
MATERIALIDADE E EDUCAÇÃO A CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

MATERIALIDAD Y EDUCACIÓN LA CONTRIBUCIÓN MARXISTA A LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

MATERIALITY AND EDUCATION THE MARXIST CONTRIBUTION TO THE UNDERSTANDING OF SCHOOL EDUCATION

Roberta Letícia Pereira Silva¹

Resumo: Com base no princípio metodológico do materialismo histórico-dialético elaborado por Karl Marx pretende-se por meio deste trabalho incitar à reflexão acerca da crucialidade de se considerar a materialidade das relações sociais no intuito de superar o caráter desigual e enviesado das práticas educacionais justificadas pela noção de meritocracia assentadas na lógica liberal e na concepção de indivíduos atomizados e independentes da realidade social em que estão inseridos. Entendendo que, tal tendência tem corroborado para o solapamento da consciência de classe e para o obscurecimento das contradições inerentes ao sistema capitalista, as quais segundo Marx impulsionariam a ruptura com este sistema espoliativo e contraditório em sua essência.

Palavras-chave: Educação; Marxismo; Materialismo histórico-dialético.

Resumen: Con base en el principio metodológico del materialismo histórico-dialéctico elaborado por Karl Marx se pretende a través de este trabajo incitar a la reflexión acerca de la crucialidad de considerar la materialidad de las relaciones sociales con el fin de superar el carácter desigual y sesgado de las prácticas educativas justificadas por la noción de meritocracia asentadas en la lógica liberal y en la concepción de individuos atomizados e independientes de la realidad social en que están insertados. Entendiendo que tal tendencia ha corroborado para el solapamiento de la conciencia de clase y para el oscurecimiento de las contradicciones inherentes al sistema capitalista, las cuales según Marx impulsarían la ruptura con este sistema espoliativo y contradictorio en su esencia.

Palabras clave: Educación; El marxismo; Histórico-dialéctico materialismo

Abstract: Abstract: Based on the methodological principle of the historical-dialectical materialism elaborated by Karl Marx, this work intends to stimulate the reflection about the cruciality of considering the materiality of social relations in order to overcome the unequal and skewed character of justified educational practices by the notion of meritocracy based on the liberal logic and the conception of individuals atomized and independent of the social reality in which they are inserted. Understanding that, this tendency has corroborated for the overlapping of class consciousness and for the obscuring of the contradictions inherent to the capitalist system, which according to Marx would impel the rupture with this espoliativo and contradictory system in its essence.

Keywords: Education; Marxism; Historical-dialectical materialism.

Introdução

Denunciada por ser caráter utópico, a teoria marxista, no entanto, nos apresenta instrumentos bastante lúcidos e produtivos quanto ao entendimento dos mecanismos de funcionamento da sociedade.

Ianni (1996) aponta que ao analisar o capitalismo, Marx apanha os fenômenos como fenômenos sociais totais, dos quais se tornam mais latentes as implicações nos âmbitos político e econômico. Onde,

ao fazer uma análise minuciosa, mas abrangente, tanto do processo de produção no seio da indústria nascente, quanto da produção ideológica e massificadora capitalista, Marx deflagra as contradições que sustentam e alimentam o sistema.

O que deve ser ressaltado é que são justamente os instrumentos utilizados por Marx, através de sua capacidade intuitiva e empírica que possibilitaram a ele produzir [...] simultaneamente, o método e a interpretação do capitalismo. (IANNI, 1996, p. 10)

O viés metodológico da obra de Marx parte de dois elementos cruciais e conjugados, sendo eles o materialismo dialético e o materialismo histórico. Ao justificar a presença dos dois elementos na análise de Marx, Ianni (1996, p. 8) cita que:

Na obra de Marx, o capitalismo é levado a pensar-se a si mesmo, de maneira global e como um modo fundamentalmente antagônico de desenvolvimento histórico. Da mesma forma que o modo capitalista de produção, a dialética marxista funda-se nas relações de antagonismos.

O antagonismo e o conflito, elementos fundantes das relações capitalistas, seriam os mesmos a compeli-rem a classe subalterna, desprovida dos meios de produção a se atentarem de maneira crítica às estruturas hierárquicas de relações e se unirem no sentido de transformarem a realidade vigente.

Contudo, e por isso mesmo, tal transformação se liga intrinsecamente às condições materiais que são construídas historicamente e a forma como são absorvidas pelos agentes sociais. Sendo que neste processo de absorção, a educação, e no sentido aqui empregado, a educação escolarizada², configura uma das fontes mais profícuas do desenvolvimento de uma sociedade.

Ainda que incontestemente a potencialidade da função educacional, a projeções que se criam ao creditar à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento social são altamente questionáveis quanto suas reais funcionalidades, o que segundo as teses marxistas, estaria relacionado à necessidade de pensar a educação não através de suas intenções aparentes, mas considerando as bases materiais imanentes a cada grupo social enquanto ponto de partida para a construção de um projeto educacional realmente emancipatório.

Partindo desta premissa, objetiva-se apontar a contribuição dos pressupostos do método do materialismo histórico-dialético para a compreensão das tendências educacionais no intuito de indicar as bases para uma educação de fato emancipatória e propulsora de transformação social.

A materialidade na teoria marxista

Assentado no materialismo histórico-dialético, Marx aponta para a necessidade de se preconizar as **bases materiais** da existência social. O autor chama-nos a atenção à importância de se partir do **concreto** nas análises sociológicas.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 14)

Ao partir da análise do concreto Marx e Engels (1984) na obra *A Ideologia Alemã* afirmam que este ponto de partida,

[...] são os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida...Afirmam também que, ao examinar esses indivíduos, constata-se, com facilidade, que o ato mais fundamental que eles devem realizar, para poderem existir, é a transformação da natureza, ou seja, o ato do trabalho. (TONET, 2011, p.4)

O trabalho aparece como categoria central na análise marxista do capitalismo sendo aquele que funda o ser social, tal afirmação se justifica pelo fato de que, como Marx (1974) evidencia, o modo como os sujeitos produzem suas bases materiais de vida condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1974, p. 136).

Sendo que no sistema capitalista, o qual se caracteriza por relações classistas e antagônicas, o trabalho sofre mutações quanto suas funções e desdobramentos no âmbito social. Perdendo seu sentido ontológico de construção da condição humana transformando-se em trabalho alienante, mercadoria, e força de trabalho. (FRIGOTTO, 1998)

Segundo Marx (1988) a alienação seria consequência da divisão do trabalho que adquire sua forma clássica na manufatura que durou de meados do século XVI até o último terço do século XVIII. O autor toma como ilustrativo a produção de carruagens.

Por exemplo, uma carruagem era produto global do trabalho de grande número de artífices independentes, tais como segeiro, seleiro, costureiro, serralheiro, correeiro, torneiro, passamaneiro, vidraceiro, pintor, envernizador, dourador etc. A manufatura de carruagens reúne todos esses diferentes artífices em uma casa de trabalho, onde eles trabalham simultaneamente em colaboração uns com os outros. [...] Mas logo sucede uma modificação essencial. O costureiro, o serralheiro, o correeiro etc., que se ocupavam apenas com a feitura de carruagens, perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda sua extensão. [...] Por outro lado, a sua atividade tornada unilateral adquire a forma mais adequada para a sua restrita escala de ação [...] Progressivamente ela se transforma em divisão da produção de carruagens em suas diversas operações particulares, em que cada operação cristaliza-se em função exclusiva de um trabalhador, e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. (MARX, 1988, p. 254)

Nesse sentido Ianni (1996), sob a luz da teoria marxista, explicita que, forjada na lógica do capitalismo, a força individual de trabalho somente pode contemplar os interesses do trabalhador se em concordância com os interesses do capitalista. Passando o trabalho de resposta as mediações de primeira ordem, ou seja, de criador da condição humana, às mediações de segunda ordem do capital subordinando-o a mero imperativo de acumulação de capital. (MÉZÁROS, apud. FRIGOTTO, 1998)

Ao conceber as relações de produção capitalistas como espoliativas e degradantes, Marx, no entanto não corrobora com a noção de um materialismo estático, sendo a materialidade determinante da consciência sem que haja possibilidade de transformação social. De acordo com Tonet (2011) segundo Marx, o que caracteriza o ser social e o diferencia do ser natural não é apenas a racionalidade, mas a **práxis**, ou seja a relação entre consciência e realidade objetiva.

O que leva Marx a criticar o materialismo metafísico do século XIX, para o qual as pessoas em condição de obscurantismo e opressão estariam fadadas à ignorância, e afirmar a ideia de auto

emancipação de proletariado, e que, como afirma Lowy (2000, p. 125) [...] na práxis revolucionária a alteração das condições e a transformação das consciências andam juntas.

A construção do conhecimento, a partir da abordagem marxista, estaria nesse sentido, intimamente ligada à consciência de classe. Isso porque como afirma (LUKÁCS, apud LOWY, 1994, p. 130):

[...] o método marxista, a dialética materialista enquanto conhecimento da realidade, não é possível senão a partir do ponto de vista de classe, do ponto de vista da luta do proletariado. Ciência e consciência coincidem para o proletariado porque ele é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto do conhecimento: o conhecimento de si significa ao mesmo tempo o conhecimento correto de toda a sociedade.

A imbricação entre bases materiais e construção da consciência apontada por Marx, concorre com a noção de que desconsiderar a materialidade das relações, e isso implica também em escamotear a existência do antagonismo entre as classes, significa sonegar a realidade das coisas e em nada contribuir para a compreensão da natureza das relações sociais.

Isso porque, é na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é. (SAVIANI, 2018, p.80)

Em síntese, o homem realizar-se-ia como tal a partir do processo de transformação e negação da natureza em prol de sua afirmação como homem. Tal processo se dá através das formas históricas de produção e das relações sociais engendradas por elas. (SAVIANI, 2018). O que nos leva, por conseguinte, a concluir que a condição de homem relaciona-se com as condições históricas e sociais nas quais os sujeitos são inseridos e as quais devem adequar-se ou confrontar-se.

Nesse sentido é que se insere o processo educativo, se se considera que:

[...] o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor (MARKUS, 1974, p.88 apud SAVIANI, 2018, p.9).

Nessa direção a educação se apresenta como canalizadora dos conhecimentos socialmente e historicamente construídos, e que devem ser repassados às gerações vindouras. E justamente por isso se torna necessário nos questionar-mos sobre como a relação entre as **bases materiais**, ou ainda, o **concreto** das relações sociais, e as tendências verificadas no processo educacional, principalmente sob a égide capitalista, tem se evidenciado.

Materialidade e Educação

Entender a relação entre materialidade e educação requer remontarmos às bases materiais e históricas nas quais a educação tipicamente capitalista surge e em resposta a que ela emerge na sociedade. Na introdução da antologia *Textos sobre Educação e Ensino*, de Marx e Engels (2011), denota-se o contexto em que se inscreve a análise dos autores e a pertinência de inserir a observação do papel da educação na análise do processo de estruturação e manutenção do capitalismo. Tal contexto é evidenciado ao ser exposto que:

O desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo do liberalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental do aparato escolar. Até então, a educação familiar, gremial e religiosa, havia sido dominante e suficiente. A instrução nos centros especializados estava limitada a poucas disciplinas - medicina, direito, gramática - e era uma atividade claramente minoritária. As necessidades tecnológicas produzidas por mudanças ocorridas nas forças produtivas e, por outro lado, as exigências liberais de entender a educação e o conhecimento como condição da igualdade entre todos os cidadãos determinaram a institucionalização, extensão e profundização do aparato escolar. (MARX e ENGELS, 2011, p. 17)

Sob a luz das postulações marxistas, Tonet (2011) ressalta que a diferença entre a educação nas comunidades primitivas e nas sociedades de classes se dá justamente em consequência da divisão social do trabalho que caracteriza o segundo tipo de sociedade. A transferência de conhecimentos que antes competia a toda a comunidade e não se restringia a um grupo específico, como consequência da profunda transformação no processo de trabalho, passa a ser “privatizada”, segundo o autor, organizada para atender e reproduzir os interesses de uma classe particular.

A burguesia, classe que emerge com o processo de industrialização, leva a sociedade a absorver seus ideais econômicos e ideológicos. Nesse sentido a educação aparece como um dos meios canalizadores dos interesses burgueses.

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal. Não desejamos destacar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação; não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fonte de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais [...] Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possui-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX e ENGELS, 2011, p. 115)

A crítica tecida por Marx e Engels (2011) à intencionalidade que motiva o projeto de educação burguês e a grande contradição entre a lógica de produção baseada na divisão do trabalho, na alienação do trabalhador, e uma verdadeira educação é endossada por Tonet (2011) ao reiterar a impossibilidade de um atendimento educacional igualitário sob a ótica de um sistema que por sua própria natureza implica uma relação indissolúvel entre desigualdade real e igualdade formal.

A educação, como pode se depreender, reflete o antagonismo intrínseco da sociedade classista burguesa. Por este mesmo motivo é que se torna imprescindível analisar a relação entre educação e sociedade de forma histórica e dialética e não o contrário, pensando os sujeitos isoladamente, transcendentemente de suas materialidades. Como afirma Frigotto (1998, p. 30), [...] a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos).

No entanto, tal perspectiva não é hegemônica entre os estudos sobre educação. Sendo que o risco em que se corre ao negar a abordagem marxista é, como afirma Frigotto (1998), legitimar a concepção da ideologia liberal³ e neoliberal, pela qual se entende que a divisão em extratos sociais é

justificada pelas escolhas, esforço, riscos, vontade, dedicação, e competência dos indivíduos ou dos grupos sociais.

Embutida nos princípios do Liberalismo a “liberdade” pressupõe que todos os indivíduos sejam igualmente livres na busca por uma posição social vantajosa, isto em decorrência de suas competências pessoais combatendo a noção de posições pré-determinadas socialmente (CUNHA, 1980).

No entanto a crítica a este discurso parte do argumento de que as pessoas e os grupos se desenvolvem a partir de situações de poder e propriedade que não dependem de suas vontades (PARO, 1999). De modo que é prevista igual liberdade, mas para pessoas que dispõem de materialidades diferentes.

A grande debilidade da crença na função da educação sob o pressuposto liberal, se da pela superestimação da mesma e de sua efetividade enquanto equalizadora das chances entre os indivíduos.

Ao prever que a todos, será garantido o acesso as posições mais elevadas, de acordo com suas aptidões pessoais, pressupõe-se que a oferta de educação ocorrerá quantitativa e qualitativamente igual para todos os segmentos sociais. Contudo, como enfatiza Cunha (1980):

Primeiro, a escada, isto é as oportunidades de escolarização, não é franqueada a todos. O atendimento do sistema educacional é extremamente desigual entre as diversas regiões do país e, em cada uma, entre as classes sociais. *Segundo*, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação. Ora, o que conta, em termos de qualificação, é o produto da educação, e se esse é desigual, em termos de qualidade, não se pode dizer que há igualdade de oportunidades mesmo quando o atendimento do sistema escolar é amplo. (CUNHA, 1980, p. 55)

Ademais, a necessidade de se considerar as bases materiais nas análises sobre educação consiste em que, conceber que as aptidões das pessoas são características inatas consiste em um equívoco. Elas decorrem da primeira educação que ocorre no ambiente familiar, associada às condições materiais que dizem respeito, segundo Cunha (1980), à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva. (CUNHA, 1980, p. 55)

Contudo com base na noção de meritocracia, entendida pelo o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função da escola (BOBBIO, 1998, p. 747), a crença na educação é absorvida com mais veemência enquanto representação do meio de que os indivíduos dispõem de canalizarem suas aptidões como forma de um investimento racional visando obter retornos futuros que possibilitem romper com as desigualdades.

A grande expressão dessa tendência pode ser verificada a partir da Teoria do Capital Humano Shultz (1973). O autor defende a incorporação dos investimentos em capital humano na análise interpretativa do desenvolvimento econômico. Segundo ele a instrução seria o maior investimento em capital humano, e que as habilidades não são inatas, devendo ser adquiridas ou aperfeiçoadas ao longo do processo de instrução.

Deste processo resultaria a maior capacidade de auferir rendas por parte dos futuros trabalhadores, tendo então a escola um papel crucial na disseminação de tais instruções. Caberia à instituição educacional descobrir e cultivar o talento potencial Shulz (1973).

De acordo com o autor em pauta:

[...] uma das funções do sistema educacional é agir como um dispositivo para descobrir e selecionar o talento potencial. A analogia com despesas para a exploração é, realmente, evidente. São de conhecimento geral as vantagens do investimento na exploração do petróleo e no aperfeiçoamento das técnicas extrativistas. De modo semelhante, é “lucrativa” a existência de um sistema educacional organizado para descobrir talento humano, e que busca desenvolver a sua técnica para alcançar este objetivo. (ECKAUS, 1962 apud SHULTZ, 1973, p.56)

No Brasil, de acordo com Kuenzer (1997) a partir de 1964 o discurso fundamentado na Teoria do Capital Humano acomete a sociedade refletindo a proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país assentada no ideário da ditadura militar. Nesse sentido Frigotto (2010) discorre que:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. [...] Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

A crença “fetichista” no “capital humano” encontra eco no projeto educacional que fundamenta a pedagogia *tecnicista* no Brasil.

Segundo Saviani (1999) o tecnicismo é adotado pelo sistema educacional brasileiro sob a crença de superação do problema histórico da marginalidade educacional que não pôde ser solucionado pelas teorias da Pedagogia Tradicional, a qual fundamentava-se na noção do professor enquanto protagonista no processo educativo. E nem mesmo pelas propostas modernizadoras da Pedagogia Nova que parte por excelência da concepção de que o aluno é o centro do processo educativo em uma relação interpessoal e intersubjetiva entre professor-aluno (SAVIANI, 1999).

Diante da notável ineficiência das teorias educacionais até então experienciadas pela sociedade brasileira, a Pedagogia Tecnicista propõe uma mudança radical no processo educacional que passa então a estar fundamentado na racionalização e no controle incisivo das *interferências subjetivas*. (ibidem)

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1999, 24)

A tentativa de [...] transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril (ibidem, p. 26) acabou por enrijecer o processo educativo afastando a educação de sua função específica, o que culminou, segundo o mesmo autor, em altos índices de evasão e repetência.

Sobre esta tendência de racionalização do processo educativo, Bernardo (1989) salienta que, nesse sentido a escola passa a representar um local de “produção de trabalhadores”. Sendo que esta produção se da no mesmo nível que a produção de qualquer bem ou serviço capitalista. Deste modo, no produto a ser produzido, no trabalhador, são introduzidos investimentos com vista à maximização dos lucros á serem obtidos.

Para além dos malefícios operacionais ocasionados pela lógica tecnicista, a racionalização contundente do processo educacional ao considerar a educação enquanto extensão do campo econômico tende a produzir uma lógica de que a qualificação e o conhecimento da força de trabalho somente se efetivam em retornos, se estreitamente vinculadas e orientadas às necessidades das empresas. (ALMEIDA e CARVALHO 2000)

Ao negar a função que deveria lhe caber, o sistema educacional corrobora com a exploração e a alienação dos indivíduos, o que pode ser depreendido da afirmação de Paro (1999), ao dizer que:

[...] assim a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p. 09)

Reduzidos à sua força de trabalho e despossuídos de outra finalidade senão a inserção no mercado de trabalho, os sujeitos mercantilizam também suas subjetividades, o que incide na formação de seus interesses, vontades, consciência e referenciais de conduta. (MACHADO, 1998)

Este cenário se torna cada vez mais acirrado com a ênfase, cada vez maior, em conceitos como qualidade e competência, (MACHADO, 1998), e os se não de origem mercantil, como rentabilidade, competitividade, produto, cliente etc., (OLIVEIRA, 2003), sendo incorporados pelas práticas escolares.

Neste sentido a competição torna-se rotina para os que necessitam vender sua força de trabalho, originando, para além da luta entre classes, uma competição intra- classe, horizontalizada. Na busca pela satisfação individual de suas necessidades, os sujeitos [...] são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta e a se mobilizar em direção a qualquer iniciativa que extrapole e questione estas relações, que se volte para uma ação conjunta de busca de uma alternativa de melhoria coletiva (MACHADO, 1998, p. 21).

Tais condições, que configuram as relações educacionais, tendem a solapar a possibilidade de emergência da tomada de consciência formando sujeitos acrícos e mantenedores da estrutura social a qual estão inseridos justamente por escamotear a materialidade dos indivíduos, sendo que muitos deles não encontram nas práticas educacionais correspondência com seus “fazimentos” diários, não obstante absorvam a crença liberal, meritocrática e emancipatória, que na verdade, á muito se distancia da auto-emancipação proposta por Marx (LOWY, 2000), segundo a qual alteração das condições e a transformação das consciências andam juntas.

Como puderam ser vislumbrados, os preceitos marxistas para uma educação que de fato eleve o indivíduo a condições de gozar com plenitude de suas capacidades físicas e intelectuais, partem por excelência da valorização das **bases materiais** socialmente construídas e que incidem diretamente nas condições de desenvolvimento do e no processo educacional.

Nesse sentido o legado marxista nos aponta para uma “pedagogia do concreto”. Nas palavras de Saviani (2018, p.81), uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais.

Diferentemente da *Pedagogia tradicional*, que considera os indivíduos como abstratos e da *Pedagogia moderna* que os considera empíricos e singulares, a “Pedagogia do concreto” percebe os indivíduos enquanto sujeitos históricos, sínteses de dadas condições materiais. Consubstanciada por tais premissas, a *Pedagogia histórico-crítica* se evidencia como grande expressão das postulações marxistas para a educação.

A ideia de refutação da naturalização das escolhas e do desempenho no processo educacional, ponto de partida da proposta da Pedagogia histórico-crítica é muito bem salientada por (Saviani, 2018, p, 82), nas palavras do autor, por ser o aluno um ser concreto:

[...] o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Assim sendo, nos parece demasiado claro que a real equalização das condições de desenvolvimento por meio da educação se faz invariavelmente pela aposta em uma transformação profunda na concepção da relação entre educação e sociedade e que o primeiro passo em direção a esta mudança situa-se, como já anunciara o próprio Marx, em considerar, as bases materiais, o concreto, como o ponto de partida.

Considerações Finais

Considerando a grandeza da contribuição marxista à metodologia das Ciências Sociais, objetivou-se, ainda que minimamente, expor a validade e a pertinência das premissas do legado marxista para o desvelamento da mística liberal e economicista, a qual tende a sonegar as disparidades intrínsecas às condições materiais dos sujeitos levando-os ao obscurantismo dos antagonismos, dos conflitos e, por conseguinte, ao amortecimento das possibilidades de resistência e de enfrentamento.

Entendendo a educação, por uma perspectiva dialética, enquanto produto e produtora de relações e estruturas sociais, a reflexão proposta nesta ocasião, nos permite vislumbrar o caminho que deve ser traçado em direção a uma ideologia educacional de fato emancipatória e equalizadora.

Contudo, comungamos ainda da noção de que a transformação da relação entre educação e sociedade, deve convergir com um quadro de mudanças nas condições objetivas e subjetivas que tomem como base a ruptura com o sistema espoliativo e degradante o qual tende a reduzir as relações e os sujeitos a meros imperativos de sua própria manutenção.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Marilis; CARVALHO, Ruy. *Educação e desenvolvimento econômico: uma questão recolocada*. III congresso latinoamericano de Sociologia del Trabajo. Buenos Aires, maio de 2000.
- BERNARDO, João. *A produção de si mesmo*. Educação em Revista. n° 10 Belo Horizonte, 1989.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CUNHA, Luis Antônio. *Educação e Desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980
- FLEURY, Maria Tereza; FLEURY, Afonso. *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, vol.5, no. spe, Curitiba, 2001, p.183-19
- FREITAG, Bárbara. *Estado, escola e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.p.25-5
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- IANNI, Octavio. *Karl Marx*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino do 2º grau: O trabalho como princípio educativo*. 3. ed. . São Paulo: Cortez, 1997.
- LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOWY, Michael. Marxismo e Utopia. In: LOWY. Michael; BENSAD. Daniel. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- MACHADO, Lucília. *Educação Básica, empregabilidade e competência*. Trabalho & Educação. N° 3. Belo Horizonte, UFMG, jan/jun, 1998.p.15-31.
- MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 254-276.
- MARX, Karl. Para uma crítica da economia política. In: Marx, Karl. *Manuscritos Econômicos Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1974.
- MARX, Karl. *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS. Friedric. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Navegando, 2011.
- OLIVEIRA, Ramon. *A (Des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferretti, Celso João et all; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120
- SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- TONET, Ivo. *Educação e ontologia marxiana*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, 2011. p. 135-145.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *O legado de Karl Marx para a educação*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

Notas:

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Mestra pelo programa de pós-graduação em Desenvolvimento Social PPGDS/UNIMONTES. Email: roberta933009@hotmail.com

² Refere-se àquela institucionalizada, que concorre para a absorção de um conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.

³ O liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, Na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu. (CUNHA, 1980, p. 27)

Recebido em: 20/07/2018

Aceito em: 21/08/2018