549 a 1759, houve o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; de 1759 a 1932, houve a coexistência entre as vertentes religiosa e a leiga da pedagogia tradicional; de 1932 a 1969 foi a vez do predomínio da Pedagogia Nova; e 1969 a 2001, foi realizada a configuração da concepção pedagógica produtivista. O clima de denúncia dos problemas educacionais que mobilizavam os profissionais da educação no fim da década de 1970 foi substituído pela busca de propostas alternativas. Nesse período, tem a origem a PHC.

Saviani divide as teorias da educação em duas categorias: as que entendem a educação como fator para a equalização social e superação da marginalidade, e aquelas que a entendem como instrumento de discriminação social e fator de marginalização (SAVIANI, 2012, p. 3). No primeiro caso, as teorias concebem a sociedade como harmoniosa e a marginalização como fenômeno acidental, sendo que a educação desempenha um papel de correção dessas distorções. A educação teria grande autonomia em relação à sociedade, e, portanto, seria fator decisivo para a construção de uma sociedade igualitária. No segundo caso, as teorias concebem a sociedade como dividida e permeada por lutas entre grupos e classes sociais, o que se reflete na vida material. Nesse caso, o fenômeno da marginalidade é visto como inerente à estrutura mesma da sociedade, sendo a educação inteiramente dependente desta estrutura marginalizadora e desempenhando, dentro dela, o papel de reforçadora da dominação e legitimadora da marginalização.

As primeiras teorias buscam compreender a educação a partir dela mesma, como coisa autônoma em relação à sociedade e os condicionamentos objetivos que lhe determinam. Nesse caso, Saviani as classifica como “teorias não críticas” (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Tecnicismo). No segundo caso, tais teorias são chamadas de “crítico-reprodutivistas” (“teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado”, e “teoria da escola dualista”), pois buscam compreender o fenômeno educativo como ligado à estrutura socioeconômica, que o determina.

Para Saviani (2012), as teorias crítico-reprodutivistas são teorias da educação que tiveram papel importante para o avanço das teorias críticas, não possuindo, contudo, propostas pedagógicas, e ficando limitadas por essa falta de proposição (daí serem identificadas como reprodutoras, pois não atribuem à escola qualquer papel de colaborar com o processo de transformação social). Considerando que a escola não poderia ser diferente do que é, tais teorias se limitam a apenas investigar criticamente o mecanismo de funcionamento da escola e como ela tem sido historicamente capaz de reproduzir a sociedade de classes. As teorias crítico-reprodutivistas tendem a avaliar a área da educação como uma reprodução das condições vigentes na sociedade e das relações de dominação (SAVIANI, 2011, p. 78).

Nesse sentido, Saviani afirma que

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (SAVIANI, 2012, p. 29 e 30)

Buscando superar a visão não-crítica do primeiro grupo de teorias e as limitações do segundo grupo, Saviani dá início à formulação de uma “pedagogia dialética”, que virá a receber o nome de pedagogia histórico-crítica em 1984. Um primeiro esboço da formulação da pedagogia histórico-crítica foi feito no texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara”. A PHC apresenta-se como um contraponto às pedagogias Tradicional e Nova

(SAVIANI, 2011), e uma superação das teorias crítico-reprodutivistas, sendo que o marco mais claro da configuração da concepção histórico-crítica se deu em 1979.

Para Saviani, uma teoria que se quer crítica só pode ser formulada a partir do ponto de vista dos dominados. Para contribuir com a superação do problema da marginalidade, tal teoria deve superar o poder ilusório característico das teorias não críticas acerca da escola, assim como a impotência prevista nas teorias crítico-reprodutivistas, “[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2012, p. 30).

Para além disso, ele afirma que

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2012, p. 31)

É nesse movimento de busca de novas alternativas à educação e de superação das propostas existentes que a PHC surge. Sua base teórica é Marx e Gramsci (apropriando-se de Sánchez Vázquez do conceito de práxis: articulação de teoria e prática). O método da economia política de Marx situa-se como a base sobre a qual se assenta o método pedagógico da PHC (o movimento do conhecimento é a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise). Foram fontes para o desenvolvimento da PHC também as obras de Suchodolski, Manacorda e Snyders, além de Pistrak, Makarenko e intérpretes das obras de Gramsci, como Broccoli, Betti e Ragazzini (SAVIANI, 2011, p. 112 a 125).

A PHC pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. A partir de 1984, Saviani passou a dar preferência à denominação pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 75). A pedagogia histórico-crítica busca traduzir o empenho em compreender a educação tendo por base o desenvolvimento histórico objetivo: a concepção pressuposta na PHC é a do materialismo histórico-dialético. Segundo Saviani,

[...] 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 o 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, sua perpetuação. (SAVIANI, 2011, p. 80)

Para Saviani, a educação é fenômeno próprio dos seres humanos. O ser humano produz sua própria existência, adequando a natureza às suas necessidades, transformando-a de acordo com suas necessidades e interesses, e empregando a capacidade teleológica que possui para antecipar no pensamento a ação que desenvolve. Ao extrair da natureza o que necessita, cria o mundo humano, o mundo da cultura. Nas palavras de Saviani,

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2011, p. 11-12)

Do acima escrito pode-se depreender que, para Saviani, há um vínculo estreito ontológico-histórico entre trabalho e educação, atividades específicas e exclusivamente humanas. Contudo, historicamente, se produziu uma separação entre eles. O homem destaca-se da natureza e precisa produzir sua própria vida, adaptando a natureza a si e ajustando-a às suas necessidades. A essência humana não precede a existência humana, não é dada ao humano, porque é construída historicamente por ele mesmo. Ela é produzida pelo próprio ser humano, por meio do trabalho ao longo dos tempos (SAVIANI, 2019e).

Se a natureza humana é produzida pelos humanos por meio do trabalho, disso se infere que o ser humano não nasce humano, mas forma-se humano enquanto produz a própria existência. Trata-se de um processo formativo, portanto, educativo, no qual produção e formação do homem se dão ao mesmo tempo. Nas comunidades primitivas, os humanos aprendiam a produzir a existência no ato mesmo de produzi-la, em um processo também educativo. Segundo Saviani,

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. (SAVIANI, 2019e, p. 04)

Contudo, com o desenvolvimento da produção, que resultou na divisão do trabalho, e com a apropriação privada da terra, rompeu-se a unidade trabalho-educação das sociedades primitivas. Iniciou-se a separação dos homens em duas classes sociais fundamentais: os proprietários, que vivem sem trabalhar e por meio do trabalho alheio, e os não-proprietários, obrigados a trabalhar para os primeiros para produzir sua existência (SAVIANI, 2019e, p. 4). A divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação: passou-se a ter uma educação para os homens livres (centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e em exercícios físicos e lúdicos) e outra para os serviçais e escravos (assimilada ao próprio processo de trabalho). A escola se origina da primeira modalidade de trabalho, que passou a ser identificada com a educação propriamente dita, efetuando definitivamente a separação entre educação e trabalho. No mesmo sentido, a divisão da sociedade em classes aprofundou a divisão do trabalho e a própria educação: surgiu uma educação destinada à classe dominante, e outra, para a classe dominada.

O advento do modo de produção capitalista alterou a relação trabalho-educação: a economia de subsistência feudal foi suplantada pela economia de mercado (onde a troca determina o consumo). A centralidade do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Com isso, passou-se a exigir o domínio da cultura intelectual por parte de todos os integrantes da sociedade, sendo a escola o instrumento principal para possibilitar o acesso a esse tipo de cultura (SAVIANI, 2019e, p. 07). A educação concebida pela burguesia garantiu a separação dos homens em dois campos: os do trabalho manual e os do trabalho intelectual. Os proletários passaram a receber a mínima educação necessária, de forma apenas a terem a capacidade de desenvolver o trabalho ao qual eram delegados.

De certa forma, a educação contemporânea não superou essas divisões, e, ao contrário, as tem aprofundado. Cada vez mais, a educação dada à classe proletária é aligeirada, rápida, basicamente apenas o necessário para desempenhar funções subalternas no mercado de trabalho. A eles é negado o saber produzido historicamente pelo ser humano. Já a burguesia mantém para seus “futuros quadros dominantes” uma educação mais aprofundada, ampla e prolongada.

Além de buscar oferecer a essas classes dominadas o saber acumulado historicamente pelo ser humano, a PHC busca superar esse quadro de separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e para isso, Saviani baseou-se em Gramsci. Para o filósofo sardenho (MARTINS, 2019b, p. 262), o conceito que melhor expressa a união entre trabalho produtivo e formação intelectual é “unitário”: formação unitária e escola unitária, onde se articula “saber”

e “fazer” no processo educativo escolar. Com isso, para o revolucionário italiano, os subalternos podem se apropriar do patrimônio cultural da humanidade, manifestado na forma de ciência, filosofia e arte. Na PHC, tal patrimônio é identificado por “clássico”. Essa formulação gramsciana é sinônimo de formação unilateral do marxismo originário. Por ela, todos os indivíduos, independentemente da função que desempenham ou podem desempenhar na vida social, devem ter uma formação integral, teórica e prática (MARTINS, 2019b).

Com base em Gramsci, que desenvolveu reflexões sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani buscou delinear a conformação do sistema de ensino no Brasil, com base nas condições da sociedade brasileira. Para ele, a escola unitária de Gramsci corresponderia à educação básica do Brasil (SAVIANI, 2019e, p. 8): pública, universal e gratuita. De acordo com Martins (2020d, p. 998), Saviani “traduziu”³⁵ conceitos gramscianos como Estado, hegemonia, concepções de mundo etc., ao formular a pedagogia histórico-crítica, tendo sido a escola unitária gramsciana o principal referente de Saviani, “[...] com destaque à cartese (*sic!*) [catarse], que é traduzida de Gramsci para indicar o ponto culminante do processo educativo” (MARTINS, 2020d, p. 998). Segundo Martins (2020c, p. 1012), “Saviani procedeu com Gramsci como este procedeu com Marx: traduziu! Se tradução é fundamento da filosofia da práxis, Saviani, com capacidade crítica e criativa, soube traduzir na pedagogia histórico-crítica a escola unitária de Gramsci”.

Sobre a base do princípio educativo do trabalho, se assenta a estrutura do ensino fundamental, no qual a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Já no ensino médio, a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, é dada de forma direta, com o saber sendo autônomo em relação ao processo de trabalho do qual é originado: o aluno deve ser capaz de explicitar como o conhecimento se converte em força produtiva. O ensino médio deverá formar politécnicos³⁶: estudantes que dominem os

³⁵ Segundo Martins (2020d, p. 999), “[...] a abordagem gramsciana da tradução não a limitou a problema restrito ao universo linguístico, pois a reporta à dimensão ético-política da luta pela superação do capitalismo, tanto quando trata da tradutibilidade das línguas nacionais em outras línguas, como quando analisa as possibilidades de tradução de uma cultura a outra ou mesmo entre paradigmas científicos e filosóficos (BOOTHMAN, 2017).”

³⁶ A identificação da concepção educacional de Marx como sendo politécnica é um debate aberto. Nesse sentido, Martins (2019b, p. 260) questiona sobre qual seria a denominação mais adequada para identificar a proposta educativa no marxismo originário. Dentre as diferentes repostas, encontram-se “formação tecnológica”, “politecnicia” (denominação defendida por Saviani), “formação unitária”, “formação unilateral”, “e há até quem utilize esses termos como sinônimos ou de maneira combinada” (MARTINS, 2019b, p. 260). Para Saviani, “politecnicia” se refere ao domínio dos fundamentos científicos das técnicas que estão presentes no processo de trabalho produtivo moderno. Segundo ele, para Marx, “*grosso modo*” (nas palavras de Saviani) ensino tecnológico e ensino politécnico podem ser considerados sinônimos, que carregam consigo a noção de união entre trabalho produtivo e formação intelectual. (MARTINS, 2019b, p. 261). Para Manacorda, segundo Martins (2019b, p. 260-261), o termo mais adequado é “tecnológico”, já que a proposta educativa de Marx e Engels tem o objetivo de

fundamentos científicos das técnicas utilizadas na produção moderna. A educação superior deverá organizar a cultura superior, possibilitando a todos os membros da sociedade (independentemente da atividade profissional e do trabalho que desenvolvem), participar plenamente da vida cultural. Ao término da formação básica, o educando pode optar por vincular-se permanentemente ao processo produtivo ou à especialização universitária. Saviani destaca que o conceito de politécnica, “[...] na abordagem marxista, implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2019e, p. 11).

Para a PHC, a educação é um trabalho não material, no qual consumo e fruição imbricam-se. Na perspectiva da pedagogia como ciência da educação, o ser humano adquire uma segunda natureza ao assimilar ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades etc. O que não é garantido pela natureza, é produzido historicamente pelos homens, incluindo aí os próprios seres humanos. Nesse sentido,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Nesse movimento, a escola firma-se como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, é uma questão de ciência. A escola propicia a aquisição do saber sistematizado e dos rudimentos desse mesmo saber. O saber sistematizado, elaborado, é a ciência e a filosofia. Para Saviani,

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. (SAVIANI, 2011, p. 20)

“possibilitar ao proletariado o domínio pleno do processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, consubstanciadas na forma de força produtiva na indústria moderna” (MARTINS, 2019b, p. 261). Ainda segundo Martins (2019b), Paolo Nosella critica o uso do termo “politecnia”, preferindo aproximar-se de um conceito-chave gramsciano: “unitário”, que é sinônimo de “formação omnilateral”, reportando-se a uma formação integral, teórica e prática, dos indivíduos. Tal terminologia supera o problema do uso do radical “tecnos” (a máquina) tanto de “politecnia” quanto de “tecnologia”, que desloca a análise o ser humano para a análise do seu instrumento de trabalho.

A ótica da ligação entre trabalho e educação é essencial para se pensar os fins últimos que a própria pedagogia histórico-crítica, seguindo fielmente sua base teórica marxista, acredita que o ser humano deva atingir. Segundo Saviani,

Como assinala Manacorda em *Il marxismo e l'educazione*, estamos diante de uma problemática que é central no marxismo: o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade. (SAVIANI, 2019e, p. 13, itálicos do autor)

Para Marx, assim como para a PHC, a liberdade surge quando o desenvolvimento das capacidades humanas passa a ter um fim em si mesmo, superando a esfera da produção e das finalidades externas.

Segundo Martins (2019b, p. 255), a educação baseada no marxismo articula a dinâmica do processo escolar a partir do trabalho, visando a dotar os estudantes de condições para se apropriarem do conhecimento sobre a forma como o ser social se produziu e se produz e reproduz, e de capacidades de intervir conscientemente nesse processo com vistas à humanização.

O ser social é uma totalidade concreta, que articula dialeticamente as dimensões objetiva e subjetiva (MARTINS, 2019b, p. 256): a educação marxista deve levar os educandos a entenderem esse processo, sendo que no patrimônio cultural da humanidade residem os conteúdos necessários para esse aprendizado. Tal educação deve levar os educandos das classes subalternas a saberem o que as classes que os subjagam e os alienam sabem. Isso é condição para que se libertem da situação de subalternidade.

Para Martins (2019b, p. 256), o educador marxista deve adotar o compromisso ético-político de assumir de forma intencional e consciente, uma posição de luta pela superação das relações sociais de tipo capitalista, que confunde trabalho com emprego, confusão essa que serve para levar o estudante a ingressar no sistema de exploração econômica em benefício do capital.

Martins (2019b, p. 257) afirma que a proposta educativa baseada no marxismo originário pode se expressar ao conceito de catarse desenvolvido por Gramsci, no qual as classes subalternas forjam outra consciência para si (no processo de luta de classes), de forma

a mobilizarem uma práxis que supere as condições de dominação e exploração a que estão submetidas no capitalismo.

Saviani desenvolveu, com base no método da economia política de Marx, o método da PHC (SAVIANI, 2012). No método da economia política, Marx busca superar a forma aparente com a qual os fenômenos se apresentam, captada pela empiria singular, em busca da essencialidade concreta (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Para Martins (2008), no método do conhecimento marxiano, procede-se da seguinte forma: através da abstração das partes do todo, partindo daí para a análise, chega-se à síntese, resultando no concreto pensado, conforme anteriormente exposto.

Segundo Martins (2019b, p. 131), o método do conhecimento do marxismo originário, no qual Saviani se baseia, não é mera transposição mecânica do real para o pensamento, mas uma produção no pensamento do movimento do real, em uma perspectiva histórico-dialética: começa-se pelo concreto, de onde o pensamento separa “partes” do todo (uma abstração, porque as partes não estão, de nenhuma forma, separadas da totalidade) e os analisa (conhece detalhadamente as partes); posteriormente, sintetiza esse conhecimento (“recoloca” as partes conhecidas na totalidade, identificando suas interconexões constitutivas), gerando o concreto pensado, isto é, uma representação mental do movimento constitutivo do fenômeno investigado. Marx nega a existência de leis abstratas “permanentes” e defende que cada período histórico tem suas próprias tendências de desenvolvimento, que podem ser captadas pela racionalidade humana. Para Marx, o mais importante na análise do processo histórico é descobrir essa tendência dos fenômenos pesquisados, sendo que a identificação mais importante nesse processo é a transformação do desenvolvimento de uma forma social a outra forma. Para Martins, como já visto,

[...] Marx apresenta três passos que necessariamente devem ser percorridos para se alcançar um conhecimento minucioso e ao mesmo tempo abrangente do objeto estudado, isto é, para desvelar a realidade; são eles:

- a) a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo;
- b) o conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise;
- c) a superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz do pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado. (MARTINS, 2008, p. 132).

Martins (2008, p. 132) aponta que, nesse processo de conhecimento, o ser humano primeiro tem o contato com a totalidade, que é uma representação caótica. Ele precisa tomar consciência das partes que constituem essa totalidade. Para isso, ele procede à abstração, decompondo o todo para conhecer as partes da estrutura do que ele está pesquisando, embora sabendo que os objetos de pesquisa, as partes, na realidade, não estão desligadas do todo, pois formam com ele uma totalidade concreta. Esse procedimento é essencial, porém, não suficiente. A abstração das partes do todo precisa ser analisada, isto é, decompostas para serem melhor conhecidas na particularidade que as identifica. A essa etapa segue-se a síntese, que busca entender a mediação que se estabelece entre as partes, delas com a totalidade e da totalidade com elas, ou seja, tenta-se reconectar as partes abstraídas ao todo para captar as mediações que se estabelecem. Busca-se, em outras palavras, recompor o todo e compreendê-lo em seu conjunto: o todo concreto, com as mediações que o determina.

O método proposto por Saviani, portanto, segue o método proposto por Marx no método da economia política: da síncrese chega-se à síntese, pela mediação da análise. Segundo Saviani,

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 74)

O método de Saviani é composto por cinco momentos e toma alunos e professores como agentes sociais, mantendo a vinculação permanente entre educação e sociedade. Segundo ele, “[...] o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos” (SAVIANI, 2012, p. 75).

Há um longo debate na PHC acerca do uso do termo “passos” e do uso do termo “momentos”. Saviani utilizou ambos os termos em sua apresentação do método pedagógico exposto a primeira vez na década de 1980 na Revista da ANDE, e já presente em seu texto “Escola e Democracia II: Para Além da Teoria da Curvatura da Vara” (SAVIANI, 2012). Ocorre que ele já defendia o uso do termo “momentos” naquele texto, como demonstra essa passagem: “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí em momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2012, p. 74)

O termo “passos” transmite a ideia de algo feito em etapas, em que cada uma tem um começo e um fim, e se sucedem ordenadamente. Ocorre que essa perspectiva, popularizada por João Luiz Gasparin por meio de seu livro “Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica” (2011), está longe de representar o que de fato o método propõe, transmitindo uma falsa noção, muito mais próxima de uma preparação de aula, em que início, meio e fim se apresentam, do que com a proposta original de Saviani.

Em seu método, Saviani (2012) apresenta cinco momentos: a prática social inicial (ponto de partida da prática educativa); a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social final (ponto de chegada da prática educativa). Como destaca Saviani, não se trata de passos que precisam ser dados mecanicamente, mas de “momentos” que se articulam dialeticamente (SAVIANI, 2012, p. 74). O movimento dialético faz parte da natureza das “articulações” desse “mesmo movimento” e, somente para facilitar a exposição, o termo “dialético” não será lembrado em cada momento descrito a seguir, mas esse movimento está presente em cada um deles, articulando-os uns com os outros e com o todo, e o todo com cada um deles.

A prática social inicial é o ponto de partida do método pedagógico da PHC, o ponto de partida da prática educativa. Segundo a teoria pedagógica originariamente formulada por Saviani, nela os alunos possuem uma visão sincrética da prática social, enquanto o professor possui (ou deveria possuir) uma visão sintética (mas ainda precária, pois não inseriu sua prática pedagógica na prática social com aqueles alunos). Como destaca Saviani (2012, p. 70), professor e aluno estão em níveis diferentes de compreensão da prática social.

Deve haver de antemão, por parte do professor, uma reflexão radical, rigorosa, sistemática e de conjunto acerca dos conhecimentos e experiência que estarão implicados no processo pedagógico e na prática social, o que caracteriza sua visão como uma visão sintética, isto é, uma consciência refletida e, se tiver atingido seu mais alto grau de reflexão, uma consciência filosófica.

Já os alunos possuem, ainda, uma visão sincrética da realidade (embora possivelmente não totalmente despida de pressuposições, que serão confirmadas ou descartadas ou reformuladas ao longo do processo pedagógico). O aluno tem, aqui, uma “[...] concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” (SAVIANI, 2000, p. 2) da realidade. Ou seja, seu saber circunscreve-se no senso comum, concepção de mundo, contudo, que cabe ao professor conhecer para bem produzir a reflexão

sobre a prática social na qual desenvolve a atividade docente, daí o necessário diálogo entre docente e discente no processo educativo.

A *problematização* é o segundo momento do método: identificam-se os principais problemas postos pela prática social e, assim, cabe identificar os conhecimentos que são necessários dominar para superá-los. Como já salientado outrora, Saviani faz a apresentação deste “momento” entendendo por “problema” não uma questão qualquer (como uma simples equação matemática), mas em “[...] um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 2000, p. 16).

Ora, aqui se trata de um momento onde a consciência passa a trabalhar de forma intensa: ela deixa sua posição de consciência irrefletida, que “[...] é aquela que percebe os fenômenos, mas não o tem como objeto de análise” (SAVIANI, 2020b, p. 5), e passa à posição de consciência tematizada (refletida), que “[...] é aquela em que você, diante de determinado fenômeno, de determinado assunto, o toma como objeto de análise, de reflexão” (SAVIANI, 2020b, p. 5). Trata-se de problematizar algo que é, ou pode ser, “[...] vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse” (SAVIANI, 2000, p. 16).

As consciências refletidas, quiçá filosóficas, dos professores, planejarão e ministrarão as aulas, selecionando conteúdos e elaborando currículos de forma a permitir um percurso pedagógico no qual os alunos consigam compreender os limites e contradições dos fenômenos, dos assuntos problematizados, em suas consciências até então irrefletidas (para aqueles fenômenos ou assuntos). E, neste exercício, em um trabalho pedagógico desenvolvido coletivamente e ao longo do tempo, tentar-se-á elevar essas consciências a outro patamar de compreensão dos problemas identificados.

O terceiro momento é o da *instrumentalização*. Os alunos precisam se apropriar de instrumentos teóricos e práticos, que possibilitem a eles equacionar/superar os problemas identificados na prática social. Cabe ao professor, à escola, à composição do currículo articular os meios didáticos para tanto. Para Saviani (2012, p. 71) “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.”

Aqui, o conceito de clássico se faz importante: trata-se de recorrer ao saber acumulado historicamente pela humanidade (em filosofia, ciências e artes), e colocá-lo a disposição dos alunos, de forma que possa ser extraído deles os instrumentos necessários para se atingir o

objetivo pretendido: superar os problemas identificados na prática social. A consciência filosófica do professor detectará tais elementos e os apresentará aos alunos, com os meios adequados a cada condição de ensino-aprendizagem, que é diferente em cada contexto educativo. Portanto, além do domínio dos conteúdos educativos, cabe ao professor dominar, também, a didática que eles requerem nas diferentes situações educativas vividas de relação professor-aluno. A depender da finalidade educativa, a instrumentalização deverá ser feita de uma ou de outra forma, com vista a encontrar a melhor solução para equacionar ou superar os problemas identificados na prática social.

Ainda a propósito dos “clássicos”, cabe destacar que, para Saviani (2020b), eles não se referem apenas os grandes autores, que sistematizaram em suas obras científicas, filosóficas e artísticas os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos. Saviani destaca que clássico também se refere ao papel histórico da escola, a quem cabe ensinar. Diz ele que

[...] clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber elaborado, do conhecimento sistematizado. Isso é clássico no sentido de que é próprio da escola; certo?! Então, não é só no sentido tradicional, de dar importância para os grandes autores, e também não é no sentido moderno. É clássico no sentido daquilo que é próprio da escola e que, portanto, tem aquele sentido de perenidade, que corresponde ao conceito de clássico. Ultrapassa o tempo, embora surja em determinado tempo, o ultrapassa e é válido para as novas gerações. (SAVIANI, 2020b, p. 19-20).

E como é feita essa instrumentalização? Para Saviani,

Eu costumo dizer que, para a pedagogia histórico-crítica, não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos. Até o exemplo que eu dou é: se o que está em causa é esclarecer o significado de determinado conceito, então, a forma mais econômica e adequada para fazer isso é pela exposição. Você expõe, explicando o que é o conceito para todos, para a classe toda, para 500 pessoas, explica para todos eles e pronto. Uma aula expositiva vai bem para isso. Agora, se o objetivo que você quer atingir é estimular nos estudantes a capacidade de debate, de crítica, de discussão, aí usa-se a dinâmica de grupo, a mesma dinâmica que é consagrada pela Escola Nova. A exposição que é consagrada na escola tradicional a escola nova crítica: “não deve fazer exposição, isso é superado... Tem que usar a dinâmica de grupo, ela é sempre é válida e nunca é válida a exposição”. Na escola tradicional é sempre válida a exposição, a dinâmica de grupo você faz quando você quiser perder um pouco de tempo. Não é essa a chave interpretativa dessa questão. Para a pedagogia histórico-crítica, você pode usar “esta” ou “aquela” de acordo com o objetivo que você quer atingir. (SAVIANI, 2020b, p. 20).

Nesse movimento, estão dadas as condições para que ocorra a *catarse*: a consciência dos educandos encontra-se com os elementos necessários para um entendimento mais elaborado, mais racional, mais rigoroso acerca dos problemas inicialmente apresentados e, assim, está apta a dar um salto qualitativo, ensejando a produção de novas normas de conduta

para a ação individual e coletiva, com vista à superação dos problemas identificados na prática social.

O quarto momento do método da PHC é, justamente, a *catarse*, momento culminante do método, “[...] entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ [...]. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 73).

Para Duarte (2020, p. 13), há duas formas de entender a posição gramsciana de “elaboração da estrutura em superestrutura”. Segundo ele,

O primeiro é o de que a superação do capitalismo colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação atual na qual o capital, como força econômica, domina todo o arcabouço político institucional. Outro sentido seria o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica. Esses dois sentidos do processo de elaboração da infraestrutura em superestrutura não se excluem, sendo, pelo contrário, aspectos inseparáveis de uma mesma dinâmica simultaneamente coletiva e individual. A *catarse* em Gramsci é, portanto, um processo político, ético e transformador das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. (DUARTE, 2020, p. 13)

Saviani exemplifica esse momento catártico utilizando como exemplo a alfabetização: “[...] a estrutura da língua é um dado objetivo, que se refere a como ela está estruturada. Quando se assimila essa estrutura, quando se incorpora, então, essa estrutura torna-se objeto de elaboração superior na consciência dos homens” (SAVIANI, 2020b, p. 15).

Ainda citando Saviani, “[...] o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da *síncrise* à *síntese*” (SAVIANI, 2012, p. 73). Aqui se alcança a consciência filosófica, tanto do educador que eventualmente não a tinha (não passando de uma consciência refletida), quanto dos educandos, que tinham uma visão sincrética da realidade.

Fica evidenciado que, neste processo que culmina com a *catarse*, a consciência do professor e dos educandos formam uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2000, p. 2). E é dela que resulta o concreto de pensamento, lembrando que “[...] a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do sendo comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2000, p.06).

De acordo com Cardoso e Martins (2014, p. 153)

A catarse produzida em cada ação educativa se caracteriza como um momento de síntese, tanto do educando como do educador, que ao longo de outras atividades educativas se converte em novas sínteses e vai consolidando a formação do concreto pensado (cf. MARTINS, 2008) na consciência dos sujeitos. A catarse na PHC não poderá ser reduzida a um momento isolado do processo educativo, que ocorre de modo mecânico após a instrumentalização, mas, ao contrário, atingirá a plena expressão na relação dialética que estabelece com as diversas dimensões e momentos da prática educativa, sendo ela própria produtora de uma nova prática social, de novos problemas a serem superados e gerando a necessidade de incorporação de novos conhecimentos que deem conta das históricas contradições da realidade. A catarse, de acordo com Saviani, “[...] não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando: 'agora chegou à catarse’”.

O ponto de chegada relativo – porque enseja novo ponto de partida, com novos problemas – do método da PHC, ou o quinto momento, é a *própria prática educativa*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, que agora pode ser elaborada a partir de uma alteração qualitativa da consciência dos mesmos. A visão de mundo que guiará os alunos, neste momento, permitindo que eles interfiram conscientemente na prática social, é uma visão dotada de consciência crítico-filosófica, sendo que “[...] o acréscimo do prefácio [crítico] aí pode ter um efeito reforçativo ou talvez até um efeito de se contrapor a uma visão filosófica mais ou menos generalizada, que é a especulativa” (SAVIANI, 2020b, p. 16).

Assim concebida a consciência resultante do processo educativo mediado pela PHC, ela não apenas implicará que os alunos tenham uma nova forma de ver a realidade vivida, mas dela também resultará uma nova postura dos estudantes na prática social. Em outros termos, pode-se dizer que da elevação da consciência do educando a um patamar mais elevado resultará uma segunda natureza, que frente à da prática social, guiar-se-á por outras normas de conduta, com vistas a superação dos problemas inicialmente identificados.

Para Saviani, a prática social do ser humano, que passa pelo método proposto, pode se alterar (a depender do sucesso da aprendizagem), uma vez que, inicialmente, estava em um patamar, e pode se tornar qualitativamente superior após a passagem pelos “momentos” propostos pela PHC que ele formulou originariamente. Tal afirmação parte da ideia de que, enquanto agentes sociais, somos elementos constitutivos de práticas sociais. Dessa forma, pode-se afirmar que a educação age sobre os sujeitos da prática social, transformando o mundo de forma indireta e mediada.

Segundo Saviani, a sua proposta educativa circunscreve-se em um esforço por colocar a educação a serviço de uma efetiva transformação das relações produtivas da sociedade, que

são, na forma como se encontram, impedimentos para a construção de uma sociedade igualitária. Dessa forma, a educação, como mediação, não pode justificar-se a si como um fim, mas tem sua “[...] razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica” (SAVIANI, 2012, p. 76).

O processo educativo deve ser visto, para Saviani (2012, p. 77-78), como uma passagem de um ponto a outro, no caso, de uma prática social a outra, evoluída qualitativamente, porque o sujeito nela atuante atingiu a “catarse” (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos educandos). O processo educativo deve representar, e ser efetivamente, a passagem da desigualdade à igualdade.

Assim sendo, a prática social final possui um caráter diferente da prática social inicial, com ganho qualitativo, portanto, em relação à consciência e a ação do sujeito educando. Segundo Saviani,

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. (SAVIANI, 2019d, p. 38)

Como é possível depreender do exposto e retomando Martins (2019, p. 257), a PHC, como uma proposta educativa baseada no marxismo, procura, por meio da promoção da catarse, levar os estudantes a forjarem uma outra consciência (para si), possibilitando a mobilização de uma práxis superadora das condições de dominação e exploração a que o capitalismo os submete.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Chegou-se ao fim das investigações sobre a consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica e buscou-se evidenciar quais foram as influências de Saviani para sua formulação, bem como suas contribuições. Cabe destacar que, nesse processo, **a tese central alcançada com o trabalho de pesquisa é que a consciência crítico-filosófica ocupa um lugar de centralidade na PHC, uma vez que o que se pretende com o método desenvolvido por Saviani é justamente produzi-la.**

A consciência crítico-filosófica é um momento novo, o qual o educando alcança após passar, dialeticamente, da consciência sincrética à sintética, por meio da análise. Se antes, na origem do processo educativo, ele tinha uma consciência fragmentária e não-refletida, posteriormente, submetido à educação orientada pela PHC, ele passa a ter a consciência refletida, sintética, capaz de entender o real com o concreto pensado, entender-se como sujeito da própria história - nos limites e nas possibilidades que ela impõe - e não mais como objeto. Na PHC, o educando é um indivíduo concreto, síntese de relações sociais, representando uma rica totalidade de determinações e de numerosas relações. E, segundo essa compreensão histórico-crítica, o indivíduo pode se tornar sujeito ativo e criativo, numa palavra, sujeito crítico, na luta por superar os limites que a dinâmica societária lhe impõe, o que lhe exige problematizar a própria prática social, instrumentalizando-se dos conhecimentos historicamente produzidos para alcançar a catarse, que implica não apenas uma nova prática social, mas também uma nova consciência sobre ela.

Em suas formulações, Saviani baseou-se em Marx e Engels, no materialismo histórico-dialético, recebendo influências de Lênin, Gramsci, Snyders, Álvaro Vieira Pinto, dentre outros que evidentemente fizeram parte do próprio processo formativo de Saviani, mas que não foram abordados nesta dissertação por não terem representado momentos decisivos nas formulações das bases da PHC, como o próprio Saviani destacou na entrevista com ele realizada durante a pesquisa que resultou nesta dissertação.

É evidente que Saviani recebeu influências de incontáveis pensadores marxistas e não-marxistas, e que essas influências se encontram de alguma forma na PHC. Mas não foram citadas claramente mesmo por Saviani. Portanto, extrapolaria os limites do escasso tempo de um mestrado para investigar cada autor e cada possível contribuição, o que não foi o objetivo desse trabalho, que visou, sobretudo, identificar o que vem a ser a consciência crítico-filosófica na PHC, a partir da formulação originária de Saviani, e qual a importância que guarda para essa teoria pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica articula em seu bojo teórico elementos presentes no materialismo histórico-dialético, sendo o "trabalho" a categoria central, tendo como horizonte a práxis transformadora, articuladora da teoria e da prática, de maneira que os indivíduos sejam capazes de ultrapassar a visão imediata dos fenômenos que se lhes apresentam.

É uma pedagogia crítica da sociedade capitalista, que tem em seu objetivo final a emancipação do ser humano, sendo ela parte integrante desse processo de emancipação.

É o método da economia política de Marx que se torna a referência ou o critério de cientificidade do método pedagógico da PHC: a prática social inicial (ponto de partida da prática educativa); a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social final (ponto de chegada da prática educativa).

Nesse processo, chega-se à síntese através da análise, sendo a síntese o ponto de partida. Esse é o processo de tomada de consciência proposto pela PHC: o momento em que o educando desenvolve uma consciência crítico-filosófica dos fenômenos, e pode, finalmente, avançar dialeticamente a uma nova prática, desta vez orientada por uma visão crítica compatível com a concretude do mundo e necessária para conduzir os processos de sua transformação.

Marx e Engels fazem o titânico esforço de lutar contra o idealismo e contra o materialismo ingênuo, desenvolvendo o materialismo histórico-dialético; descartam a filosofia idealista como explicação de mundo, pois se trata de "mero ruminar filosófico"; miram a construção de uma filosofia que se realiza, o que se dá na práxis social, como integrante desta práxis. Lênin apropria-se do marxismo como a "única filosofia" a ser seguida e a vê como filosofia da transformação, que desenvolve o nexos entre o materialismo dialético e a prática revolucionária: no marxismo-leninismo, a ação se torna um imperativo segundo o qual a própria teoria tem valor de praticidade e as categorias filosóficas mais universais serviam à preparação teórica e como veículo à práxis. Dessa forma, Marx, Engels e Lênin influenciam Saviani na formulação da PHC.

Mas Saviani vai além e incorpora conceitos de Gramsci em seus escritos. O "ser humano como síntese de relações sociais" passa a ser a base de entendimento do ser humano para Saviani. Em Gramsci, a base material e a superestrutura social têm uma relação dialética e, assim concebida, qualquer traço economicista ou mecanicista desaparece. No pensador sardo, o materialismo histórico-dialético é afirmado como filosofia da práxis, sendo "filosofia" a "visão de mundo" dos sujeitos e tendo ela papel de destaque na consolidação ou superação dos modos de produção e de reprodução de uma sociedade. As concepções de mundo são palco e

instrumento nos quais ocorrem também a luta pela hegemonia de classe. Para Gramsci, o ser humano pode participar do mundo de forma não crítica ou de forma crítica: aqui, o sujeito elabora sua própria filosofia como concepção de mundo, tendo como prerrogativa essencial a consciência da própria historicidade. A filosofia da práxis busca elevar a concepção de mundo, antes ingênua, a uma concepção de mundo superior. Nessa filosofia da práxis gramsciana, a teoria não é acessória da prática (como propunham algumas filosofias de seu tempo), mas ambas formam uma unidade dialética. A filosofia opera, em Gramsci, no campo prático e teórico da sociedade, na medida em que se configura como uma ideologia, isto é, como concepção orientadora das ações individuais e coletivas. De Gramsci, além de várias contribuições que foram "traduzidas" de sua escola unitária para a PHC, Saviani absorve o conceito de catarse, que é a "[...] elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1999, p. 314-315), um momento de síntese de uma atividade educativa, que se soma a outros momentos de síntese de outras atividades educativas, e vai se consolidando como concreto pensado na consciência dos educandos e dos educadores, processo necessário à ação transformadora da realidade capitalista.

De Snyders, as maiores contribuições para a PHC foram a sua trilogia: *Pedagogia progressista* (1974), *Para onde vão as pedagogias não-diretivas* (1978), e *Escola, classe e luta de classes* (1977). Desse último livro, é possível encontrar forte compatibilidade de Snyders à concepção de filosofia de Gramsci.

Por sua vez, do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, Saviani utilizou os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica. Além disso, é possível averiguar que há compatibilidade na concepção de filosofia de ambos, como já mencionado.

Para Saviani, a filosofia tem a tarefa de problematizar um dado fenômeno (qualquer fenômeno) e proceder sobre ele a uma análise racional, rigorosa, radical e de perspectiva global (de conjunto), explicitando as características do fenômeno e evidenciando suas especificidades, que o diferenciam dos demais fenômenos. A filosofia é ação que eleva o sujeito do senso comum, onde prevalece a consciência ingênua, a uma consciência mais elevada, crítica: a consciência filosófica. É a conquista da consciência de forma prática e histórica, na qual há o vínculo prático e histórico entre o ser e o conhecer.

A partir as conclusões às quais se chegou, mais estudos precisam ser feitos para averiguar como a consciência filosófica, adjetivada nesta pesquisa com o referendo de Saviani, como dito, de "consciência crítico-filosófica", possui implicações na chamada prática social final, que na PHC é sempre um novo ponto de partida ao processo educativo por ela orientado

e o sujeito que dela participa, acredita-se, está em um nível qualitativamente superior em função do trabalho educativo ao qual foi submetido.

Pode-se perguntar: como é possível, se é que é possível, “medir” o desenvolvimento da consciência filosófica, no sentido de avaliá-la. Em outras palavras: como a PHC trabalha com o problema da avaliação da consciência crítico-filosófica? Portanto, para o desdobramento deste trabalho, pode-se propor trabalhar com essa que é, hoje, uma das questões em aberto na PHC: a avaliação.

Baseando-se em Goldman³⁷, Saviani afirma que é possível distinguir entre consciência real, consciência possível, e limite máximo de consciência possível, sendo que este último só pode ser alcançado pelo proletariado (SAVIANI, 2019f, p. 198). Sendo assim, como mensurar a consciência possível e o limite máximo de consciência possível? Essas questões precisam ser abordadas em um estudo futuro.

³⁷ Lucien Goldman, no livro “Ciências Humanas e Filosofia”

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **A transformação da filosofia**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1981.
- ALTHUSSER, Louis. **Lênin e a filosofia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- ANTUNES, Caio. S. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- CARDOSO, Mário Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 57, p. 146-164, jun 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409/7968>>. Acessado em: 23 jul. 2020.
- CARVALHO, Máuri de. Lênin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- CHASIN, J. Marx, hoje. In: CHASIN, J. **Ensaio**. São Paulo: Editora e Livraria Escrita, 1983.
- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072019000100201&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ENGELS, Friederich. **Anti-Düring**. Disponível em: <<https://pcb.org.br/portal/docs/anti-fuhring.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ENGELS, Friederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. de Rosa Camargo Artigas e Reginaldo Forti. São Paulo, Global, 1985. (Coleção Bases; v. 47)
- GIANNOTTI, José Arthur. Considerações sobre o método. In MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- GORENDER, Jacob. Apresentação. In MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. V1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GUTERMAN, Norbert; LEFEBVRE, Henry. Introdução. In: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos Filosóficos**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LÊNIN, Vladmir. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000005.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- LENINE, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/cap01.htm>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- LÊNINE, V.L. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa: Avante, 1982.

EDITORES. Nota dos Editores. In: LÊNINE, V.L. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa: Avante, 1982b.

LÊNIN, Vladímír Ilitch. **Cadernos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, Michel. Posfácio - Os Cadernos Filosóficos e a Revolução de Outubro. In LÊNIN, Vladímír Ilitch. **Cadernos Filosóficos**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, Geörgy. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Geörgy. **Sobre Lenin y Marx**. 1a ed. - Buenos Aires: Gorla, 2012

LUKÁCS, Geörgy. **Posfácio a Lênin: a coerência de seu pensamento**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1967/mes/lenin.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto 2017a. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 17 set. 2019b.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, filosofia e educação**. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5396/3466>> Acesso em: 09 mar. 2020a.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosóficas, educativo-cultural e política. **Pró-Posições**, Campinas, v.22, n. 3, p.131-148, setembro-dezembro 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020b.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.03, n. 1, p. 55-66, janeiro-junho 2008. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>>. Acesso em: 23 jul. 2020c.

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p. 997-1017, outubro-dezembro 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915/18673>>. Acesso em: 23 jul. 2020d.

MARTINS, Marcos Francisco. **Práxis e “Catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ong’s, dos sindicatos e dos partidos políticos**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020e

MARTINS, Lígia Márcia. **A dinâmica consciente/inconsciente à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8541/5821>>. Acesso em: 15 out. 2020a.

MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação**. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265/7682>>. Acesso em: 15 out. 2020b.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Hegel e o advento da teoria social. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm>>. Acesso em: 15 out. 2020.

GALVÃO, Ana Carolina Galvão; LAVOURA, Tiago Nicola Lavoura; MARTINS, Lígia Márcia Martins. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

MÉSZAROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. Introdução. In: MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, João Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.**

Disponível em:

<https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: Entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 01-24, jul. 2020. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>>. Acessado em: 12 jul. 2020b.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação.** Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1762>>. Acesso em: 30 mar. 2019c.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 04 set. 2019d.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019e.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019f.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez 2013. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em: 13 set. 2020.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro Editora, 2005.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Educación tradicional y educación nueva. Madrid: Ediciones Marova. 1971.

TOASSA, Gisele. **Conceito de consciência em Vigotski.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012.

VAZ, Henrique Lima. **Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx.** In CHASIN, J. **Ensaio.** São Paulo: Editora e Livraria Escrita, 1983.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2005. 2v.