

## DO PERENE AO PROVISÓRIO NA LÓGICA EDUCACIONAL

---

### **Raimunda Lucena Melo Soares**

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Educação e Problemas Regionais Instituto de Ciências da Educação. Professora Associada. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. (FAED/ICED/UFGPA)

### **1 | INTRODUÇÃO**

A educação é estritamente humana e eminentemente social, só o homem é capaz de realizar a ação educativa que, como toda ação, parte de certas necessidades, objetivando alcançar determinados fins, o que indica uma inevitável diversidade de noções, bem como diferentes interpretações e considerações dos homens a respeito de si próprios e do mundo. Concepções essas cujos conceitos expressam a compreensão, a realização e a finalidade da ação. Em função disso, precisamos primeiramente indicar qual a acepção de educação assumida neste estudo. Trata-se de um ponto de vista que entende a educação como processo, ação

que se desenvolve dentro e a partir das condições sociais e históricas, que são as próprias condições da existência humana.

Pensar a educação como processo histórico é, de algum modo, compreender as contradições que a movimentam. A percepção de que a sociedade também se processa nesse movimento é fundamental a fim de que compreendamos a lógica que sustenta a sociedade e as relações desta lógica com a educação.

A ideia de oposição desses dois polos pode ser notada no pensamento de Aristóteles para quem, segundo Padovani e Castagnola (1993), o ser desenvolve-se a partir de um movimento que, no plano incorpóreo, vai da potência ao ato e, no plano corpóreo, vai da matéria à forma. Potência e matéria são possibilidades de vir-a-ser, enquanto ato e forma são atualizações de uma possibilidade, ser efetivo. Logo, da relação entre potência e ato, matéria e forma, surge o movimento a que tudo está submetido. Portanto, é dessa relação que emerge a mudança, mas esta pressupõe uma realidade imutável.

Aristóteles entende que o necessário é o universal, o imutável, condição de toda mudança, e o contingente é o particular, o condicionado que se explica mediante a condição.

As ideias aristotélicas levadas para uma análise sobre a educação e a sociedade podem gerar diferentes interpretações. Assim, ainda que possamos situar necessidade e contingência no cerne do pensamento aristotélico, cumpre-nos ir para além dele.

Nesse sentido, a análise da questão dirige-se às noções de necessidade e de contingência, tomadas como dois conceitos indicativos de contradições constitutivas de uma mesma lógica. Na perspectiva de discutir essa lógica, consideramos as seguintes ideias: as lógicas social e educacional estão inevitavelmente ligadas e demonstram uma contraposição entre as noções de necessidade e de contingência. Aristóteles estudou profundamente essas noções, pode, pois, auxiliar nessa discussão, além de indicar uma aproximação entre os conceitos de ser e vir-a-ser.

As interpretações humanas podem ser fundadas na noção de que as ideias contrárias se excluem mutuamente, lógica formal. Mas também podem ser baseadas na noção de unidade dos contrários, lógica dialética e, nesse caso, outros pensadores como Marx e Engels, por exemplo, podem contribuir para um entendimento mais profundo dessa lógica. Desse modo, os aspectos contraditórios dessa lógica serão analisados tanto como mera oposição, mas especialmente como contraposição dialética, com o objetivo de compreender algumas consequências dessas contradições em possíveis posturas do educador em relação à educação.

## **2 | DO CONSERVADORISMO IMPLICADO NO CONCEITO DE NECESSIDADE**

O sentido de sociabilidade implica, inevitavelmente, a existência de uma sociedade, genericamente entendida como qualquer forma de agrupamento humano, instituída com fins de sobrevivência e manutenção da espécie humana. Portanto, por um lado, a existência de uma sociedade, seja ela qual for, é indispensável para que, nela e a partir dela, a sociabilidade se realize, trazendo à tona o caráter genérico do indivíduo. Por outro lado, em se tratando de agrupamento humano, revela a possibilidade de existência de diferentes modos de organização e de inserção de relações, que implica movimento.

A necessidade de manutenção e reprodução da espécie humana impõe como inevitável a existência da sociedade, independentemente de sua forma organizacional, tornando possível a sociabilidade. Se emprestarmos de Aristóteles as categorias da necessidade e da contingência para compreender as lógicas social e educacional, podemos dizer que a sociedade é o universal, a condição da própria existência humana e, conseqüentemente, da educação. Aqui começa um problema. A facticidade da organicidade social tem permitido o surgimento de uma lógica, da necessidade, de caráter conservador, que se define na perspectiva de reprodução social. Por essa lógica, chegamos, facilmente, à conclusão de que o processo de formação realizado na educação deve atender à

necessidade de reprodução da sociedade como forma de garantir a existência humana e social. Podemos, então, dizer que a educação tem a função de reproduzir a sociedade, de mantê-la tal como está, e esta torna-se o modelo a ser copiado pelo indivíduo.

A ideia de educação com a função de reprodução parece surgir com muita facilidade e coerência, preenchendo assim o sentido de necessidade, a ideia de obrigatoriedade, de permanência, de perenidade, daquilo que é previsível e que permite um caminhar seguro. A chegada a essa conclusão, aparentemente, supera todos os problemas. As questões do como, do porquê e para quê da educação parecem se resolver de forma segura nesta lógica. Tudo deverá ser realizado de modo que a educação possa cumprir sua função primordial, que é a de garantir a reprodução social que, aqui, se constitui uma imposição da própria existência humana. De um outro ponto de vista, podemos dizer que, nesta lógica, a realidade educacional aparece na sua pseudoconcreticidade, assumindo um aspecto independente, algo que se impõe ao homem, à revelia dele.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida humana que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995, p. 15).

O mundo da pseudoconcreticidade, referido por Kosik, é o lugar do senso comum, da consciência que se percebe incapaz de interferir nos determinismos, sejam estes naturais ou sociais, incapaz de interferir naquilo que lhe é imposto, que vem de “fora”, resta a ela acomodar-se. Esta consciência conforma-se no fundamento do ser como imobilismo, como estaticidade, e a educação é vista como algo instituído ao qual ela deve adaptar-se. O senso comum educacional aponta para a acomodação diante daquilo que está posto.

Nesse caso, o educador aceita as regras do jogo, o que na maioria das vezes não se dá pelo fato de, obrigatoriamente, concordar com elas, mas por um sentimento de impotência, por sentir-se incapaz de mudá-las. Sua prática pedagógica realiza-se num fazer acrítico para o qual basta cumprir a tarefa de transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e ao coexistir social, sem questionar como esses elementos foram produzidos, como estão postos, com que finalidades têm sido utilizados e a quem têm beneficiado. Achando-se incapaz de interferir numa realidade dada, o educador repassa essa crença aos educandos. Conscientemente, ou não, sua prática pedagógica serve à reprodução como algo factual. Seu mundo é o mundo da facticidade, esse é o mundo que ele conhece e que dá a conhecer sem questionar o poder de seu discurso, que lhe é conferido pela detenção do conhecimento e sem questionar a própria oratória e suas articulações.

A facticidade posta na sua interpretação de mundo, aliada ao poder de sua fala, implica uma pedagogia alienada e alienante, que não contribui em nada à percepção de homem como sujeito do mundo. A prática pedagógica realiza-se no plano da *práxis* utilitária

pela qual o homem tem condições de manipular as coisas, de situar-se no mundo em prol de sua sobrevivência, mas que não permite a compreensão da realidade em seu ser próprio, como fruto da ação dos homens, da multiplicidade e contrariedade de seus pensamentos e práticas, realizados socialmente no decorrer da história humana.

Além disso, essa incompreensão pode ocasionar um processo de formação docente preocupado apenas em garantir certos conhecimentos necessários à realização das aulas, ou melhor, o domínio de conteúdos específicos e a forma de transmiti-los, sem atentar para uma necessária compreensão de uma diversidade de questões como por exemplo, as de ordem econômica, política, moral e ética. Além disso, é preciso entender que esses conhecimentos são teóricos e práticos e as experiências cotidianas são fundamentais, mas é necessário que sejam analisadas, refletidas e criticadas pelo próprio sujeito que as executa.

Um dos grandes problemas desse tipo de interpretação é a noção de imutabilidade. É bem verdade que a sociedade tem se apresentado como necessidade, condição da existência humana, nisso estaria a sua imobilidade. Mas a matéria que serve de estofa à sociedade, as relações mesmas que a constituem, pode assumir diversas formas, caso contrário não seria possível falar em sociedade capitalista, socialista e comunista, por exemplo.

Isso significa que a sociedade só é condição porque é pura possibilidade, na medida em que “a realidade é em seu próprio ser contraditória e por isso mesmo o real é dialético” (BORNHEIM, 1983, p. 303). Ora, se o real é dialético, a realidade educacional é contradição que apenas o aspecto de necessidade, o caráter de obrigatoriedade da lógica da sociabilidade, não consegue explicar na perspectiva processual de totalização. O importante é pensarmos que para além de uma educação instituída, que se diz necessária, há a possibilidade de uma educação diferente, possibilidade esta emergida da própria dialeticidade do real.

Em uma perspectiva conservadora, a realidade não é compreendida como construção do homem a partir de suas relações, portanto, como algo processual, mas sim como fato consumado, então a atitude pedagógica será, ou pelo menos tende a ser, de acomodação e conformismo com o que está estabelecido e a relação de poder hierarquizada e hierarquizante será aceita de maneira inquestionável como algo necessário ao bem-estar social, que por si só se explica. E a educação necessária é aquela que se pode fazer dentro dos limites da facticidade.

### **3 | A ABERTURA DE POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE CONTINGÊNCIA.**

Se a lógica da sociabilidade, numa perspectiva conservadora, faz emergir o sentido de necessidade e este surge aliado à ideia de perenidade, de permanência,

contraditoriamente ela, numa outra perspectiva, faz emergir o sentido de contingência, aliado à ideia de imprevisibilidade, de provisoriedade, portanto, de possibilidades, sentido este que está posto na própria forma de organização social, que o conservadorismo arbitrariamente nega.

Se buscarmos a compreensão da teoria do ato, movimento, em Aristóteles podemos dizer que essa ideia cumpre a compreensão de que o homem, a educação e tudo o mais que a envolve, são potência e poderão tornar-se atos. Mas com essa compreensão é possível chegar a um momento em que o movimento para. A finalidade seria chegar ao fim do movimento tornando um ser efetivo, pronto e acabado.

A existência de diferentes perspectivas tem possibilitado o surgimento da ideia de dupla função tanto no que diz respeito à sociedade como em relação à educação. Assim, a necessidade e a contingência podem ser consideradas opostos que se excluem, um elimina a possibilidade do outro. Mas também é possível compreender que nessa duplicidade de funções, do ponto de vista do pensamento aristotélico, o homem, a educação e tudo o mais que a envolve, são potência e poderão tornar-se atos. Contingência e necessidade parecem constituir-se a base da realidade educacional. A educação, pois, possui uma estrutura que se desenvolve, que se vai criando, que se vai constituindo como presença de opostos e que, justamente por isso, se realiza como processo, como movimento. Mas sob a orientação da teoria do ato aristotélica, a finalidade seria chegar ao fim do movimento.

Em uma outra perspectiva, para um melhor entendimento disso, podemos considerar a presença não de meros opostos, que se excluem, mas de opostos que se contrapõem e de algum modo se complementam, isso significa que cumprem o sentido contraditório da lógica social e que marcam o que, dialeticamente, chamamos de unidade dos contrários. Trata-se de compreender que a história e o movimento que a dinamiza são impulsionados pelas contradições. Portanto, o movimento histórico se faz a partir da ação dos homens em sociedade, de suas múltiplas e contraditórias práticas. Severino (2010, p. 157) diz que “o que é importante observar é que seu modo de ser vai se constituindo por aquilo que ele efetivamente faz, é sua ação que o constitui e não seus desejos, seus pensamentos ou suas teorias”.

Para uma prática pedagógica que se pretende “revolucionária” e se propõe a realizar criticamente o mundo, é fundamental a compreensão de que a realidade, especialmente em relação à educação, não é algo que está fora do homem, que se faz à revelia dele, mas algo que se realiza por meio de sua ação.

Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária [...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós (KOSIK, 1995, 22-23).

Ainda pensando o conceito de contingência, mas sob uma outra visão, numa

concepção que entende o movimento impulsionado pelas contradições, a realidade educacional aparece claramente como construção humana. O mundo é o lugar da consciência que se percebe capaz de interferir nos determinismos e que ao conceber sua própria intervenção compreende-se como consciência engajada na construção da realidade, e ele próprio se constitui um ser em permanente e contínuo processo de construção. Mas essa percepção não prescinde do exercício da capacidade crítica. A esse respeito, Severino (2007, p.124) parece chamar atenção quando diz que o educador necessita:

[...] apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho.

O senso crítico educacional aponta para o engajamento na luta pela transformação daquilo que aparece instituído, mas que na verdade tem uma estrutura instituinte. O mundo possui o caráter da provisoriedade exatamente porque se constitui como processo de construção humana, portanto, como lugar comum de probabilidades.

Nesse caso, o educador não se sente obrigado a aceitar as regras do jogo, porque se sabe capaz de mudá-las, porque reconhece que suas ações podem transformar o instituído em instituinte e o perene em provisório. Não se trata aqui de improvisação, mas de compreender o mundo na sua finitude. Sua prática pedagógica fundamenta-se num fazer crítico, em que transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e à coexistência social não é suficiente se essa transmissão não for sustentada por um questionar constante acerca de como o conhecimento tem sido produzido e com que finalidade tem sido utilizado, de que forma é distribuído socialmente e a quem beneficia.

Toda essa prática se faz possível, a partir do sentido de contingência, presente na organização social, mas que não é privilégio desta, na medida em que este sentido emerge na presença mesma do diferente e este não se reduz ao social. Mesmo que a intenção não seja fazer uma abordagem do ponto de vista biológico, não podemos negar a existência do diferente na própria constituição genética, nem deixar de considerar que as diferenças são, em certa medida, responsáveis pela individualização humana, embora as diferenças mais marcantes sejam as sociais, criadas pelo próprio homem. Se o diferente se faz presente no homem, tanto do ponto de vista social como biológico, podemos dizer que o ser da educação não está nela mesma, mas sim na sua relação com aquilo que lhe é contraposto, pois o ser só é em função de algo, o ser em si não é nada. Por isso mesmo, podemos dizer que a função primordial da educação é transformar e não reproduzir.<sup>1</sup>

Isso não significa uma mera inversão de posição das duas funções, mas sim de

---

1 No cumprimento desta função, no que nos diz respeito e à nossa prática docente, a pesquisa é fundamental, pois nos conduz a elucidar problemas vivenciados na própria prática. É a sistematização dos resultados das investigações que realizamos que orientam a mudança de nossas concepções, ideias e práticas. Com a clareza de que não há mudança consciente na prática se não há mudança de mentalidade

apreender a função essencial da educação a partir do ser mesmo desta. Se este ser se dá na relação e esta se faz em função da contraposição, podemos dizer que a presença da reprodução é necessária para a realização da transformação. A educação, pois, supera a si mesma. Tal entendimento exige uma postura que considera que as ideias contrárias formam uma unidade, tornando possível a contradição.

A educação deve ser aprendida naquilo que ela tem de finito. Dizer desta forma parece paradoxal, é como dizer que a educação evolui em início, meio e fim. Como isto é possível se nos dedicamos a entender a educação como um processo contínuo, por toda a vida humana? Se nos propomos a compreender que o homem nunca está pronto e acabado e que, portanto, está sempre em formação? A educação como que nasce para morrer, no sentido em que ela morre para dar lugar a uma nova educação, por isso, só por meio da ideia de finitude é que podemos pensar em transformação, seja no contexto particular da educação ou da sociedade.

Se, por um lado, podemos dizer que no contexto social brasileiro os dois aspectos da lógica da sociabilidade têm sustentado a educação, apontando-a no seu ser e na sua contradição, por outro lado, não se pode afirmar que são suficientes para explicá-la. Cumpre-nos, ainda, situar a educação do ponto de vista de seus fundamentos e raízes históricas, na medida em que o presente é pura fugacidade.

Já se indicou que a existência humana é histórica e social, mas também cultural, política, econômica, ética, moral e educacional. Já se disse que o contexto da existência humana é complexo e implica historicidade, capacidade de coexistir socialmente, interligando, inexoravelmente, pensamento e ação, como via de mão dupla, num movimento ininterrupto na busca pela realização de anseios e projetos, em meio a uma conjuntura social gerada a partir de contradições e conflitos, engendrados e expressos na própria organização social. Tal complexidade permite-nos dizer que o homem humaniza-se em sociedade e, nela, tanto realiza como, ao mesmo tempo, sofre a história por ele mesmo produzida num misto de relações.

Ao conceito de humanidade é inerente o caráter de sociabilidade que tanto supõe um esforço em manter a sociedade que aí está, a partir de sua reprodução, como implica, contrariamente, destruí-la a partir de sua transformação, ou seja, reconstruí-la. Assim, entender a história humana exige compreender essa unidade contraditória pertinente às múltiplas relações vivenciadas pelo homem e, certamente, resgatar e levantar questões de ordem social, política, econômica, cultural, ética, moral, educacional, entrelaçando tempos e espaços. Porém, isso ainda não diz exatamente por meio de que o homem se humaniza em sociedade. Mas o que propriamente possibilita esse tornar-se humano?

Muitos autores, cada um a seu modo, compreendem que o homem não se constitui por meio de uma essência metafísica predeterminada. Marx e Engels (1974, p. 19) afirmam que “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. Severino (2000, p. 68) considera que “a esfera básica da existência histórica do

homem é aquela do trabalho propriamente dito". E, de acordo com Saviani (2007, p. 154) "podemos dizer que a essência do homem é o trabalho [...]. O que o homem é, é-o pelo trabalho".

Da mesma forma, compreender a educação em seu próprio ser é buscá-la na sua historicidade a fim de entender que o ser da educação não se encontra nela mesma, mas na relação e, daí, percebê-lo na sua transformação. Buscar a educação em sua historicidade significa a necessidade de compreender a lógica que sustenta, ou tem sustentado, a ideia de sociabilidade, fundamental na educação, uma vez que essa só tem razão de ser no, com e para o social. Nesse sentido, pensar e fazer a educação tem a ver com as condições de existência humana, com uma relação ao mesmo tempo histórica e social.

## **4 | A FORMAÇÃO E O CARÁTER HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA LÓGICA EDUCACIONAL**

O esforço para situar a educação, na sua relação com a lógica social que, em sua construção, está implicada nos conceitos de necessidade e contingência como opostos presentes na constituição dessa lógica e as diferenças de se pensar oposições e contradições, possibilita compreender melhor as raízes históricas da educação, bem como o entendimento de que isso requer observar que a história da educação de uma sociedade está intrinsecamente ligada, desde as suas origens, à própria história dessa sociedade, às relações sociais, políticas, culturais, econômicas, morais e éticas, enredadas pelos homens que nessa sociedade coexistiram e coexistem.

Ao falarmos de história, estamos nos referirmos a um processo, a um movimento que implica conflitos e contradições, que apresenta aspectos considerados positivos e negativos que se constituem o fator responsável pelas incessantes crises, ou seja, constantes momentos ou situações de mudanças. Crise significa um ponto alto nos choques e oposições arquitetados no processo histórico, nas relações que os homens encetam consigo mesmos, com a natureza e com os outros homens, que provocam mudanças. É no movimento contraditório das relações humanas, materiais e ideais, que se realiza o desenvolvimento histórico.

Dessa forma, podemos dizer que o entendimento de uma das expressões do processo histórico supõe a compreensão dos múltiplos aspectos coexistentes neste mesmo movimento. Isso significa que para compreender profundamente a educação é preciso considerá-la na sua relação com outros elementos culturais, tais como a ética, a moral e a economia, por exemplo. Do mesmo modo, o conhecimento da realidade implica a explicitação do passado e as projeções para o futuro, uma vez que os realizadores desse desenvolvimento processo são sujeitos de projeção. O presente faz-se irremediavelmente ligado ao passado com projeção no futuro. Isso não significa que o futuro tornado presente seja mera finalidade do passado, mas sim que este influencia naquele. Na verdade, o presente constitui um momento fugaz que, na medida em que é vivido, torna-se pretérito.



Em decorrência de sua fugacidade podemos dizer que o que temos de concreto em nossa existência é o passado – o que fizemos – e o futuro – o que está por fazer.

Mesmo deixando de lado essas questões, não podemos negar que presente, passado e futuro são constituídos a partir das relações humanas. Na realização dessas ligações os homens criam valores, realizam ações e elaboram conhecimentos a partir dos quais definem modelos que servem de base para a sociedade. Quando os homens modificam suas relações, esses modelos tendem a cair e a sociedade, com tudo que nela se insere, entra em crise, que emerge como condição de mudanças e transformações sociais, políticas, éticas, morais, científicas, estéticas, educacionais, econômicas.

Essas mudanças e transformações exigem a constituição de um novo saber sustentado, a princípio, na recusa do saber baseado no sistema filosófico metafísico, que busca explicar o real a partir do conhecimento de essências imutáveis, que se impõem à consciência com absoluta autonomia, então, a sociedade, a educação e demonstrações humanas passam a ser compreendidas como vir-a-ser. Muda, então, o sentido de formação.

A grande preocupação da educação é formar o homem, se esta formação suscita a necessidade de desenvolvimento e este tem uma relação inevitável com a questão do conhecimento, então este será um dos pontos centrais do fazer educativo, bem como da determinação dos princípios que fundamentam a educação, no que concerne à questão do conhecer. Inicia-se com isso um novo problema, pois é possível situar diferentes princípios, tanto os que giram em torno da inteligência, do pensar, o que pode representar uma lógica idealista para as interpretações e análises do mundo e para a formação do homem, como os princípios que se ligam diretamente à experiência, ao fazer, conduzindo a uma lógica materialista como subsidiária das análises e da construção do mundo e da formação humana.

Esses princípios demonstram posições totalmente diversas e, portanto, levam a diferentes interpretações concernentes ao próprio conhecimento, ao homem e ao mundo e apontam algumas possibilidades, de educação. Cada uma dessas posições pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como limitação e possibilidade, ratificando, assim, a dialeticidade da realidade.

No cerne dessa discussão sobre princípios dirigidos à inteligência e à experiência pode-se encontrar Hegel e Marx. Para Hegel, o mundo da experiência é limitado e diferente, por isso mesmo não pode ser concebido mediante um ser idêntico a si mesmo, excluindo o seu oposto, onde a limitação e a negação jamais podem gerar a positividade. O esforço epistemológico de Hegel prima pela dialeticidade, mas limita-se ao plano da Ideia e tudo, inclusive a própria história humana, se resolve e se explica no pensamento. Então, com a educação não é diferente. De acordo com esse filósofo, a realidade da experiência só pode ser explicada mediante o vir-a-ser absoluto, onde um elemento gera o seu oposto e a negação é condição indispensável à positividade. “Esse movimento dialético que a consciência realiza em si mesma, tanto no seu saber como no seu objeto, enquanto, a partir

dele, o novo objeto verdadeiro surge para a consciência mesma, é chamado propriamente experiência” (HEGEL, 1992 p. 235). Hegel dirige-se a um idealismo absoluto, em que a realidade é totalmente explicitada e reconstituída pelo pensamento, cujo movimento constitui-se um processo que abarca as contradições do conceito e, ao mesmo tempo, as supera.

Em Marx, a realidade histórica está para além das ideias, do pensamento, está na prática social, onde tudo se explica e se resolve. Portanto a experiência, como em Hegel, tem como princípio fundamental a contradição, porém aqui trata-se da prática social, das relações sociais de produção que os homens estabelecem entre si. Prática esta que, para ele, é eminentemente produtiva dos indivíduos: “O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (1987, p. 28). Os homens distinguem-se dos animais não pela consciência, ideias, mas porque produzem as condições de sua própria existência material e espiritual.

As considerações a respeito do caráter histórico da existência humana e social são fundamentais tanto em Hegel como em Marx. A partir do primeiro, representações, pensamentos e conceitos são responsáveis pelas mudanças, tudo tende a ser tomado como único determinante histórico. Para o segundo, essas são responsabilidades das relações sociais de produção. O caráter prático diferencia-se do teórico e tudo depende das circunstâncias.

Contudo, mesmo que concebamos o caráter prático diferenciado do teórico, como práticas diferentes, a separação entre as duas não implica, necessariamente, um não relacionamento entre elas, porquanto não devemos cair num determinismo, compreendido como via de mão única. Se tudo depende das circunstâncias históricas, podemos dizer que o homem sofre essas circunstâncias, porém, se ele tem uma capacidade prático-teorética, isto significa que ele cria ou pode criar, socialmente, essas mesmas circunstâncias. Há como que uma passividade e uma atividade do sujeito que possibilitam a história. Então, a história humana é, ao mesmo tempo, processo, relações efetuadas continuamente em meio a tensões, conflitos e contradições, e produto, resultado dessas relações que se dão continuamente, interligando, num único movimento, processo e produto.

O entendimento de que a história é uma possibilidade humana, que se realiza na vivência das relações dos homens e, em especial, na consciência destas, a compreensão do homem como sujeito histórico é de essencial importância para a educação, e dizer que esta segue uma doutrina materialista não significa, por si só, dizer que ela tem tal compreensão. O próprio Marx reconheceu isso numa crítica dirigida a Feuerbach.

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (MARX 1987, p. 126).

Os homens têm forjado as circunstâncias a partir dos anseios e finalidades individuais, é necessário compreender que o homem é um ser situado, existe no tempo e no espaço, na verdade coexiste com outros homens em um contexto determinado. Mas esse não é um empreendimento fácil, como bem diz Severino (2013, p.43) “muitos são os obstáculos, os impasses a serem enfrentados, levando-se em conta os a priori existenciais que nos condicionam em nossa facticidade, contingência e finitude”. Mas o homem é, ao mesmo tempo, condição e condicionado, determinante e determinado, criador e criação, é como unidade dos contrários que ele se faz construtor da história. Isso permite a Saviani (1996, p. 37) afirmar: “o homem é capaz de transcender a sua situação e opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para agir em comum acordo com ele, para ver as coisas objetivamente.” Mas essa intervenção tem que ser consciente.

A educação, por sua vez, é uma atividade básica e necessária e apesar de sua possibilidade de mudanças que incidem diretamente sobre a cultura, não está isenta de alienação. Nesse sentido, Severino (2010, p. 156) afirma que:

Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta [...].

Tendo em vista que o caráter social da educação implica ser impossível realizar um projeto pedagógico sem um projeto político, entender a educação exige a compreensão de que essa se constitui uma ação política. O caráter político da educação brasileira sobressai-se aliado às ideias de formação e de desenvolvimento. Seja no sentido mais restrito ao indivíduo, do ponto de vista biológico, psicológico, seja no sentido mais amplo, do ponto de vista epistemológico, político, econômico e cultural. A ideia de desenvolvimento parece simples, mas o conceito é um tanto complexo. A esse respeito, Romanelli (1996, p.23) observa que “a educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis.”

Se existe uma dificuldade na construção do conceito, decorrente da própria complexidade do contexto, maior será a dificuldade sem a compreensão desse contexto, que não se configura como algo estanque, pronto e acabado no tempo e no espaço, mas sim como um processo, como elaboração existencial humana que implica heterogeneidade, múltiplas relações marcadas por conflitos, tensões, rupturas e mudanças. O importante é não perder de vista o entendimento de que a educação é uma prática social.

Até aqui realizamos um esforço teórico a fim de evidenciar algumas das múltiplas relações humanas, que implicam na sociabilidade. Nessa perspectiva, discutimos a existência de uma lógica de sustentação da sociedade e da educação, e a efemeridade

do presente na constituição da história, o que nos permite dizer que o mundo instituído por meio de nossas ações é transitório, sujeito a crises.

O instituído tende a tornar-se um modelo que, ao entrar em crise, inclina-se a ser substituído por novos modelos, novas teorias, novas práticas, concepções e problemas, o que significa dizer que os limites e possibilidades da educação movimentam-se, modificam-se de acordo com a realidade histórica.

A suspeita de que o projeto pedagógico se assume como projeto político com fins de manutenção torna-se confirmação, quando compreendemos que a escola e a educação sofrem a determinação do conflito social de interesses e que existe uma classe dominante nesse conflito, que não tem interesse em transformação escolar e educacional. No ponto em que estamos, a história é um construto linear que se faz com base na reprodução. Contudo, a existência humana é cultural, e só o é, porque o homem está para além da passividade como atividade criadora e criativa. Isso significa que não é possível considerá-la tão somente na sua capacidade de acomodação, mas especialmente de resistência e, nela, a de transformação. É justamente essa compreensão que leva ao surgimento de teorias que afirmam o caráter contraditório, reprodutor e transformador da educação. A escola, por ser um dos lugares em que se manifestam diferentes interesses, possibilita essa oposição na composição, essa duplicidade no caráter da educação. Nessa perspectiva de transformação podemos situar o pensamento de Paulo Freire.

Se a reprodução social via educação, via escola, ocorre porque existe uma classe que dirige o pensar e o fazer educacional para a obtenção de seus interesses, a ideia de transformação só pode passar do formal ao real, se esses “pensar” e “fazer” tomarem como base o ponto de vista da classe dominada, objetivando atingir os interesses dessa classe. Por isso Freire (1987, p. 40-41) diz que “a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí.”

Uma das grandes limitações sobre o entendimento do caráter transformador da educação está, talvez, na falta de percepção do oprimido na educação. O oprimido não é algo que está fora daqueles que fazem a escola, que fazem a educação. É preciso que docentes e discentes, no caso da educação escolar, situem-se como oprimidos e compreendam que a escola e a educação são determinadas socialmente, a partir de interesses em conflito. Mas que eles são sujeitos criativos, por isso podem interferir nessa determinação e que sua interferência sofre o próprio condicionamento histórico. Isso significa que, por ser criativo, o homem é autônomo, porém, a sua autonomia se realiza no âmbito desse condicionamento e não fora dele. Logo, a sua autonomia é relativa. Compreender isso é essencial para que não fiquemos presos no plano formal.

Pensar o caráter transformador da educação e da escola exige a compreensão de que, em certa medida, uma afirmação gera a sua própria negação, que tudo pressupõe o seu oposto.

A determinação, o instituído, a dominação, a reprodução, o perene pressupõem

respectivamente a indeterminação, o instituinte, a resistência, a transformação e o provisório. Assim, a necessidade, perenidade, pressupõe a contingência, isto é, provisoriedade. De certa forma, perene é provisório e provisório é perene, porque tudo está em movimento contínuo. O homem precisa reconhecer sua temporalidade, a provisoriedade, a fugacidade do presente para descobrir e viver o seu amanhã. A lógica educacional, bem como a lógica social constituem práticas contraditórias, de modo que necessidade e contingência participam contraditoriamente da mesma lógica.

As rupturas e continuidades abrangem os mais variados aspectos e realizações da existência humana: a organização sociopolítica, a construção teórico-metodológica, a elaboração ético-moral, enfim as mais diversas dimensões do homem e de suas relações.

Todo o movimento histórico, que assume características específicas de cada espaço determinado, de cada *ethos* cultural, traz à tona a exigência de situar tal movimento em cada lugar, Estado, povo ou nação, a fim de compreendermos as especificidades locais como parte constituinte desse devir universal e aclararmos as inter-relações entre o todo e a parte, entendendo o todo não como um sistema fechado, porém no sentido mesmo de totalização, de algo que se abre para outras possibilidades.

Toda a discussão realizada neste texto nos mostra que as contradições presentes nas nossas relações educativas, são essenciais para as crises e, conseqüentemente, para as mudanças na Educação. E mais, este estudo nos leva a confirmar a ideia de que as práticas que se dão no devir da realidade histórica e social, são consubstanciados pela lógica social no que ela tem de contraditório.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à noção de necessidade na perspectiva do imobilismo aqui apresentada, trata-se de aproveitar a interpretação aristotélica e, a partir dela, analisar uma postura conservadora. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que se a sociedade é condição, ela o é como fato existencial humano, mediado pelas relações entre os homens, o que significa dizer, que a forma de organização social é contingente, é mutável, depende da singularidade e do jeito de ser das comunidades. Assim sendo, é possível apontar diferentes formas de organização social e falar não mais de necessidade, porém de necessidades como criação do homem no âmbito de suas relações. Do mesmo modo, podemos compreender as noções de necessidade e de contingência no sentido de unidade dialética, formadora da realidade histórica.

Se nessa tendência, por um lado, os homens estão aprisionados às determinações da consciência, por outro lado, e em decorrência disso, é possível mudar o rumo da história. Para tanto, basta que a consciência mude o seu próprio rumo, a partir da criticidade. A consciência crítica torna-se, pois, a grande redentora da humanidade. Todavia, se ela é necessária, e ela o é, tem que ser, sobretudo, prática. Não se pode restringir o fazer

humano ao plano das ideias, sem correr o risco de se ficar preso a ele.

Do mesmo modo, podemos compreender as noções de necessidade e de contingência no sentido de unidade dialética, formadora da realidade histórica. É mais, considerando que para a filosofia contemporânea contingente significa não determinado, ou seja, livre e imprevisível, a liberdade e a imprevisibilidade também podem fazer parte desse processo.

Se sob a noção de necessidade a realidade pode não ser compreendida como construção do homem a partir de suas relações, mas como fato consumado, a atitude pedagógica tenderá a ser de acomodação e conformismo com o que está estabelecido e a relação de poder hierarquizada e hierarquizante será aceita de maneira inquestionável como algo necessário ao bem-estar social, que por si só se explica. E a educação necessária é aquela que se pode fazer dentro dos limites da facticidade.

Com a noção de contingência, tomando o contingente no sentido aristotélico do possível, a educação é aquela que é possível, pode-se acrescentar, então, dentro de determinadas condições. Mas se tomarmos o contingente na perspectiva contemporânea podemos pensar que a educação é imprevisível porque constitui o não condicionado em relação à sociedade.

O movimento histórico implica conflitos e contradições, apresenta aspectos considerados positivos e negativos que se constituem o fator responsável pelas incessantes crises, pelas constantes situações de mudanças.

Outra consideração que podemos fazer é que o movimento realizado entre necessidade e contingência apresenta relações de rupturas e continuidades na própria constituição da história humana e em tudo que o homem faz. Nessa perspectiva, tratar a educação significa atentar para essas relações. O contexto político, econômico e cultural também incide nesse movimento que se dá impulsionado pelas relações entre necessidade e contingência. Mas é necessário observar as contradições que aí se realizam. O devir histórico pelo qual a sociedade se move, e no qual podemos situar a educação e a filosofia da educação, apresenta rupturas com as ideias, práticas, formas de pensamento e de organização social e política, o que significa que seja qual for o ambiente social, ele passa por mudanças, mas também incorre em continuidades.

A apropriação que fizemos dos conceitos de necessidade e de contingência nos permitiu observar, no transcurso de nosso próprio raciocínio como contradições, não somente na relação entre conceitos, mas também entre conceito e sujeito cognoscente, proporcionam a evolução e a realização dos conceitos no devir garantido pelo par de conceitos o qual nos apropriamos. Se em Aristóteles o conceito de necessidade serve à explicação sobre as causas necessárias, independente de nossa vontade e ligadas à Natureza, e o conceito de contingência implica, ao contrário, uma dependência do humano. Em nossa análise, o próprio homem é responsável por produções que são ao mesmo tempo necessárias e contingenciais.

E concluímos que nas concepções que têm a mobilidade como fundamento, a essência, a natureza de tudo, constitui-se a própria mudança, o devir, o vir-a-ser, que se movimenta em função da unidade dialética. Tal visão filosófica abre maiores possibilidades à educação, tendo em vista que o homem não fica limitado à racionalidade, mas constitui-se no movimento de suas relações, o que proporciona um interesse sobre as outras dimensões humanas, ampliando as possibilidades da Educação.

Contudo, essa interpretação corre o risco do reducionismo de concepções deterministas, que consideram as relações materiais o único fator determinante das relações humanas. A história material dos homens passa a ser a condição, o determinante, o homem o condicionado, o determinado. Tudo o que a educação pode fazer tem os seus limites nas relações materiais.

A postura filosófica que considera um movimento de mão dupla, que o homem é, ao mesmo tempo, condição e condicionado, determinante e determinado, criador e criação, traz para a Educação a percepção de que os limites e as possibilidades desta emergem da unidade dialética, fundamento constituinte do real, e a ela se dirigem. Isso significa, para a Educação, a necessidade de formar um homem que se compreende como dialeticidade e, como tal, se assume como sujeito possibilitador, construtor da história. Um sujeito cuja intervenção na realidade deve ser consciente de suas responsabilidades como alguém que é, ao mesmo tempo, individual e social, particular e universal e, sobretudo, inacabado.

Por conseguinte, o homem é prático-teorético e toda a atividade educacional tende a conduzir a formação humana na perspectiva do sujeito, que se realiza num contínuo movimento, por meio de suas múltiplas dimensões e relações.

## REFERÊNCIAS

BORNHEIM, Gerd. **O idiota e o espírito objetivo**. Porto Alegre: Globo, 1982.

\_\_\_\_\_. **Dialética: teoria, práxis**. Porto Alegre: Globo, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEGEL, Friedrich. **A fenomenologia do espírito**. (Trad. Henrique C. de L. Vaz). São Paulo: Nova Cultural, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1986.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1987.

PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V.12 n.34 jan/abr. 2007

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Trabalho e Cidadania a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. São Paulo: **Em Perspectiva**, 14(2) 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação docente**: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

SEVERINO Antonio Joaquim. **Desafios da Formação Humana no Mundo Contemporâneo**. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Da Docência no Ensino Superior**: Condições e Exigências. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 43-52. jan.-jun. 2013. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X.