
O PAPEL DA ARTE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE NECESSIDADES SUPERIORES À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EL PAPEL DEL ARTE Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE NECESIDADES SUPERIORES A LA LUZ DE LOS SUPUESTOS DE LA PEDAGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE ROLE OF ART AND SCHOOL EDUCATION IN THE FORMATION OF SUPERIOR NEEDS IN THE OF ASSUMPTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Larissa Bulhões D’Incao¹

Mariana de Cássia Assumpção²

Maria Cláudia da Silva Saccomanni³

Resumo: Ancorado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, este artigo fez uma reflexão sobre a produção de necessidades superiores, enfatizando o papel da educação escolar nesse processo. À luz da crítica marxista ao modo de produção capitalista, nosso objetivo foi, por um lado, destacar as características da esfera estética de objetivação do gênero humano, mostrando que ela resultou da crescente complexidade por que passaram as necessidades e as relações humanas. E por outro, afirmar que a apropriação dos conhecimentos mais elaborados na escola enriquece a subjetividade dos indivíduos, corroborando com a superação das barreiras ao pleno desenvolvimento que o capitalismo impõe.

Palavras-chave: Necessidades superiores; arte; educação escolar.

Resumen: Anclado en los supuestos de la pedagogía histórico-crítica este artículo hace una reflexión sobre la producción de las necesidades más elevadas, destacando el papel de la educación escolar en este proceso. A la luz de la crítica marxista del modo de producción capitalista, nuestro objetivo era, en primer lugar, poner de relieve las características de la esfera estética de la objetivación del género humano, demostrando la creciente complejidad que pasaban las necesidades y las relaciones humanas. Y por otro lado, afirmar que la propiedad del conocimiento más elaborado enriquece la subjetividad de los individuos, lo que corrobora la superación de las barreras para el pleno desarrollo que el capitalismo impone.

Palabras clave: Necesidades superiores; arte; enseñanza.

Abstract: Anchored on the assumptions of historical-critical pedagogy this article aims to reflect on the production of higher needs, emphasizing the role of school education in the process. In light of the marxists critique the capitalist mode of production, our goal is first, to highlight the characteristics of the aesthetic sphere of objectification of the human race, showing that it resulted from the growing complexity that passed by the needs and human relations. And on the other hand, assert that ownership of more elaborate knowledge in school enriches individuals subjectivity corroborating overcoming the barriers to the full development that capitalism imposes.

Keywords: Superior needs; art; education.

À guisa de introdução

Respaldado nos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e nos estudos estéticos de György Lukács, o presente artigo apresenta que uma educação escolar verdadeiramente emancipadora

deve conscientizar a classe trabalhadora de suas necessidades históricas. À vista disso, para compreendermos a relação existente entre arte e necessidades na construção de uma educação embasada na perspectiva marxista, precisamos, primeiramente, compreender o papel que cada um desses elementos exerce no atual momento histórico. Essa compreensão, por sua vez, não é possível se não nos apropriarmos das leis gerais que fundamentaram a crítica de Marx ao modo de produção capitalista, as quais serão sucintamente apresentadas a seguir à luz dos preceitos metodológicos do materialismo histórico-dialético.

Marx desenvolve sua teoria do valor de modo a revelar que na apreensão imediata do real as categorias da economia política apresentam-se como naturais e eternas exatamente por ser esta a aparência necessária à manutenção do sistema capitalista. Nesse processo, as relações historicamente construídas são ocultadas e, com elas, as possibilidades de superação do atual modo de produção; portanto, serão exatamente estes elementos que Marx buscará desvelar na originalidade do movimento categorial proposto por sua teoria.

Segundo o autor, ainda que a economia política tenha chegado a tomar como ponto de partida “a contradição dos interesses de classe, do salário e do lucro, do lucro e da renda da terra” (MARX, 1985a, p. 17), ela considerou essas contradições como leis naturais inerentes à sociedade, independentemente de seu momento histórico. Diante dessa realidade, o autor constatou que a ciência burguesa da economia chegara aos seus limites insuperáveis.

Tendo esses limites em vista, Marx edificou a crítica da economia política por meio da reelaboração do significado das suas categorias tradicionais, desenvolvendo-as de forma a alçar e expor suas contradições fundamentais. Para tanto, o autor se valeu de um método crítico à dialética hegeliana, o qual veio para inverter seu entendimento acerca da relação entre as manifestações aparentes e a essência da realidade, expondo sua face material e histórica.

Decorre destes pressupostos o fato de que, para Marx, era de suma importância identificar as particularidades essenciais do modo de produção capitalista em relação às organizações sociais anteriores. Para tanto, o autor propõe uma dedução categorial a qual apreende o capitalismo para além da identidade lógico-formal e da sua eternização, de modo a determinar os elementos que devem ser revolucionados em prol do surgimento de uma nova sociedade.

Esclarecidos os pressupostos do materialismo histórico-dialético dentro das limitações impostas pelas possibilidades objetivas do presente trabalho, analisaremos a seguir o papel das necessidades e da arte não apenas como categorias inerentes às leis gerais de produção e reprodução do modo de produção capitalista, mas também como categorias que podem vir a contribuir para o movimento de superação e transcendência desta organização social.

As necessidades na passagem da circulação simples ao capital

Marx elaborou sua exposição do capital a partir da expressão do valor na forma-dinheiro, pois, segundo o autor, é diante da forma-dinheiro que a força de trabalho se determina como mercadoria e o

capital, por sua vez, como valor que cria ele mesmo as condições para a sua reprodução e multiplicação (MARX, 1985a, p. 125). Porém, para se compreender este processo e as necessidades que o engendram em sua especificidade, é preciso primeiramente compreender a abstração contida no estágio de circulação simples das mercadorias e sua lógica pautada na troca entre equivalentes.

Na circulação simples, representada pelo circuito Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria (M-D-M), ambos os extremos da fórmula têm a mesma forma econômica, são mercadorias de mesma grandeza de valor. Porém, são valores de uso qualitativamente diversos, demonstrando que ao conteúdo deste movimento interessa a obtenção de produtos para o consumo, de valores de uso que *satisfaçam as necessidades específicas* daqueles que não os produzem. Assim, as formas dinheiro que o valor assume na circulação simples mediam apenas o intercâmbio de mercadorias e desaparecem no resultado final do movimento.

Por outro lado, na circulação do capital, representada no circuito Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro (D-M-D), tanto a mercadoria quanto o dinheiro funcionam como manifestações diferentes de existência do próprio valor, sendo o dinheiro sua representação geral e a mercadoria, sua representação particular. Fixadas as formas particulares de aparição assumidas pelo valor que se valoriza alternativamente no ciclo de sua vida, “então se obtém as explicações: capital é dinheiro, capital é mercadoria” (MARX, 1985a, p. 130).

Inversamente ao circuito M-D-M, na fórmula do capital a qualidade dos extremos é idêntica, pois o dinheiro é a figura metamorfoseada das mercadorias em que seus valores de uso específicos estão apagados; deste modo, a única diferença possível entre eles é quantitativa, ou seja, é a grandeza de valor. Portanto, a fórmula completa deste processo é D-M-D', em que D' consiste no valor de dinheiro adiantado mais um excedente. É este, segundo o autor, o movimento que constitui e caracteriza o capital.

Assim, a circulação simples de mercadorias serve de meio para um objetivo final que está fora da circulação, qual seja, a apropriação de valores de uso e, portanto, a satisfação das necessidades humanas. Por outro lado, a circulação do dinheiro como capital é uma finalidade em si mesma, uma vez que a valorização do valor só existe dentro da contínua renovação deste processo. “Por isso o movimento do capital é insaciável” (MARX, 1985a, p. 129).

Porém, é necessário investigar o modo como se forma esse excedente o qual caracteriza o capital como valor em trânsito contínuo. Se o processo de circulação simples de mercadorias pressupõe a troca de equivalentes, conclui-se que a mais-valia não pode se originar simplesmente na circulação. Ou seja, não se trata de simplesmente gerar o excedente vendendo o produto por um valor mais alto. Para criar este valor, segundo Marx (1985a) o capitalista deve encontrar uma mercadoria cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor; tal mercadoria específica é a capacidade de trabalho ou força de trabalho.

Assim, o capitalista deve ser capaz de comprar trabalho alheio o que pressupõe, portanto, encontrar o trabalhador “livre” como vendedor de sua força de trabalho no mercado. Para tanto, pressupõe-se que a sociedade do capital divida-se entre os indivíduos detentores privados dos meios de produção e os indivíduos despossuídos destes mesmos meios, os quais, para sobreviverem, precisam

vender como mercadoria sua própria força de trabalho, ou seja, sua corporalidade viva. Estes últimos seriam os denominados “trabalhadores livres”, os quais se encontram livres de todas as condições necessárias à sua sobrevivência. Deste modo, o capital anuncia, desde o seu início, uma fase completamente nova para o processo social de produção.

Nesta nova época as necessidades a serem priorizadas não são aquelas representativas das máximas possibilidades do Gênero humano, mas sim aquelas voltadas para a produção e reprodução do capital. Para compreendermos as repercussões desse processo para a subjetividade humana, importa-nos examinar a relação entre produção, distribuição e consumo, descrita por Marx nos *Grundrisse*.

A criação de necessidades voláteis

O objetivo da crítica da economia política de Marx foi desvendar a sociedade burguesa em sua essência para, deste modo, deixar claro qual o caminho a ser trilhado pela classe trabalhadora no processo de revolução da organização social vigente. Portanto, o autor buscou desvelar as limitações fundamentais da economia política evidenciando o servilismo de suas categorias as quais ocultavam o caráter histórico e transitório do modo de produção capitalista.

Para as concepções dos economistas políticos até então, produção, distribuição, troca e consumo constituíam um autêntico silogismo em que “a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade e o consumo, a singularidade, na qual o todo se unifica” (MARX, 2011, p. 44). Deste modo, sendo a produção pertencente à esfera da generalidade, não haveria possibilidade de se propor sua alteração. Enquadrada em leis naturais eternas, independentes da história, as relações burguesas eram furtivamente compreendidas como irrevogáveis leis naturais da sociedade em abstrato (MARX, 2011). A proposta desses teóricos era então, a de promover transformações nas esferas de distribuição e troca da sociedade, pois este seria o caráter particular e específico da sociedade do capital.

O consumo, por outro lado, era entendido como um ato conclusivo que, como finalidade propriamente dita, situar-se-ia “fora da economia, exceto quando retroage sobre o ponto de partida e enceta de novo todo o processo” (MARX, 2011, p. 45). Nesta lógica, era concebido como a resultante do raciocínio do silogismo, como a finalidade da organização social e, portanto, como a marca identitária da sociedade burguesa. Apreendida de forma completamente dissociada dos princípios específicos que regem a produção capitalista, a categoria consumo passa a ser abordada como uma esfera pessoal e privada de expressão da individualidade e liberdade.

Porém, Marx (2011) irá revelar que produção e consumo, longe de serem categorias dissociadas, formam uma unidade de contrários que se determina mutuamente. Sendo assim, por um lado, o consumo produz a produção duplamente: “1) na medida em que apenas no consumo o produto devém efetivamente produto. [...] 2) na medida em que o consumo cria a necessidade de nova produção” (MARX, 2011, p. 46-47).

Por outro lado, a produção:

[...] 1) fornece ao consumo o material, o objeto [...] sob esse aspecto, a produção cria, produz consumo. 2) cria para o consumo [...] o modo de consumo, *não apenas objetiva, mas também subjetivamente*. A produção cria, portanto, os consumidores. 3) a produção não somente fornece à necessidade um material, mas também uma necessidade ao material. (MARX, 2011, p. 47, grifo nosso).

Desta forma, com a demonstração da identidade entre consumo e produção nos aspectos reproduzidos acima, Marx (2011) nos revela que a tão aclamada expressão livre e genuína da individualidade atribuída ao modo de produção capitalista se encontra subjugada ao poder de domínio do capital, de modo que, em última instância, a própria necessidade de consumo é dirigida e orientada para os interesses desumanos do capital. Esse raciocínio fica claro na citação a seguir:

A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas um sujeito para o objeto. Logo, a produção produz o consumo, na medida em que 1) cria o material para o consumo; 2) determina o modo do consumo; 3) gera como necessidade no consumidor os produtos por ela própria postos primeiramente como objetos. (MARX, 2011, p. 47).

Conclui-se que a produção produz o objeto de consumo, o modo de consumo e o próprio impulso do consumo. O que equivale a dizer que as relações sociais de produção constroem nos indivíduos uma dada subjetividade a qual terá a necessidade de consumir os objetos que alimentam a produção e reprodução do capital.

Assim sendo, a volatilidade do processo produtivo será subsidiada por necessidades igualmente voláteis. Isso porque, na atual configuração social, um indivíduo cria novas necessidades no outro com a única função de “o forçar a um novo sacrifício, para o deslocar para uma nova dependência, induzi-lo a um novo modo de fruição e, por isso, de ruína econômica” (MARX, 1993, p. 129). Nesse sentido, a criação de necessidades na sociedade capitalista se reduz ao predomínio de um poder estranho sobre os homens que preconiza necessidades brutas, imediatas e diluídas, as quais têm a única função de satisfazer os mandos e desmandos egoísticos da multiplicação do valor.

É por essa razão que Marx (1993) afirma que na sociedade cuja base é a propriedade privada dos meios de produção, as necessidades se tornam a manipulação das fraquezas humanas, configurando-se em expressões abstratas e ilusórias que visam roubar do homem sua própria essência. Em suma, temos que “*a propriedade privada não sabe tornar a necessidade rude em necessidade humana*” (MARX, 1993, p. 129, grifo nosso).

Longe de se configurar em um entrave, essa limitação é necessária à própria sobrevivência do capital pois, como coloca Marx (1985b), se a realidade pudesse ser conhecida imediatamente a ciência seria desnecessária, o que significa que as ínfimas condições objetivas de apropriação fornecidas pela realidade imediata e cotidiana da sociedade capitalista são – e precisam ser – insuficientes para o conhecimento da realidade em sua essência. Neste sentido, a classe trabalhadora atinge a necessidade da luta sindical espontaneamente, mas não alcança a análise que revela o caráter inconciliável dos interesses das classes sociais opressoras e oprimidas e não atinge, portanto, a necessidade radical de emancipar-se deste modo de produção desumanizador.

Porém, dado que o psiquismo humano se desenvolve em condicionabilidade com as condições objetivas de apropriação das objetivações humano-genéricas – dentre as quais se incluem as produções artísticas – entendemos que a educação escolar se configura no elemento essencial para a resistência e superação destas limitações da apropriação da realidade objetiva impostas pelo cotidiano do capital, uma vez que é a partir da apropriação do conhecimento historicamente sistematizado que se transcende as representações gerais e se reúne fenômenos dessemelhantes, multifacetados e não coincidentes na aparência, apreendendo-os em suas características universais e revelando sua essência.

A seguir, pautando-nos na pedagogia histórico-crítica como referencial teórico norteador, desenvolveremos os argumentos que defendem essa possibilidade de a educação escolar, na condição de produtora de necessidades mais elaboradas, possibilitar a máxima criatividade que é a dos seres humanos criarem outro modelo de sociedade e se libertarem da tendência do capital em empobrecer a subjetividade humana. Nesse sentido, também caminham os apontamentos acerca dos estudos estéticos de György Lukács o quais visam explicitar o papel da arte como conteúdo escolar fundamental potencialmente desfeticizador.

A produção de necessidades superiores na educação escolar

Amparados pelos estudos estéticos de György Lukács e pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético podemos afirmar que toda a produção humana resulta da atividade de trabalho. Foi, pois, por esse intercâmbio entre o ser humano e a natureza que se tornou possível o conhecimento sobre a realidade. Sabe-se que nos alvares do desenvolvimento humano, a atividade de trabalho estava diretamente ligada à satisfação de necessidades elementares, vinculada à garantia da sobrevivência dos indivíduos. Com efeito, ao satisfazer as necessidades básicas, o ser humano engendrou um processo de criação de outras necessidades, cada vez mais desenvolvidas que não se restringiam à vida material, mas estavam relacionadas a elaborações de caráter teórico que se cristalizaram nas esferas da ciência, da arte, da filosofia e da política.

É conveniente salientarmos que estes tipos de objetivação constituíram-se, portanto, como necessidades tardias que puderam ser satisfeitas à medida que as condições mínimas de vida eram garantidas por uma parcela da população dedicada aos trabalhos penosos, enquanto a outra tinha a possibilidade de se debruçar sobre a atividade de reflexão. Sem perder, contudo, o rigor metodológico marxiano, deve-se entender todos esses processos como dialéticos. Isso porque a divisão social do trabalho - divisão esta entre aqueles que fazem e aqueles que pensam - e por consequência o trabalho alienado contribuíram sobremaneira para que a humanidade alcançasse patamares elevados de conhecimento sobre a realidade e sobre si mesmos.

A dinâmica do trabalho gera, pois, uma diversificação e ampliação dos produtos que resultam dessa atividade (vê-se: os objetos em geral, a linguagem, a ciência, a arte, a filosofia), bem como alteram os próprios seres humanos tanto em relação às modificações anatômicas como e, em especial, as transformações que se verificam na concepção de mundo.

Em síntese, a produção humana divide-se em dois tipos principais, quais sejam: o da produção material que se refere às condições básicas de existência e a da produção não material destinada a atividade intelectual, sendo que a produção não material subdivide-se, segundo Marx (1974, p. 346-347), na produção em que há um intervalo entre a produção e o consumo e a que não há.

A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.

Baseando-se nessa caracterização da produção não material, vê-se que a arte é um tipo de produção não material em que o consumo se separa da produção. Como a arte, a educação também é um tipo de produção não material, mas, neste caso, não há um intervalo entre a produção e consumo. Saviani (2008, p. 13), inspirando-se na obra marxiana, define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Partindo do pressuposto de que a educação, ou melhor, o trabalho educativo é por excelência um ato de produção direta e intencional e que, tal como a lógica entre produção e consumo no capitalismo, na qual a produção gera o consumo e também a necessidade de consumir, é lícito entender que a educação deve produzir necessidades nos alunos. Mas, ao contrário do sistema de produção que engendra necessidades afinadas a perpetuação das demandas capitalistas, à escola cabe formar necessidades de nível superior que não se identifiquem com as necessidades elementares ou aquelas próprias à vida cotidiana, mas sim, as que se situam na esfera não cotidiana.

Ou seja, as necessidades são produzidas pela sociedade, mais especificamente, pela sociedade capitalista e não pelos indivíduos isoladamente. Porém, ao mesmo tempo, em que a sociedade capitalista mantém os indivíduos escravos da lógica do capital, a educação escolar também é um sistema de produção que não apenas reproduz a lógica existente, posicionando-se a favor da classe trabalhadora por meio da socialização dos conhecimentos.

Faz-se imprescindível destacar, pois, que no processo educativo a necessidade deve ser compreendida como ponto de chegada e não como ponto de partida. Nesse sentido, a educação escolar não deve reiterar as necessidades já existentes, àquelas necessidades dos alunos vinculadas ao imediatismo e pragmatismo do cotidiano, caso assim fosse, seria até mesmo dispensável o papel da escola. A educação escolar precisa superar as necessidades já postas e produzir novas necessidades.

Contudo, a produção de novas necessidades mais elaboradas não é um processo simples e rápido, exige a transformação da subjetividade, em um constante movimento do em-si ao para-si. Ou melhor, como acentua Saviani (2007, p. 3), 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”.

Disso se encerra que as necessidades mais complexas, em geral, não são construídas de maneira espontânea, como também não o são as necessidades artísticas, em particular. A produção de necessidades superiores requer intencionalidade, ou seja, o contato da criança com a cultura mais geral deve se dar pela mediação do professor durante o processo educativo.

Encontramos concepção análoga, porém analisada sob o prisma estético, na obra do filósofo húngaro Lukács *Introdução a uma Estética Marxista* que, ao tratar da relevância da arte para o gênero humano, afirma:

Ora, vemos ademais que a eficácia das obras de valor traz consigo, em medida tanto mais surpreendente quanto mais longínquo no tempo e no espaço ou mais estranho do ponto de vista da nação ou da classe for o conteúdo representado, uma ampliação e um aprofundamento, uma elevação da individualidade cotidiana imediata. E precisamente neste enriquecimento do eu reside, em primeiro lugar, a feliz experiência que é proporcionada pela arte realmente grande. (LUKÁCS, 1970, p. 269).

No que se refere à estética, podemos afirmar que, segundo Lukács, a obra de arte é uma forma de reflexo da realidade. Porém, as maneiras pelas quais a arte reflete a realidade são distintas das formas pelas quais essa realidade se reflete na consciência cotidiana e também distinta do reflexo científico. O filósofo húngaro acentua que a ciência seria “desantropomorfizadora”, ou seja, procuraria refletir a realidade em si mesma, para além dos sentidos humanos no intuito de captar a essência da realidade. Já a arte procuraria refletir a realidade humana e seria fundamentalmente “antropomórfica” e realizaria o movimento dialético entre essência e aparência.

Uma propriedade específica às grandes obras artísticas reside na evocação de sentimentos no sujeito receptor (aqui é explicitado também o caráter antropomorfizador da arte), provocando uma intensificação, um aprofundamento de vivências que, certamente, o indivíduo não experimentaria se não estabelecesse contato com a obra. Nesse sentido, no que diz respeito ao ato criativo, Lukács considera:

Já nos referimos ao fato de que a personalidade criadora importante para o surgimento da obra de arte não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador, que a criação exige que ele universalize a si mesmo, que se eleve da sua singularidade meramente particular à particularidade estética. (LUKÁCS, 1970, p. 269).

Trazendo as averiguações do campo estético ao campo educacional, podemos aferir que a educação escolar provoca modificações no sujeito (em sua subjetividade), assim como o faz a obra de arte. Tanto a arte quanto os conteúdos escolares nos levam a conhecer mais sistematicamente a formação e as objetivações do gênero humano. Apropriar-se de tais vivências, de tais conhecimentos enriquece a subjetividade dos indivíduos. Os conteúdos científicos e artísticos, guardadas suas especificidades, tem a função de propiciar o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, contrapondo-se à alienação generalizada da sociedade capitalista e é, por essa razão, que a educação escolar promove a humanização dos sujeitos. É preciso, pois, compreender a rica dialética entre a formação do indivíduo e a objetivação histórica do gênero humano, a partir das peculiaridades das relações entre a subjetividade individual e as obras de arte.

O processo de reconhecimento da cultura como produto imanente, desencadeia o desenvolvimento da consciência, isto é, propicia a humanização dos indivíduos. Aqui reside a importância da educação escolar: descortinar a realidade em seus aspectos fundamentais, pois esse é o ponto de partida para uma possível transformação da sociedade.

Considerações finais

A partir dos elementos teóricos discutidos, é possível afirmar que a apropriação do conhecimento sistematizado por parte da classe trabalhadora exerce um papel fundamental no alcance das contradições essenciais da sociedade burguesa. Mais uma vez lançamos mão a Lênin (1980, p. 225), quando ele afirma que “a consciência socialista de hoje não pode surgir senão à base de um profundo conhecimento científico”.

Assim sendo, apenas a partir do domínio crítico do patrimônio cultural humano historicamente acumulado os indivíduos alcançarão a consciência de suas necessidades históricas e serão, de fato, livres para escolherem em qual organização social querem viver e por qual tipo de sociedade querem lutar. Chegamos, então, ao papel fundamental da educação escolar, cuja finalidade precípua de socializar o aporte humano-genérico é imprescindível para que os homens de fato exerçam seu livre arbítrio e deixem de fazer escolhas prejudicadas por ignorarem a essência de suas próprias necessidades.

Concordamos com Saviani quando este afirma que:

[...] a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser esta uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelo conjunto dos trabalhadores. (SAVIANI, 2005, p. 257).

Entendemos que a categoria das necessidades humanas tem muito a contribuir para essa luta dada a sua estreita relação com a categoria liberdade, a qual foi explorada por Engels (1979) na obra *Anti-Dühring*. Para o autor, o livre arbítrio se configura na capacidade de decidir a partir do conhecimento dos determinantes que envolvem tal decisão:

[...] pois, *quanto mais livre* for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de *necessidade* determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar. (ENGELS, 1979, p. 96, grifos do autor).

Vemos que para Engels (1979) a liberdade se configura em um produto da evolução histórica o qual está muito distante da visão romanceada neoliberal da liberdade como total independência em relação às leis naturais e sociais. Ao contrário, a liberdade se configura no autodomínio e no domínio da natureza exterior, baseado no conhecimento das necessidades naturais e sociais. Para o autor, a liberdade se configura, em última instância *na consciência da necessidade*, de modo que “cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade” (ENGELS, 1979, p. 96).

Complementando essas ideias de Engels, nos pautamos em Marx (2005) quando este afirma que as revoluções necessitam de uma base material, uma vez que a teoria só se realiza em uma nação na medida em que se configura na realização de suas necessidades. Seguindo esta lógica, o autor afirma que “uma revolução radical só pode ser a revolução de necessidades radicais” (MARX, 2005, p. 153).

Porém, a classe trabalhadora não sentirá “a necessidade nem a capacidade de emancipação geral até ver-se obrigada a isto por sua situação *imediate*, pela necessidade *material*, e pelos *próprios grilhões*” (MARX, 2005, p. 155, grifos no original). Portanto, partindo do princípio de que a escola estabelece uma relação dialética com a sociedade, na qual não apenas é determinada por ela, mas também a determina, defendemos que essa instituição deva ter como uma de suas principais metas a de despertar essas necessidades radicais nos alunos da classe trabalhadora; nessa perspectiva, a educação formal objetivaria a formação de agentes sociais que busquem a satisfação de demandas para muito além do básico, as quais se refiram à própria necessidade da emancipação humana.

Concluimos o presente artigo com a convicção de que se a liberdade se configura na consciência das necessidades, para quebramos as correntes da ordem social vigente e alçarmos o comunismo – finalidade última da pedagogia histórico-crítica – teremos que, antes de qualquer coisa, tornar as necessidades radicais conscientes para a classe trabalhadora. Dessa forma, estaremos dando nosso primeiro passo no longo caminho rumo à autêntica liberdade do gênero humano.

Referências bibliográficas:

- ENGELS, F. *Anti-Dübring*: filosofia, economia, política, socialismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LENIN, V. I. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. v. 3.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. *Manuscritos econômico-filosófico de 1844*. Lisboa: Avante, 1993.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro: O processo de produção do Capital t. 1. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. v. 2.
- _____. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro terceiro: O processo Global da Produção Capitalista. t. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. v. 3.
- _____. *Teorías sobre la plusvalía*. t. 1. Buenos Aires: Cartago, 1974.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. et al. *Marxismo e educação debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Notas:

- ¹ Possui graduação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010) e cursa mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte. Atua na linha de pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Trabalho Educativo e é integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. E-mail: larissabulhoes@hotmail.com.
- ² Possui graduação em Pedagogia (2011), pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Atualmente cursa Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pela mesma Universidade, na linha de pesquisa intitulada Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte. É integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de fundamentos da educação com ênfase na psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. E-mail: mariana.c.assumpcao@hotmail.com.
- ³ É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Atualmente é mestranda em Educação Escolar pela UNESP (Araraquara) sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte e integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de fundamentos da educação com ênfase na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. E-mail: mariaclaudiasacomani@hotmail.com.

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 05/2015.