



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KARINE MARTINS SOBRAL

**A NATUREZA ONTO-HISTÓRICA DO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE
COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E LUKÁCS**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

KARINE MARTINS SOBRAL

A NATUREZA ONTO-HISTÓRICA DO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE
COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E LUKÁCS

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Sobral, Karine Martins.

A natureza onto-histórica do princípio educativo: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács [recurso eletrônico] / Karine Martins Sobral. - 2021.

154 f.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Jose Deribaldo Gomes dos Santos.

1. Práxis. 2. Princípio educativo. 3. Formação humana. I. Título.

KARINE MARTINS SOBRAL

A NATUREZA ONTO-HISTÓRICA DO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE
COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E LUKÁCS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 07 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos(Orientador)
Universidade Estadual do Ceará –PPGE/UECE



Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC



Prof. Dr. Giovanni Fresu
Universidade Federal deUberlândia – PPGFIL/UFU



Profa. Dra. Betania Moreira de Moraes
Universidade Estadual do Ceará –PPGE/UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

AGRADECIMENTOS

À **minha mãe** que, ao longo da vida, trabalhou incansavelmente para sozinha nos garantir o sustento e nos possibilitar batalhar pelos nossos sonhos.

Às **minhas irmãs, Katia e Karla**, pelo apoio incondicional, pelas inúmeras ajudas financeira, pelo cuidado diante de cada crise, além do respeito às minhas escolhas. Sei que em vocês encontro a minha maior torcida, meu porto seguro.

À **Bela**, como é bom ser sua tia. Chegar na tua casa e ver um documentário que você separou para vermos juntas, ouvir uma música alta no carro da nossa playlist, rivalizar em algum jogo, já que nenhuma de nós aceita perder.

Ao **Gui**, meu sobrinho, o dono do sorriso mais doce, que adora andar de mãos dadas. Quero poder conviver mais contigo.

Ao **Deri**, meu querido orientador, obrigada pela condução dos estudos aprofundados, isso me transformou como pesquisadora e docente. És, para mim, uma inspiração. Grata também pela confiança, pelas orientações e partilhas pertinentes, pela honestidade nas críticas absolutamente necessárias. Obrigada pela compreensão acerca dos percalços pessoais, durante essa trajetória. Esse trabalho não teria sido possível sem você.

À **banca examinadora: Gianni, Valdemarin, Betânea, Rosimar e Marteana**, pela correção cuidadosa e comprometida do meu texto e as preciosas sugestões ao meu trabalho no momento da qualificação, que me ajudaram a fazer as escolhas necessárias para finalizar minha pesquisa.

À **Raquel Dias**, são tantos agradecimentos, impossíveis de serem descritos aqui. Quando olho para trás, vejo que essa jornada acadêmica só foi possível por que começou lá na graduação com você me apresentando o marxismo. E de lá para cá, seguimos juntas, de mãos dadas. Só consigo pensar em você quando ouço a música de Emicida, que diz: “quem tem um amigo tem tudo”. Obrigada por tanto, minha amiga, minha mestra.

À **Ellen**, obrigada por dividir a vida e esse mundo da pesquisa comigo, sua energia me contagia e me impulsiona a querer sempre mais.

À **nossa república feminista: Elândia, Rafa, Edilane e Alídia**, essa trajetória se tornou mais leve e mais alegre com a partilha diária com vocês. Eu me tornei uma pessoa melhor nessa vivência.

Aos **que contribuíram e contribuem com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO)**, um espaço acadêmico que já formou e continua formando gerações de professores numa perspectiva radicalmente crítica.

Ao **Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES)**, vinculado aos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) e da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC).

À **Fapema** pela bolsa concedida.

RESUMO

A presente tese, fundamentada no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, tem como objeto o princípio educativo, problematizando a possibilidade de o trabalho ser ou não princípio educativo emancipador, em busca de compreender quais os limites de um projeto político-pedagógico ancorado nessa premissa. A partir da necessidade de entender qual princípio educativo deve nortear um sistema educacional voltado para a emancipação humana, realiza-se uma leitura imanente das obras: “Para uma ontologia do ser social”, de Georg Lukács, “Cadernos do cárcere” e “Escritos políticos”, de Antônio Gramsci. No intuito de identificar os fundamentos contidos nessas obras, para o entendimento do princípio educativo, fez-se primeiramente uma análise do complexo educativo em Lukács, observando sua origem, função, e a relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho. Posteriormente, explicita-se o percurso trilhado por Gramsci na sua elaboração sobre educação, situada em seu contexto histórico-social. Procurou-se apanhar a formulação acerca da tese do trabalho como princípio educativo, assim como a defesa do princípio educativo do trabalho. Em seguida, tomando a categoria do princípio educativo, realiza-se o caminho de volta, demonstrando aproximações, distinções e complementaridades entre Gramsci e Lukács. Conclui-se que o princípio educativo que tenha como desígnio fundamentar um sistema educacional, pautado no desenvolvimento dos seres humanos na sua integralidade, é a formação humana, princípio que abarca não somente a esfera do trabalho, senão toda dimensão do ser humano. Isso contempla, portanto, o âmbito de todo tipo de práxis.

Palavras-chaves: Princípio educativo. Trabalho. Práxis. Formação humana. Gramsci. Lukács.

ABSTRACT

The present thesis, based on theoretical reference of dialectical historical materialism, has as object the educational principle, problematizing the possibility of work to be or no emancipatory educational principle, in search to understand what the limits of a political pedagogical project based on this premise. From the necessity to understand which educative principle should give an educational system aimed at human emancipation, an imanente reading of the works takes place: “ For an ontology of the social being”, by Georg Lukács, “Prison notebooks” and “Political writings”, by Anthony Gramsci. In order to identify the fundamentals contained in these works, for the understanding of the educational principle, an analysis of the educational complex in Lukács was first carried out, observing its origin, function, and the relationship of ontological dependence and relative autonomy with work. Posteriorly, it makes explicit the path taken by Gramsci in his elaboration on education, located in his social historical context. It sought to capture the formulation about the thesis of work as an educative principle, as well as the defense of the educative principle of work. Then, taking the category of the educative principle, the way back is carried out, demonstrating approximations, distinctions and complementarities between Gramsci and Lukács. It is concluded that the educative principle that has as purpose to ground an educational system, based on the development of human beings in their entirety, it is the human formation, principle that covers not only the sphere of work, but the entire dimension of the human being. This contemplates, therefore, the scope of all types of praxis.

Keywords: Educative principle. Work. Praxis. Human formation. Gramsci. Lukács.

RESUMEN

La presente tesis, fundamentada en el referencial teórico del materialismo histórico dialéctico, tiene como objeto el principio educativo, problematizando la posibilidad del trabajo ser o no principio educativo emancipador en búsqueda de comprender cuáles los límites de un proyecto político pedagógico basado en esta premisa. A partir de la necesidad de entender cuál principio educativo debe nortear un sistema educacional vuelto para la emancipación humana, se realiza una lectura inmanente de las obras: “Para una ontología del ser social”, de Georg Lukács, “Cuadernos de la cárcel” y “Escritos políticos”, de Antonio Gramsci. En el intuito de identificar los fundamentos contenidos en esas obras, para la comprensión del principio educativo, se hace en primer lugar una análisis del complejo educativo en Lukács, observando su origen, función, y la relación de dependencia ontológica y autonomía relativa con el trabajo. Posteriormente, se hace explícito el trayecto recorrido por Gramsci en su elaboración sobre educación, situada en su contexto histórico-social. Se ha buscado capturar la formulación a cerca de la tesis del trabajo como principio educativo, así como la defensa del principio educativo del trabajo. En seguida, considerando la categoría del principio educativo, se realiza el camino de la vuelta, demostrando acercamientos, distinciones y complementaridades entre Gramsci y Lukács. Se conclui que el principio educativo que tenga como designio fundamentar un sistema educacional, pautado en el desarrollo de los seres humanos en su integralidad, es la formación humana, principio que abrange no solo la esfera del trabajo, sino toda dimensión del ser humano. Eso contempla, por lo tanto, el ámbito de todo tipo de praxis.

Palabras-llaves: Principio educativo. Trabajo. Praxis. Formación humana. Gramsci. Lukács.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Configuração do objeto de pesquisa	10
1.2	Objetivos da pesquisa e ponto de partida	13
1.3	O trabalho como princípio educativo e a problemática que o envolve	19
1.4	Método e metodologia	25
2	O COMPLEXO EDUCACIONAL EM LUKÁCS	37
2.1	Processo de trabalho e conhecimento: uma conexão fundamental	38
2.2	A educação enquanto complexo ideológico	46
2.3	Educação em sentido lato e stricto no processo de reprodução social	57
3	A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI	77
3.1	A concepção dialética de Antônio Gramsci	77
3.2	O princípio educativo do trabalho em Gramsci	91
3.2.1	Escritos políticos gramscianos: o surgimento do debate educativo	91
3.2.2	A autoeducação dos trabalhadores	96
3.3	O trabalho como princípio educativo: revendo o debate	106
4	LUKÁCS E GRAMSCI: ENSAIOS DE COMPREENSÃO PARA UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO EDUCATIVO	116
4.1	Reino da necessidade e reino da liberdade: uma dialética para a emancipação humana	117
4.2	O princípio educativo do trabalho, da práxis e da formação humana	121
4.3	O trabalho, a práxis e a formação humana como princípio educativo	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

Entre os educadores que discutem a problemática educacional, desde os que atuam numa perspectiva dominante, até os mais progressistas, há um entendimento de que a educação é a questão central para resolvermos diversos males sociais, tais como: a pobreza, destruição do meio ambiente, desemprego etc. Sendo assim, a solução passa por educarmos as novas gerações com uma consciência crítica – termo utilizado de forma genérica para se referir a uma educação cidadã, ou seja, educar um indivíduo para ter consciência de seus direitos e deveres. Essa concepção redentora de educação satisfaz, enormemente, os anseios da sociedade, e não é de se espantar que ganhe as massas, tornando-se senso comum.

Essa centralidade da educação, na resolução desses conflitos, acaba por provocar uma inversão na relação fundado/fundante. A educação, que consiste em um complexo da reprodução social – fundado a partir de necessidades postas pelo processo de trabalho – é lançada à condição de fundante das relações sociais. Por conseguinte, é através dela que realizaríamos, enquanto coletividade, uma transformação radical dessa forma de sociabilidade, baseada na exploração de homens e mulheres pelos seus pares.

No contexto histórico atual, de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), há uma agudização desse ideário, seja nos cursos de formação de professores, seja na política educacional. Essa crise, que tem como uma de suas características: a impossibilidade de recuperação das taxas de crescimento econômico, antes atingidas até a década de 1970, tem trazido consequências para toda a sociedade, colocando-nos numa verdadeira crise humanitária. Temos acompanhado um aumento significativo da miséria no mundo, e em nosso país não poderia ser diferente.

Em meio a esse cenário caótico, no final do ano de 2019 e durante todo o ano de 2020, continuando em 2021, assistimos a milhões de mortos sendo levados em camburões para valas coletivas. Milhões de pessoas em todo o mundo tiveram suas vidas e de seus familiares ceifadas pela pandemia provocada pelo novo coronavírus, que pode ser letal e tem rápida propagação. Essa fase da história da humanidade ainda não passou, e é nesse contexto de pandemia que nossa pesquisa tem sido finalizada.

1.1 Configuração do objeto de pesquisa

Nossa trajetória de pesquisa, no campo da educação, desde a graduação, tem sido marcada, em linhas gerais, pela necessidade de compreender: sobre a função social da práxis educativa em suas potencialidades e limitações, atrelada ao momento histórico que se situa. Iniciamos essa jornada com a questão do caráter transformador e reprodutor da escola na sociedade capitalista. Na ocasião de finalização de nossa monografia de graduação em pedagogia, chegamos à conclusão – referenciados no materialismo histórico-dialético – de que a escola, ao longo da história, tem cumprido uma função predominantemente reprodutora das relações de dominação e exploração, que estão na base das sociedades de classes. Contudo, podendo contribuir para a transformação da sociedade atual, dentro dos limites ou nas lacunas de suas próprias contradições.

Ao ingressarmos no mestrado, nosso interesse de pesquisa se voltou para a elaboração gramsciana em torno da tese do trabalho como princípio educativo da Escola Unitária. Dessa forma, perscrutamos, como se dá o desenvolvimento dessa categoria na obra do revolucionário sardo, que se inicia nos seus “Escritos políticos” e reaparece, sob um novo enfoque, nos “Cadernos do cárcere”¹. Essa empreitada foi fundamental para compreendermos o papel que a educação pode cumprir num processo revolucionário, em um período de transição, que tenha como objetivo, a dissolução da divisão das classes sociais, da propriedade privada, da alienação², entre outros problemas sociais.

Dando seguimento à nossa trajetória de pesquisa, chegamos ao doutorado com uma proposta de tese que se configura como uma continuidade de nossas investigações iniciadas na graduação. Podemos dizer que o princípio educativo – nosso objeto de pesquisa – tem nos acompanhado desde o mestrado, alcançando, no doutorado, diferentes níveis de concreção, a fim de captar outros elementos determinantes desse mesmo fenômeno.

Entendemos, com a contribuição de Lukács (2018a, 2018b) na obra “Para a ontologia do ser social”, que o trabalho é um complexo ineliminável da vida humana, no processo de produção das necessidades materiais. A educação, tanto em sentido lato como *stricto* – assim como o trabalho – também se constitui um complexo ontológico e é necessária

¹ Vale lembrar que todos os escritos de Gramsci consistem em uma obra póstuma, organizada e publicada em diferentes formatos pelos seus editores.

² Faremos a opção da utilização da categoria “alienação” em detrimento de “estranhamento”, por concordar com Sérgio Lessa (2015, p. 490), ao afirmar que: “A concepção materialista da alienação em Marx é incompatível com a interpretação hegelianizante presente na tradução de *Entfremdung* por estranhamento. É um equívoco que ecoa uma concepção idealista dos processos de alienação e que desconsidera aspectos essenciais da superação por Marx da concepção de mundo de Hegel.”

em qualquer forma de sociedade, para que os novos indivíduos se apropriem dos conhecimentos imprescindíveis à continuação e inovação do processo de produção e reprodução do ser social.

É importante ressaltar que não utilizamos *stricto* como sinônimo de restrito. “*Stricto*” significa específico, já “restrito” atrela-se ao verbo restringir. A educação que defendemos como ontológica é a aquela em sentido *stricto*, a qual assume uma forma específica, a depender da sociabilidade histórica na qual esteja inserida. Contudo, educação em sentido restrito é essa educação que surge com a sociedade de classes, a fim de atender aos seus interesses e tende a findar-se com a superação da propriedade privada. Nossa escolha pelo termo “*stricto*”, em latim, em detrimento de “estrito”, deu-se em virtude de Lukács (2018) utilizar “estrito” como sinônimo de “restrito” em sua obra “Para a ontologia do ser social”.

Já em Gramsci, a relação entre trabalho e educação se configura na tese do princípio educativo do trabalho e do trabalho como princípio educativo. Ao afirmar o trabalho como princípio imanente³ à escola primária, Gramsci (2004, 2006b) nos ajuda a compreender que a realização do trabalho (mediação ser social/natureza) não pode prescindir do conhecimento das leis naturais e “[...] sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si.” (p. 43); isto é, o trabalho é o complexo que determina, em última instância, por uma série de mediações, os conteúdos que precisam ser aprendidos mediante o ato educativo.

A reprodução social se processa, dinamicamente, sobre a base de atividades objetivadoras, que ocorrem no processo de trabalho e na práxis social em geral. Nesse sentido, a reprodução social se constitui de dois momentos que se imbricam constantemente: a reprodução do já existente e a produção do novo. O processo educativo é responsável, portanto, pela apropriação do já existente (leis naturais e sociais) para, a partir daí, criar e recriar novas e elevadas formas de garantir a existência do ser humano. Aqui, a reprodução do existente e a produção do novo conhecimento, mediante a educação, guardam relações diretas e indiretas com o processo de trabalho.

Compreendemos que a elaboração de Gramsci acerca de uma educação para a classe trabalhadora ultrapassa, em primeiro lugar, as fronteiras da educação institucional burguesa, e mais: vincula-se ao Estado operário e assume um caráter extremamente político de educação das massas. O autor busca, assim, contribuir para a formação de uma consciência

³ Tratamos “imanente” como sinônimo de “inerente”, que está inseparavelmente contido na natureza de um ser ou objeto.

de classe, estando esta atrelada, sobremaneira, ao momento histórico vivenciado pelo militante sardo. Dessa forma, ele pensava como educar a classe trabalhadora mediante o que era possível realizar, de acordo com uma determinada conjuntura.

A proposta político-pedagógica de Gramsci encontra-se radicalmente vinculada com o projeto de construção de uma nova forma de sociabilidade. Ele não tinha a ilusão de forjar na forma de sociabilidade capitalista – em que o Estado burguês organiza a educação institucionalizada pela escola – um sistema educacional voltado para a formação de uma nova humanidade, nem de criar uma escola paralela, como uma espécie de ilha socialista.

A preocupação do revolucionário sardo, já nos “Escritos políticos”, era criar outras formas de educar a classe trabalhadora, para o advento da revolução socialista, como, por exemplo, associações de cultura, escolas de partido, escolas por correspondência, entre outras possibilidades. No “Caderno 12”, Gramsci avança na elaboração de uma proposta de um sistema educacional que tivesse como horizonte a emancipação humana⁴, a ser efetivado com a implantação de um Estado operário, ou seja, governado pela classe trabalhadora.

A tese do princípio educativo do trabalho está contida nos escritos pré-carcerários. Ao expor, nos “Escritos políticos”, a preocupação de educar o proletariado para a liberdade, Gramsci manifesta a necessidade da formação técnica e política dos trabalhadores, necessária tanto para a realização das suas necessidades materiais, quanto para a conquista da sua liberdade, tornando-os, assim, técnicos-políticos-dirigentes. Esta seria a condição *sine qua non* para a realização da sua tarefa histórica: a construção do socialismo.

Em Gramsci (2006), a categoria do trabalho como princípio educativo resguarda o trabalho como fundamento da sociabilidade humana, tendo como ponto de partida a apropriação de todos os avanços, ao nível da ciência, da técnica e da organização social, que surgiram com a revolução industrial.

Vale ressaltar que a polêmica em torno da dicotomia entre a escola profissional e a de cultura geral não é nova, envolvendo intelectuais, revolucionários e educadores desde o advento da Revolução Industrial, estando no centro dos debates políticos na década de 1920, na Itália, dos quais, Gramsci teria sido um dos protagonistas. Naquele momento, já eclodia uma acirrada polêmica em torno dessa reivindicação. O debate sobre essa questão, na Itália,

⁴ “**Toda** a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo **egoísta independente**; por outro, a **cidadão**, a pessoa moral. [...] Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou **ser genérico**; só quando o homem reconheceu e organizou as suas **forças propres [forças próprias]** como **forças sociais** e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força **política** – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana.” (MARX, 2009, p. 71-72, grifos do autor).

consagrou duas propostas com terminologia específica: a “escola do trabalho” – identificada como escola profissionalizante; e a “escola do saber desinteressado” – entendida como uma escola humanista, porém, que não nega a necessidade da formação técnica do trabalhador. A esta última, Gramsci se filia, posteriormente, desenvolvendo-a nos termos da Escola Unitária.

O significado da tese do trabalho como princípio educativo, obtida a partir das elaborações gramscianas, compreende o trabalho em seu caráter ontológico de mediação do ser social com a natureza. Isso exige um tipo de educação, em sentido *stricto* (específico), que forme o indivíduo para o processo de trabalho.

No caso específico da transição do capitalismo ao socialismo, após a tomada do poder pela classe trabalhadora, a escola, na perspectiva gramsciana, nos termos da proposta da Educação Unitária, cumpriria um papel decisivo na formação e consolidação de uma nova cultura, entendida como a formação de uma nova humanidade, ou seja, na acepção de Gramsci (2004, p. 58), “disciplina do próprio eu interior”, ainda que essa função não seja unicamente da escola.

Em suma, a proposta de Gramsci acerca da Educação Unitária – na base da qual se encontra a tese do trabalho como princípio educativo, fora elaborada não para esse momento histórico atual – sociabilidade capitalista –, mas para um contexto de transição do capitalismo ao socialismo, com uma revolução socialista e a implantação do Estado operário.

Lukács (2018b), embora não trave um longo debate sobre o complexo educativo, traz inúmeras pistas ao discorrer sobre como se dá o processo de reprodução na esfera específica do ser social, em que as esferas orgânica e inorgânica sejam inelimináveis e o ser social só pode ser corretamente compreendido a partir das categorias próprias de sua esfera de ser. No momento histórico atual, é muito comum que fenômenos sociais envolvendo as relações entre seres humanos sejam explicados e justificados tendo como base categorias da esfera orgânica, desconsiderando que pertencemos a uma esfera de ser qualitativamente distinta. Dessa forma, o social não pode ser pensado somente como um elemento determinante a mais a compor a realidade, e sim como o chão social no qual surge e se desdobra tal realidade.

1.2 Objetivos da pesquisa e ponto de partida

Esta tese parte do entendimento de que a formação humana é ontologicamente o princípio educativo, uma vez que a natureza e função essencial da educação, em qualquer

forma de sociabilidade, consiste na autoconstrução do indivíduo como partícipe do gênero humano. Sendo assim, a formação humana se constitui como um princípio educativo universal; é o princípio educativo imanente. Nesse sentido, esta pesquisa de doutorado assume como **objetivo central**: identificar os fundamentos contidos em Antônio Gramsci e Georg Lukács para o entendimento do princípio educativo que deve nortear um sistema educacional voltado para a emancipação humana. Para tanto, nossa **questão geral de pesquisa** se coloca da seguinte forma: qual deve ser o princípio educativo que tenha como desígnio fundamentar um sistema educacional pautado no desenvolvimento das plenas potencialidades humanas?

A fim de cumprir o objetivo central da pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Inferir, a partir da relação trabalho e educação em Lukács, qual o princípio educativo emancipador;
- 2) Interpretar a formulação do princípio educativo do trabalho e do trabalho como princípio educativo em Gramsci;
- 3) Averiguar as distinções e aproximações das elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo.

A presente pesquisa consiste em uma investigação que trilha os caminhos teóricos de dois grandes pensadores marxistas. Ainda que, muitos outros estudiosos já tenham se debruçado sobre a investigação do legado deixado por esses dois autores, acreditamos que nossa pesquisa encontra sua razão de ser na atualidade, uma vez que, o projeto de escola capitalista ganha novos contornos com o avanço da extrema direita no mundo. Sendo assim, uma pesquisa sobre o complexo educativo, tendo como norte os interesses da classe trabalhadora ganha mais sentido na luta contra a ofensiva neoliberal, conservadora e reacionária.

O interesse por esse tema de pesquisa parte das seguintes constatações: i) a educação no sistema capitalista, organizada pelo Estado burguês, possui muito mais limites do que possibilidades de se vincular a um projeto de emancipação humana; ii) não temos como esperar a sociedade se emancipar para construirmos uma educação pautada na libertação da exploração dos seres humanos por seus pares. Indagamo-nos, portanto, sobre como a educação poderia se colocar como uma mediação para a transformação social de maneira mais incisiva. Foi desse ponto de partida que recorreremos na pesquisa de mestrado à obra de Antônio Gramsci, e chegamos à conclusão de que uma organização escolar voltada para a emancipação, para a formação do homem novo necessita partir de um Estado operário. Daí o nosso achado de pesquisa consistir em entender a Escola Unitária de Gramsci possível numa

ditadura revolucionária do proletariado. Nesse momento, o princípio educativo acabou perdendo a centralidade dentro do nosso estudo.

A relevância social de refletirmos sobre o princípio educativo sob o qual deve se erigir todo um sistema educacional que possibilite a formação das plenas potencialidades humanas consiste em sairmos do campo ilusório e centrarmos nossas energias naquilo que é possível. Pensar uma educação enquanto uma mediação – já que a educação não é o único complexo com essa função de formação humana – na perspectiva da emancipação humana é necessariamente inseri-la na problemática do chão social possível para a concretização desse sistema educacional.

Ademais, Lukács e Gramsci são dois teóricos imprescindíveis para uma refundação do marxismo no século XX, pois ambos vivenciaram um período histórico no qual ocorreram vários desvios dos princípios fundamentais da obra de Marx e Engels, sobretudo no que tange ao seu método. Tanto o revolucionário sardo como o magiar contribuíram, de diferentes formas, para a perpetuação de uma concepção de mundo pautada na construção de uma sociedade igualitária e, em meio à formulação de suas obras, deram contribuições para pensarmos a educação. Não buscamos, aqui, fazer escolha entre um ou outro, senão buscar encontrar pontos que nos ajudem a realizar um esforço de análise da educação no plano dos interesses históricos da classe trabalhadora que se coloca como uma tarefa de suma relevância.

Com o intento de demonstrar o sustentáculo teórico que ajudará na aproximação e entendimento de como se encontra posta a questão elencada por nós nesta investigação, explicitamos alguns achados nos trabalhos selecionados a partir dos resultados das pesquisas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Vale ressaltar que em nenhuma dessas bases fizemos recorte temporal, já que a nossa intenção era encontrar qualquer trabalho que tratasse dos fundamentos dessa categoria que vem sendo retomada a partir da década de 1990, mas bastante debatida na década de 1970 e 1980.

Na BDTD, ao pesquisarmos pela categoria “O trabalho como princípio educativo” sem o uso das aspas, obtemos 2.737 resultados, contudo, alguns textos continham as palavras presentes na categoria separadamente. Em seguida, colocamos aspas na busca pela categoria acima referida, resultando em 81 títulos. Para filtrar ainda mais, colocamos a opção por título e adquirimos 8 títulos, dos quais averiguamos os resumos e selecionamos 2 (1 tese e 1

dissertação, ambas da Unicamp). A presente escolha se justifica por esses trabalhos conterem uma defesa clara do princípio educativo que deva nortear um sistema educacional.

A tese de doutorado, de autoria de José Luiz Zanella (2003), intitulada “O trabalho como princípio educativo do ensino”, teve como objetivo central analisar as determinações do trabalho e do mundo do trabalho no ensino escolar público. O autor demonstra, a partir da filosofia da práxis, que a defesa da centralidade do trabalho está relacionada à defesa do ensino e da ciência ao mesmo tempo. Ele defende o trabalho como princípio educativo fundamentado em Gramsci, contudo, há uma redução da práxis ao trabalho.

A dissertação de mestrado de Ana Laura da Silva Teixeira (2015), intitulada: “Trabalho como princípio educativo: a história do debate no contexto brasileiro”, teve como objetivo apresentar os debates realizados em torno do conceito do trabalho como princípio educativo, sendo esse um construto teórico elaborado por Gramsci, e que encontrou abrigo na obra de Saviani. Para tanto, a autora realizou uma exposição de como essa categoria vem sendo discutida em um recorte histórico feito da década de 1980 até os dias atuais, escolhido, devido ao fato do debate ter se iniciado nessa época e, ao longo da história, ter se apresentado ora com maior, ora com menor visibilidade. A autora aponta para o entendimento de que a tese do trabalho como princípio educativo significa a defesa da práxis como princípio educativo.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, ao pesquisar a categoria “Trabalho como princípio educativo” sem aspas, encontramos 963.864. Ao usar aspas, o total de trabalhos encontrados reduziu para 78, os quais lemos todos os títulos e aplicamos como critério de exclusão aqueles que descreviam as contribuições da referida categoria em alguma aplicação prática, uma vez que esses trabalhos tratam sobre nosso tema, mas não tocam na nossa questão de pesquisa, que consiste em averiguar os fundamentos teóricos que permeiam o entendimento sobre qual deve ser o princípio educativo. Dessas 78 pesquisas, selecionamos dois trabalhos, sendo um deles a mesma tese encontrada na pesquisa realizada na BBTD, de Zanella (2003) e a outra, de autoria de Maria Ciavatta (1990), realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que não se encontra disponível em nenhum banco de dados. Tentamos conseguir por *e-mail* através do contato com a instituição, contudo, não obtivemos resposta nem da instituição, nem da autora. Nesse caso, o critério para a escolha fora o mesmo já anteriormente citado: selecionamos os trabalhos que continham elementos teóricos que argumentam acerca do princípio educativo.

Na SciELO, procuramos pela mesma categoria sem aspas e conseguimos 33 resultados; com as aspas, o total reduziu para 16. Utilizamos como critério de exclusão a leitura dos resumos desses trabalhos e selecionamos quatro.

O artigo de Gaudêncio Frigotto (2009) – “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe” – é importante para a elucidação de nossa questão, porque faz uma análise da crítica que Sérgio Lessa e Paulo Tumolo elaboram sobre a categoria do trabalho como princípio educativo. Críticas essas que utilizamos na problematização de nossa temática. O artigo de Paulo Sergio Tumolo (2005) – “O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?” – discute o significado das três categorias fundantes de trabalho: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo, bem como a relação de contradição que ocorre entre estas. A partir do conjunto de argumentos apresentados, o texto questiona o trabalho como princípio educativo como proposta de uma estratégia político-educativa que tenha uma perspectiva emancipadora. O autor busca demonstrar que, o trabalho não pode ser o princípio educativo nessa forma de sociabilidade. Uma vez que, no capitalismo a construção do ser humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação, efetiva-se pela sua degradação, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua humanização ocorre pela produção de sua alienação. Por isso, o trabalho não pode ser o princípio educativo nessa forma de sociabilidade vigente.

No artigo “Trabalho e educação: fundamentos onto-históricos”, Dermeval Saviani (2007) constata o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação. A partir disso, o autor busca compreender como se produziu historicamente a complexificação da relação entre esses dois complexos. Esse texto é de suma importância para nossa pesquisa por dois motivos: primeiro porque é uma das referências citadas nas críticas endereçadas a Saviani; segundo porque Saviani esboça a organização de um sistema de ensino com base no trabalho como princípio educativo. Outro artigo mais antigo que irá compor a nossa análise sobre o Estado da questão é “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” (1994), também de Saviani.

O artigo de Rosemary Dore (2014) – “Afiml, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?” – propõe identificar o lugar que ocupa a ideia do trabalho como princípio educativo na perspectiva teórica de Gramsci. Esse texto consta em nosso trabalho dissertativo, contudo, precisaremos retornar à análise realizada, a fim de averiguar, com base no aporte de novos elementos, a validade da pesquisa por nós realizada.

Além dos trabalhos que encontramos nessas bases, optamos por analisar a tese de Maria Gorete Rodrigues de Amorim (2017), intitulada: “Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem”, que teve por objetivo analisar a distinção existente entre a educação para o trabalho do Estado burguês, materializada no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), e a educação para a formação humana. Essa tese traz um subitem sobre o conceito do trabalho como princípio educativo na pedagogia histórico-crítica, com o intuito de averiguar: o que Saviani compreende por eleger o trabalho como princípio educativo da educação? Nas palavras da autora: “Entendemos que a concepção de Saviani sobre o trabalho como princípio educativo se encaminha na direção de recuperar a relação entre trabalho e educação, no sentido da necessidade imanente do conhecimento dos fundamentos do processo produtivo para realizar trabalho” (AMORIM, 2017, p. 97). Ainda que o objetivo de nosso trabalho não seja fazer uma análise da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a leitura dessa tese possa lançar luzes sobre nossa investigação.

A pesquisa nos anais da ANPED foi realizada no Grupo de Trabalho 09 – Trabalho e Educação (GT09), na qual obtivemos um resultado de 116 artigos. Lemos todos os títulos e o critério de exclusão foi eliminar aqueles que não traziam nossa temática no título. Assim, foram selecionados 3 textos, todos já conhecidos, que traziam o tema aqui abordado.

O primeiro artigo, de Mauro Tilton (2017), “O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social”, defende que o trabalho material socialmente útil é o princípio educativo de uma proposta educacional para além do capital. E, mais, que tal proposta encontra-se em gestação nos movimentos de luta social pela emancipação humana, a exemplo do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

O artigo de Evandro de Carvalho Lobão (2015) – “O princípio educativo nos fundamentos da filosofia da práxis” – tece considerações sobre o princípio educativo num texto fundamental da obra de Marx, um curto manuscrito redigido em meados de 1845 e conhecido como “Teses sobre Feuerbach”. Para Lobão, nessas teses, Marx não só leva adiante um acerto de contas com sua formação intelectual (o que já vinha fazendo, conforme sua crítica ao idealismo, a Hegel e aos jovens hegelianos), por meio, sobretudo, de uma crítica ao materialismo que o precedera (a rigor, a Feuerbach), como também expressa certos princípios de novas formulações, superando, assim, esse materialismo, e de certo modo o idealismo, além das próprias formulações elaboradas até então. Nelas, o que é da maior importância

ressaltar, são expressos os princípios das formulações que, a partir de então, foram desenvolvidas por ele mesmo, por Engels, e também, sobretudo, por outros autores, posteriormente, constituindo desde então uma nova concepção de mundo.

Nessa mesma base, também selecionamos o artigo de Justino de Sousa Júnior “O princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação” (2015). Os trabalhos que apontam a práxis como princípio educativo são relevantes para nossa pesquisa, uma vez que esse autor identifica que o trabalho não é a única práxis que deve ser o princípio educativo, e sim a práxis em geral, enquanto ação humana transformadora, embora reconheça que há um obscurantismo conceitual em torno do que seja práxis. O autor defende, a partir de Lukács, que a práxis, em sua essência e em seus efeitos espontâneos, é o fator decisivo da autoeducação humana.

Por fim, realizamos uma pesquisa do verbete “trabalho” na obra “Cadernos do cárcere”, de Antônio Gramsci. A busca foi realizada nos 6 volumes da edição brasileira, conferindo os achados na edição italiana. O achado mais importante foi uma nota do “Caderno 4”, um caderno miscelâneo⁵, reescrita posteriormente, no “Caderno 12” e faz algumas alterações no conceito de trabalho, que, na primeira versão, aparece como atividade prática do homem e, na segunda, como atividade teórico-prática do homem.

Concluimos nossa síntese consciente do inacabamento da nossa revisão de literatura. Vale ressaltar os limites do estado da questão feito nessas bases de dados, uma vez que há muitos trabalhos publicados fora desse circuito, não por escolha daqueles que objetivam difundir a filosofia da práxis, mas devido ao referencial marxiano ser rejeitado desses meios de divulgação de pesquisa, sendo relegado a outros espaços independentes. Na seção seguinte, contemplaremos essas pesquisas que não foram encontradas nas bases de dados acima referidas, contudo, constituem-se como fundamentais para a compreensão de como vem se configurando o debate que gira em torno da problemática do princípio educativo.

1.3 O trabalho como princípio educativo e a problemática que o envolve

A polêmica que gira em torno do trabalho poder ser ou não o princípio educativo cresceu ao longo das últimas décadas, tornando-se um dos fatores que nos deixou mais convencidos da necessidade de continuarmos essa investigação, iniciada por nós no mestrado.

⁵ Em Gramsci existe uma divisão, feita por ele mesmo em seus “Cadernos do cárcere”. Cadernos especiais, que são cadernos de temas únicos e cadernos miscelâneos, os quais ele misturou anotações de vários assuntos.

Ao longo dos anos 1980, no Brasil, difundiu-se entre teóricos da educação, referenciados no marxismo, a concepção de que o trabalho é o princípio educativo e, por um determinado período, não se levantaram contra-argumentações em torno dessa assertiva no campo do marxismo.

Existem diversos estudos que tratam do trabalho como princípio educativo. No entanto, como nosso objetivo de pesquisa gira em torno da validação ou rechaço dessa tese, contemplamos aqui os autores que problematizam tal questão e esses o fazem a partir das considerações feitas na obra de Dermeval Saviani. Daí a necessidade de trazer esse educador brasileiro para o debate, mesmo não sendo de nosso interesse direto de pesquisa a investigação de sua obra. Embora essa tese (o trabalho como princípio educativo) seja de origem gramsciana, os intérpretes de Lukács (Lessa, Tumolo e Lazzarini) a refutam, problematizando a obra de Saviani e tomando como base os fundamentos do complexo educacional trazidos por Lukács (2018a, 2018b).

Na década de 1990, iniciaram-se, no Brasil, estudos aprofundados, junto à obra de Lukács (2018a, 2018b), mormente em torno de seus trabalhos de maturidade – a “Estética” e, com maior ênfase, “Para a ontologia do ser social”, na qual se explicita a natureza ontológica do marxismo, desmistificando leituras reducionistas que se impuseram indebitamente à tradição marxista, de corte epistemológico e gnosiológico. Essa investigação é trazida ao Brasil por um conjunto seleto de teóricos (José Chasin, José Paulo Netto, Celso Frederico, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e outros, cujo empenho foi acompanhado com especial afinco por Sérgio Lessa e Ivo Tonet e, no Ceará, pela professora Susana Vasconcelos Jimenez, entre outros pesquisadores e pesquisadoras). Estes últimos têm contribuído diretamente para o desenvolvimento de estudos, dissertações e teses que tomam, em consonância, com os princípios ontológicos fundamentais postos por Marx e resgatados por Lukács (2018a, 2018b), o trabalho como categoria fundante do ser social.

Assim, esses autores se tornaram referência fundamental nas investigações desenvolvidas, entre outros espaços, no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) e no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), vinculados aos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) e da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC). Gostaríamos de registrar que o esforço de compreender Gramsci, em sua perspectiva

revolucionária, no interior dos espaços referidos, especificamente suas elaborações acerca da educação, tem sido uma ação coletiva que envolve diversas publicações⁶.

A problematização em torno da relação entre trabalho e educação no âmbito do marxismo começa a tomar corpo com a tese de Epitácio Macário (2005) – orientado por Sérgio Lessa –, que, em busca do papel da educação no processo de reprodução social, traz à tona um debate acerca da materialidade das ideias, assim como sobre a distinção dos complexos supracitados.

Em seguida, Sérgio Lessa (2007), em seu livro “Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo”, inicia sua crítica a Saviani, explicitando que, no texto “Sobre a natureza e especificidade da educação” (SAVIANI, 2003), o autor, embora reconheça o trabalho como categoria fundante do ser social, identifica trabalho e educação, diluindo, dessa forma, a relação fundante/fundado. Concordamos com Lessa (2007) nesse quesito, já que isso fica bastante explícito ao Saviani (2003, p. 15) afirmar que a educação é “[...] ela própria, um processo de trabalho.”

Acerca da identificação entre trabalho e educação, não podemos perder de vista que um complexo social é definido por sua função específica no processo de reprodução social, o que garante seu peso ontológico na sociedade. Logo, trabalho e educação se distinguem em suas funções: o primeiro consiste no intercâmbio do ser social com a natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência. Já o segundo, “[...] o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 133).

Há uma distinção necessária a ser feita para que possamos delimitar nosso campo de estudo: educação no sentido lato e em sentido *stricto*. A primeira incide sobre o caráter educativo dos diferentes complexos ideológicos que compõem a superestrutura⁷: família,

⁶ Esse conjunto de pesquisas envolve algumas dissertações, quais sejam: “Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci” (1916-1920), de Thiago Chagas Oliveira (2007); “O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana”, de Karine Martins Sobral (2010); “A formação humana omnilateral e a proposição da Escola Unitária de Antônio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana”, de Joeline Rodrigues de Sousa (2012); “As contribuições de Antônio Gramsci para a educação e formação humana da frente única”, de Nágela da Silva de Sousa (2013); “Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana” (2013) de Daniele Kelly Lima de Oliveira. E das seguintes teses de doutorado: “Dos fundamentos histórico-filosóficos à práxis educativa revolucionária em Gramsci”, de Daniele Kelly Lima de Oliveira (2016); “Bases ontológicas da filosofia da práxis e formação humana em Antônio Gramsci” de Joeline Rodrigues de Sousa (2017), entre outros trabalhos de monografias.

⁷ Utilizamos aqui o conceito de estrutura e superestrutura como relações sociais de produção e complexos ideológicos que se constituem como práxis secundárias, respectivamente. Esses dois conceitos são fundamentais para compreendermos a relação dialética existente entre eles e, sobretudo, a determinância do

direito, igreja, cotidiano, entre outros. Esse tipo de educação ocorre de maneira espontânea, sem necessidade de especialistas para realizá-la. Já a educação em sentido *stricto* ocorre de maneira sistematizada, praticada por especialistas, com conteúdo e forma definidos. Nas sociedades de classes – sobretudo na capitalista –, esse tipo de educação se torna restrita e acontece majoritariamente na escola organizada pelo Estado capitalista.

Lessa (2007) compreende que a sustentabilidade da tese do trabalho como princípio educativo somente é possível se Saviani considerar o trabalho como atividade teleológica, ou seja, uma atividade planejada intencionalmente: “É apenas com base na adoção implícita, não tematizada, deste conceito de trabalho enquanto ‘ação intencional’ que pode ser sustentável a tese de o trabalho ser ‘princípio educativo’.” (LESSA, 2007, p. 116). Ao que parece, para Lessa (2007), a tese do trabalho como princípio educativo está atrelada ao caráter educativo do processo de trabalho, ou seja, o trabalho só pode ser o princípio educativo por ser uma atividade que envolve uma prévia ideação e transformação da natureza, educando o ser humano nesse processo laboral.

Aqui se faz mister abrir um parêntese acerca da distinção entre o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo. Um aspecto relevante, levantado por Pistrak (2009) e reafirmada por Titton (2017, p. 4), ao considerar que:

[...] há uma diferença fundamental entre estas duas formulações, já que no primeiro caso reporta imediatamente ao processo mais amplo de educação que se dá por meio do trabalho na forma social em que assume num modo determinado de produção da vida, **enquanto no segundo, estamos nos referindo à utilização do trabalho material socialmente útil como base para a organização de um sistema de ensino, com vistas à formação de quadros que permita realizar uma transição que reunifique ensino e educação, o que só é possível pela emancipação do trabalho.** (Grifo nosso).

Quanto ao princípio educativo do trabalho, compreendemos que é possível afirmar, à luz de Souza Jr. (2015), que este pode e deve ser estendido à práxis em geral, uma vez que toda forma de atividade humana possui um caráter educativo imanente. Já o trabalho como princípio educativo consiste no fato de ser o trabalho um dos elementos fundamentais que determina o modo de organização de um tipo de educação, em sentido *stricto*, conforme o grau de desenvolvimento social atingido historicamente.

Quer dizer, a tese do trabalho como princípio educativo exprime que aquilo que define o processo educativo encontra-se fora dele (no trabalho). Tal relação de determinância consiste no fato de que transformar a natureza para a satisfação das necessidades humanas é

primeiro sobre o segundo, que faz com que a reprodução social se baseie no modo como os homens se relacionam no processo de trabalho.

algo a ser realizado em qualquer forma de sociabilidade. Para isso, precisamos conhecer as relações causais da natureza e de causalidades postas (inúmeros instrumentos, máquinas, processos de trabalho desenvolvidos ao longo da história pelo conjunto da humanidade).

Dizendo de outra forma, o vínculo da educação com o trabalho é ontológico, pois em qualquer forma de sociabilidade precisaremos transformar a natureza para garantir nossa existência, e não há como realizar esse intercâmbio sem um conhecimento o mais aproximado possível da realidade. Tal conhecimento se dá através do processo educativo, considerando, naturalmente, a articulação entre sentido *lato* e *stricto*, ainda mais ao considerar o alto grau de desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, das forças produtivas. O que não significa que a educação voltada para emancipação humana deva se reduzir somente ao trabalho. Nas palavras de Tonet (2005, p. 10): “Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação.”

A afirmação do trabalho como princípio educativo evidencia o lugar de destaque que cumpre a implantação de novas relações de produção, guiada pela classe revolucionária. A classe trabalhadora precisará passar por um processo educativo com o objetivo de formar a nova humanidade, qualificada científico-tecnicamente para essa empreitada e convencida politicamente da enorme tarefa que lhe cabe no processo de transformação social.

Para Lessa (2007, p. 118), o que Saviani busca com “[...] a tese do ‘trabalho’ como ‘princípio educativo’ é justamente demonstrar que o referencial decisivo da prática pedagógica se encontra fora dela mesma, que é um complexo social fundado por necessidades que têm sua origem fundamentalmente fora da esfera educativa.” Concordamos plenamente com essa assertiva.

Contudo, Lessa (2007, p. 118) afirma que “esse seu objetivo não pode ser alcançado a partir de suas próprias categorias”. Para o autor, não é possível Saviani demonstrar que a tese do trabalho como princípio educativo consiste no fato de que o referencial decisivo da prática pedagógica se encontra fora dela mesma e isso se deve ao fato deste autor identificar trabalho e educação. Reconhecemos o esforço de Lessa em apontar tal limite na obra do educador brasileiro. Os limites da tese do trabalho como princípio educativo será explicitada no nosso último capítulo.

Ao analisar a relação entre “Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos”, Ademir Lazarini (2015) na sua tese de doutorado, dedica três subitens para discutir a tese do trabalho como princípio educativo exposta na obra de Saviani.

É nessa parte específica de sua pesquisa que centraremos nossa atenção. Lazarini (2015, p. 55) começa sua crítica fazendo alusão ao que anteriormente foi posto por Lessa (2007): a questão da identificação entre educação e trabalho, e assevera que: “Foi a partir dessas definições de trabalho e educação, nem sempre coerentes entre si, que emergiu no ideário de Saviani a proposição teórica do ‘trabalho como princípio educativo’.”

Parece-nos incorreta tal afirmativa, pois o que faz emergir tal proposição no ideário de Saviani é a leitura de Gramsci acerca da Escola Unitária, que tem como base o trabalho como princípio educativo, exposto majoritariamente no “Caderno 12”, como indica o próprio Lazarini (2015). Contudo, este autor se contradiz ao afirmar (item 1.5 de sua investigação) que Saviani formula tal tese. Em suas palavras: “[...] o itinerário percorrido por Saviani quanto à **formulação** de sua tese referente ao trabalho como princípio educativo.” (LAZARINI, 2015, p. 368, grifo nosso). Repetimos: Saviani não formula tal tese. Ele faz uma tradutibilidade⁸ da proposta educacional da Escola Unitária para a uma proposta educacional brasileira, através da pedagogia histórico-crítica.

No terceiro capítulo de sua pesquisa, Lazarini (2015, p. 390) lança uma pergunta, que constitui o título do subitem 3.6.4: “O trabalho pode ser o princípio educativo de uma teoria educacional voltada à superação da sociedade atual?” – questão igualmente levantada pelo seu orientador, Paulo Sérgio Tumolo (2005). Para nós, primeiramente, não se trata de averiguar se o trabalho pode ser o princípio educativo, e sim reconhecer, através da apreensão da realidade, que ele é **um** princípio educativo em qualquer forma de sociabilidade humana, independente de nossa vontade.

Em qualquer forma de organização da vida, a educação encontra sua razão de ser, primeiramente, na esfera do trabalho, haja vista a necessidade de garantir o processo de reprodução biológico-social de homens e mulheres. E aqui não há um entendimento de que o processo de formação humana se reduza a educar o indivíduo para trabalhar, essa é apenas uma das funções da educação. E, em segundo lugar – e não menos importante –, é que o trabalho ser um dos princípios que rege a organização educacional é imprescindível no

⁸ “O conceito expresso pela palavra ‘tradutibilidade’ não implica apenas uma ‘tradução’ entre linguagens em sentido estrito, mas, acima de tudo, um conceito revolucionário: aquele original e inovador de tradução entre ‘teoria’ e ‘prática’, filosofia e política, entendidas como ‘linguagens’, embora em um sentido mais forte e amplo (por isso, coloquei – e o próprio Gramsci frequentemente coloca – estas palavras entre aspas). É minha intenção explicar as razões disso ao longo desta exposição. Por agora, pode-se antecipar que a tradutibilidade é a teoria da tradução entendida de uma forma que incorpora criticamente o velho no novo significado, mais amplo e forte, sendo, ao mesmo tempo, a condição (historicamente dada) para pensar de forma nova na possibilidade de construir política e historicamente uma ‘igualdade real’ entre seres humanos, de modo a superar a atávica separação entre dominantes e subalternos, dirigentes e dirigidos, na medida em que pensa contemporaneamente na realidade do novo conceito de equivalência entre ‘teoria’ e ‘prática’ como elemento de hegemonia política – elemento que é ele mesmo político e, por isso, histórico.” (LACORTE, 2014, p. 52).

processo de erradicação dessa forma de sociabilidade; pois para a conquista da emancipação humana é necessário formar mulheres e homens capacitados científico-tecnicamente para implementar novas relações sociais de produção.

Dessa forma, numa sociedade capitalista que se funda no trabalho alienado⁹, esse trabalho alienado é o princípio educativo. Daí, termos uma educação cindida entre o ensino manual e o ensino para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Por outro lado, a defesa do trabalho como princípio educativo da Escola Unitária consiste na defesa da escola cumprir um papel fundamental na união dessas dimensões (manual e intelectual) que foram separadas historicamente.

No entanto, sabemos que isso somente será possível quando o trabalho associado for implantado pelas classes subalternas¹⁰ se/quando essas conseguirem se apropriar de um Estado de transição. Tal apropriação do Estado não pode ser compreendida como reformismo: eleger paulatinamente representantes dentro do Estado burguês; mas se apoderar do Estado, enquanto classe (ditadura revolucionária do proletariado), para destruí-lo. A aniquilação desse Estado requer que os trabalhadores implantem um novo modelo de produção, concomitante com um novo modo de organizar a vida, ou seja, construir um novo bloco histórico (estrutura e superestrutura), pautado na emancipação humana.

1.4 Método e metodologia

O estudo acerca das possibilidades e dos limites de efetivação de uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana, no seio de uma sociedade pautada na exploração de seres humanos pelos seus pares, desdobra-se em uma contradição, assim explicitada por Marx e Engels (2011, p. 138): se “[...] por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais [...]”

⁹ O trabalho alienado consiste no fato de que sob a égide do capitalismo o trabalhador não se apropria do produto do seu trabalho, nem se reconhece no fruto dessa práxis produtiva. Contudo, o fenômeno da alienação não se reduz ao processo de trabalho capitalista.

¹⁰ É importante esclarecermos que não utilizamos classe subalterna como sinônimo de classe trabalhadora. A categoria de classe subalterna, elaborada por Gramsci, é bem mais ampla. Ora ele utiliza “classe”, em outros momentos “grupo”, que usa no singular e no plural; também utiliza o termo “subalternidade”, expressando, dessa forma, em linhas gerais, o outro inferiorizado de alguma forma. No momento histórico em que viveu, ele começa discutindo a aliança operário-camponesa, a tática de frente única até chegar no conceito de classes subalternas. Essa categoria tem um valor universal, contudo, precisa ser pensada na sua radicalidade histórica para compreender, por exemplo, quem são as classes subalternas hoje no Brasil, qual seria a frente única necessária para construir forças e lutar contra a classe dominante.

A necessidade de erradicação da forma de sociabilidade existente e de implantação de uma nova ordem coloca um paradoxo em relação ao papel que o complexo da educação pode cumprir nesse processo. O conjunto dos educadores que se referenciam no materialismo histórico-dialético tem buscado discutir, em linhas gerais, como a educação, sendo um complexo fundamental na reprodução social¹¹ e estando inserida no contexto de uma sociedade de classes pode contribuir, em última instância, para o processo de transformação da realidade vigente.

Apesar de encontrarmos em Marx e Engels (2011) as bases teórico-filosóficas de uma concepção de educação perspectivada pelo desenvolvimento pleno (omnilateral) das capacidades humanas, Gramsci (2006), no seu tempo, tentou sistematizar uma proposta político-educacional fundamentada nos pressupostos marxianos, nos termos da Educação Unitária, que tem como base o trabalho como princípio educativo. Já Lukács (2018b), ao discorrer sobre os diferentes complexos sociais que compõem o processo de reprodução social, aponta algumas determinações acerca da relação trabalho e educação que nos ajudam a pensar a formação humana como princípio educativo ontológico.

As discussões que permeiam nossa pesquisa ocorrem ora no plano unicamente filosófico-ontológico – ao refletir acerca do surgimento e da natureza essencial da práxis humana –, ora no plano do processo histórico concreto – a fim de compreender elaborações políticas em meio a uma conjuntura social específica. “A não distinção clara entre esses dois planos tem contribuído, muitas vezes, para tornar confusa a abordagem desta problemática.” (TONET, 2005, p. 211).

Tais confusões tendem a naturalizar processos que são historicamente situados. Ao tratar fenômenos típicos de uma sociedade dividida em classes como algo universal, a concepção de mundo dominante ofusca a compreensão da possibilidade da mudança radical de estruturas erigidas historicamente pelo conjunto da humanidade. Apreender a natureza essencial de um fenômeno social é fundamental para que possamos desmistificar sua necessidade permanente no processo de reprodução social ou reconhecer tal imperativo.

[...] uma propriedade comum adicional para a ontologia dos complexos sociais: eles são tanto precisamente determináveis pela análise concreta de sua essência e função, de sua gênese e eventual perspectiva de fenecimento ou de sua permanente

¹¹ “A reprodução humana do singular se diferencia da biológica dos meros organismos, não apenas em que se executa com base nas posições teleológicas, mas também em que, nas suas consequências, essas posições têm força retroativa na formação do sujeito, que o sujeito, como sujeito real, vem a si nesse processo, se realiza enquanto tal e assim pode se formar como fator decisivo para o desdobramento do gênero para si existente, não mais mudo.” (LUKÁCS, 2018b, p. 38).

operatividade social, quanto precisamente limitáveis metodológico-intelectualmente de todos outros complexos. (LUKÁCS, 2018b, p. 201).

A essência de um fenômeno é captada ao constatar quais os elementos de continuidade em meio às inúmeras modificações sofridas. Já a função histórica atrela-se à identificação de quais elementos se colocam como necessários à reprodução daquele modelo societário específico.

Nossa investigação tem como base teórica e metodológica o materialismo histórico-dialético, uma teoria do conhecimento que nos permite analisar a realidade, tendo como ponto de partida a vida cotidiana, a concretude dos fenômenos.

Há no interior do marxismo uma polêmica se temos ou não método marxista. No nosso entendimento, se pensarmos método como percurso definido previamente que determina e delimita o objeto de pesquisa ao sabor dos imperativos dos procedimentos metodológicos, não há um método marxista de análise da realidade. Contudo, se entendermos que o método do marxismo clássico consiste em analisar o concreto como “síntese de muitas determinações” (MARX, 2008, p. 260), podemos dizer que temos um método marxista. E, de acordo com tal método, o objeto tem uma existência e características que independem de nossa vontade, determinações que podemos apreender em nossa consciência como reflexo do real, através da abstração, que significa uma forma de apreensão do real. Compreendemos que, embora o revolucionário alemão não nos tenha deixado um livro tratando especificamente de seu método, é possível afirmarmos que um dos seus maiores legados consiste nos seus ensinamentos sobre como podemos conhecer a realidade fundamentada em sua historicidade, levando em consideração seu movimento e suas contradições.

Lenin (2011, p. 78), no escrito “A crise da física contemporânea”, afirma que:

Para colocar a questão do único ponto de vista correto, isto é, do ponto de vista dialético-materialista, temos que perguntar: os elétrons, o éter e assim **sucessivamente**, existem fora da consciência humana como uma realidade objetiva, ou não? A essa questão, os naturalistas, também sem vacilações deverão responder e respondem invariavelmente sim, do mesmo modo que reconhecem sem vacilações a existência da natureza anteriormente ao homem e anteriormente à matéria orgânica. E deste modo a questão é decidida a favor do materialismo, porque o conceito de matéria, como dissemos, não significa em gnosilogia **senão isto**: a realidade objetiva que existe independentemente da consciência humana e que é refletida por ela. (Grifos nossos).

O materialismo histórico-dialético como método de investigação da realidade nos ensina que para compreendermos um fenômeno precisamos articular dialeticamente no pensamento aparência e essência e relacionar com a totalidade social vigente, pois o modo

como os homens e as mulheres produzem sua existência determina suas vidas (MARX; ENGELS, 2009). Isso significa que para deciframos os fatos sociais precisamos entender o maior número de elementos determinantes que influenciam em sua composição, assim como sua relação com o modo de produção do qual fazem parte.

Sendo assim, “[...] elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta [reflexo]. Porém, isso não é, de modo algum, o processo da gênese do próprio concreto.” (MARX, 2008, p. 261).

No famoso prefácio à “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2008, p. 49) nos ensina sobre as categorias de estrutura e superestrutura:

[...] as relações jurídicas, bem como, as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas [...] essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Ao compreender que as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, etc. não possuem uma existência descolada, independente da forma como os homens produzem sua existência, Marx (2008) nos ensina que qualquer análise de um fenômeno superestrutural precisa levar em consideração a sua relação com a totalidade social. Isso significa que os fenômenos sociais no âmbito da sociedade capitalista devem ser pensados reconhecendo sua conexão com o fato de que vivemos numa sociedade de classes com interesses antagônicos, na qual as relações de produção têm como objetivo o lucro e não a valorização da vida humana.

Cabe-nos, ainda, perguntar: qual a importância das categorias de estrutura e superestrutura para se compreender o método marxiano? 1) Entender que a esfera da superestrutura (justiça, educação, religião, família, etc.) não pode ser compreendida corretamente de forma isolada, descolada da materialidade que a faz surgir e se desenvolver; 2) É através dos complexos da superestrutura que os indivíduos adquirem consciência de sua existência; 3) Todas as formas de consciência, de práxis ideológicas são erigidas a partir das relações sociais de produção vigentes num determinado modelo social; 4) Não existe uma relação hierárquica entre estrutura e superestrutura, e sim, uma relação dialética que envolve dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética.

Ainda que o fator subjetivo seja imprescindível para o processo de pesquisa, não é a consciência que cria a realidade, pois num esforço de abstração, ela apreende os elementos

determinantes de um dado fenômeno. Devido a essa premissa, no materialismo histórico-dialético, não se parte de um conceito pré-formado sobre o que vamos estudar. Procuramos apreender os elementos que determinam a constituição do nosso objeto de estudo de tal forma que possamos captar sua aparência e, sobretudo, sua essência. Um exemplo disso são as inúmeras leis da física e da química, que já existiam antes que a humanidade tivesse descoberto e sistematizado um conhecimento sobre elas, a ser generalizado para toda a humanidade como conquista.

A ontologia é a “Doutrina do ser e das suas formas [...] estuda o ente como ente” (ABBAGNANO, 2012, p. 848). Sendo assim, ao longo da história da filosofia, foram elaboradas algumas ontologias, que possuem uma teoria do conhecimento imbricada, com o objetivo de explicar a origem do ser humano. A ontologia do ser social, extraída de Marx e Engels por Georg Lukács é uma delas. Com base no pressuposto de que o trabalho é a categoria fundante do ser social, portanto, modelo de toda práxis, explica-se como se dá o surgimento desse novo ser.

Isso justifica o revolucionário húngaro ter escrito um capítulo sobre o trabalho, abstraindo-o de sua concretude com o intuito de expor as categorias que compõem o trabalho e, conseqüentemente, qualquer forma de práxis. Dizendo de outra forma, qualquer práxis se compõe de dois momentos distintos, porém, unitários, que são a teleologia e a causalidade, como sendo um pressuposto da objetivação.

Tal ontologia compreende o trabalho como categoria de base e transição, que possibilitou não somente o salto ontológico, mas todo um surgimento e desenvolvimento de uma nova esfera de ser, a qual possibilita com o frequente “reco das barreiras naturais”, a construção do devir histórico dos seres humanos. Tal compreensão nos coloca um pressuposto irrevogável, isto é, a imanência do mundo dos seres humanos: somos os sujeitos responsáveis pela construção de nossa história e como tal podemos transformá-la, conforme ressalta Marx, na 11ª tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas **interpretaram** o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é **transformá-lo.**” (MARX; ENGELS, 2009, p. 126, grifos dos autores).

Um fundamento importante que Lukács (2018a, 2018b), nos deixou como legado: é o fato de que todos os complexos ideológicos que se situam na superestrutura vivem diante do trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica significa que todos os complexos da superestrutura surgem como necessidade advinda do processo de trabalho e só surgem porque têm o salto já constituído; autonomia relativa consiste em todos os complexos da superestrutura possuir uma

função específica, distinta da do trabalho; determinação recíproca quer dizer que os complexos influenciam uns aos outros, não havendo separação na realidade e nem práxis pura, pois as separamos na abstração para melhor compreendermos o real.

Nosso objeto de pesquisa é o **princípio educativo**, logo, nossa questão central de pesquisa se traduz em: de que forma Antônio Gramsci e Georg Lukács nos auxiliam a compreender qual princípio educativo deve nortear a construção de um sistema educacional voltado para a emancipação humana?

Durante as décadas de 1980 e 1990, no âmbito do marxismo, os autores-educadores que teorizam sobre o fenômeno educativo, tendo como referência o materialismo histórico-dialético, assumiam (e continuam assumindo) o trabalho como princípio educativo de uma proposta educacional como um argumento de autoridade, ou seja, “[...] o que foi descoberto já está de tal modo comprovado que não há razões, até alguma sinalização ao contrário, para que sejam rerepresentadas as provas.” (LESSA, 2007, p. 12). Contudo, na primeira década do século XXI, um conjunto de autores, baseados na obra de Lukács (2018a, 2018b), – mais precisamente, em “Para a ontologia do ser social” – sinalizam divergências em torno de qual seja o princípio educativo, colocando assim uma demanda de rerepresentação de provas ou rechaço da referida categoria por não representar o reflexo correto da realidade. É nesse contexto que se dão as discussões que envolvem importantes educadores marxistas expostos por nós anteriormente.

Um procedimento metodológico utilizado em nossa pesquisa é a análise imanente do texto, que nada mais é do que a investigação do texto em-si. Não para nos apegarmos a este como uma verdade absoluta, de maneira dogmática, e sim para compreender o texto nas suas próprias linhas, atrelado ao momento histórico no qual foi escrito. A análise imanente será apenas um momento de nossa pesquisa, por isso o esforço em deixar claro o que está no próprio autor e o que são considerações nossas, uma vez que, ao olhar para o real, enxergamos argumentos que evidenciam os nossos achados.

Sérgio Lessa (2007) elenca seis passos mais frequentes nesse tipo de leitura. Buscaremos percorrer aqui como realizamos o primeiro e o segundo passo em nossa investigação. Primeiramente, Lessa (2007, p. 20) explica que “1) inicia-se na decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase.” Na nossa pesquisa se fez necessária a leitura fichada dos capítulos “O Trabalho”, “A reprodução”, “O ideal e a ideologia” e “Alienação” da obra “Para a ontologia do ser social”.

Fizemos a escolha de citar a edição traduzida pelo Coletivo Veredas, devido à correção de algumas categorias que julgamos fundamentais, como: reflexo e alienação, por exemplo. Contudo, em virtude da dificuldade de fruição nessa edição, acabamos por ler cada capítulo cotejando com a edição da Boitempo. O objetivo específico das leituras tem o intuito de compreender de que modo o trabalho, a práxis e a formação humana são determinações da construção de sistemas educacionais e, conseqüentemente, da formação dos indivíduos.

Começar a leitura imanente pelo capítulo “O trabalho” nos parecia óbvio, por ser uma categoria fundamental do nosso objeto de pesquisa e por haver uma relação entre método e trabalho em Lukács (2018b), que só conseguimos apreender agora, nos estudos de doutoramento. O próprio húngaro abre o capítulo afirmando que fará uma exposição ontológica da categoria trabalho: “Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho.” (LUKÁCS, 2018b, p. 7). Ele inicia explicando o trabalho enquanto uma categoria especificamente humana, que consiste numa posição teleológica, numa unidade entre teleologia e causalidade, para, em seguida, tratar do fato de que as categorias que regem o trabalho enquanto atividade vital humana também estão presentes em qualquer forma de práxis, daí o trabalho ser modelo de toda práxis social. Por fim, para concluir esse capítulo, Lukács (2018b) discorre sobre a relação sujeito-objeto no trabalho (questão central no método) e como essa relação traz inúmeras conseqüências para o ser humano, fazendo erigir inúmeras formas de apreensão do real através da consciência.

Sendo assim, o estudo do capítulo “O trabalho”, em relação à compreensão do nosso objeto, levou-nos a compreender que o trabalho é um princípio educativo ontológico. Em qualquer forma de sociabilidade exige algum tipo de educação que prepare os indivíduos para o processo de trabalho, uma vez que este é uma categoria ineliminável do ser social. Dessa forma, a relação entre trabalho e educação também se faz permanente, pois se trata de dois complexos ontológicos.

Compreendido isso, surge a pergunta: há limites em se ter o trabalho como princípio educativo? No nosso entendimento, sim. Por mais que o trabalho se constitua como um princípio educativo ontológico, não podemos defender uma educação exclusivamente voltada para o processo de trabalho, nem na sociedade de classes que forma para o trabalho alienado, nem numa sociedade emancipada. A formação humana deve ser a norteadora, a base para a construção de um sistema educacional que tenha como fim último a emancipação de toda a humanidade. Entendemos que há essa defesa em “Para a ontologia do ser social”, de

Lukács (2018a, 2018b). Devido à delimitação de nossa temática envolver várias questões que tentamos dar conta nesse período de investigação, não foi possível cumprir esse objetivo com precisão, deixando essa tarefa para investigações futuras.

No início de nossos estudos, tínhamos a intenção de contemplar no nosso primeiro capítulo somente o estudo dos dois primeiros capítulos – “O trabalho” e “A reprodução” – o que já era um avanço em relação à nossa dissertação, que não contempla a leitura do segundo capítulo no próprio autor; revisar o capítulo “O trabalho” depois de 10 anos da conclusão de nossa dissertação, também nos colocaria diante de uma maior apreensão da obra.

A análise imanente do capítulo “A reprodução” teve o objetivo de compreender como se dá a reprodução do ser social em dois polos distintos, porém, imbricados, que é o desenvolvimento da sociedade, essa unidade entre estrutura e superestrutura de um todo coeso, baseado em determinadas relações sociais de produção. Em palavras lukacsianas, uma totalidade formada entre a práxis puramente econômica e as práxis ideológicas. Ele cita inúmeras vezes Marx para ressaltar que essa reprodução independe de nossas vontades individuais e que se reverbera sobre nossa singularidade, na forma como somos no mundo:

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. (MARX, 2011, p. 25).

Para nossa surpresa, conseguimos, com a mediação de nosso orientador, Deribaldo dos Santos, estudar também o capítulo “O ideal e a Ideologia” e “Alienação”. Nesses capítulos, Lukács (2018b) adensa o debate sobre a práxis humana como uma unidade na diversidade, expressando isso nas categorias de objetivação e exteriorização para, em seguida, dividir a retroação que se dá na exteriorização em dois momentos: desenvolvimento das capacidades humanas e desenvolvimento da personalidade humana.

Tais compreensões nos fizeram avançar no entendimento da formação não somente do gênero humano, como da singularidade humana – categorias que ele trata no capítulo “A reprodução”, explicando como nos reproduzimos em dois polos. Essa leitura nos levou à compreensão do fato de que todas as formas de práxis humanas possuem um caráter educativo imanente (educação em sentido amplo), uma vez que nos educamos enquanto realizamos ações conscientes. Sendo assim, podemos afirmar que há na “Ontologia” de Lukács ((2018a, 2018b) o princípio educativo da práxis. Não somente do trabalho, mas de

todas as formas de práxis ideológicas, ainda que alienadas, não perdem seu caráter educativo, uma vez que nem toda educação/formação é positiva.

Uma questão com a qual nos deparamos e acabou nos tomando de assalto foi a diferença entre educação em sentido lato, *stricto* e a forma restrita da educação em sentido *stricto*, sobretudo qual a gênese da educação em sentido *stricto* e sua forma restrita. Não há consenso no seio do marxismo sobre isso. Até aqui, havia uma concepção de que a educação em sentido estrito havia surgido com a sociedade de classes, contudo, Maceno (2017) argumenta, com base em Gordon Childe (1966), que a educação em sentido estrito sempre existiu¹². Esse encontro instigou-nos bastante. Assim, fomos impulsionados a entender que não teria condições de desvelar tal querela, primeiramente por não ser nosso objeto de pesquisa e, depois, por não ter tempo hábil para a leitura que esse objeto necessita. Esse é um bom exemplo de como no método marxiano é o objeto quem determina a pesquisa. Se não estivéssemos submetidos a um programa de pós-graduação, com prazos a cumprir, poderíamos seguir o que o objeto estava solicitando. Deixamos esse plano para o devir!

Sendo assim, baseados no segundo passo da leitura imanente, explicitado por Lessa (2007, p. 20), “2) a partir desses elementos [conceitos e categorias], busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas.” Partindo do entendimento de que as categorias tratadas por Gramsci em seus “Cadernos do cárcere” formam em seu conjunto uma teoria revolucionária, buscamos apreender quais categorias se vinculam mais diretamente à categoria do trabalho como princípio educativo para ressaltar a vinculação desta com a teoria revolucionária na obra deste autor.

Concomitante ao estudo supracitado, selecionamos alguns “Cadernos do cárcere” para reler, focando nos cadernos especiais (passados a limpo pelo autor, os quais possuem uma maior sistematização): 11, 12, 22 e 25. Precisamos percorrer o mesmo caminho feito durante a pesquisa de mestrado, na qual defendemos que há em Gramsci uma defesa do trabalho como princípio educativo imanente da Escola Unitária para um momento de transição, leia-se com a implantação de um Estado operário (SOBRAL, 2010). Entendemos que Gramsci é assertivo ao colocar o trabalho como princípio educativo imanente, uma vez que, em qualquer forma de sociabilidade, precisaremos de uma educação em sentido *stricto* que dê conta de formar homens e mulheres com capacidade técnica para o trabalho. E mais: Gramsci não estava falando ontológico-filosoficamente, ele propôs um diagnóstico de uma

¹² Maceno (2017) segue a mesma linha de Lukács (2018), identificando estrito e restrito.

conjuntura determinada historicamente. Esse é um grande diferencial entre a obra de Gramsci e a de Lukács.

Depois do exame de qualificação, nos debruçamos sobre os “Escritos políticos”, por exigência de um de nossos examinadores: Gianni Fresu. Na retomada dos escritos de juventude, de sua época de militância, sobretudo, do “*L’Ordine Nuovo*”, entendemos que ao defender a autoeducação dos trabalhadores, Gramsci está a favor do princípio educativo do trabalho. Lukács (2018b) também defende isso, contudo, coloca o trabalho como uma práxis puramente econômica e entende que nas práxis ideológicas os seres humanos também se educam. Vemos nisso uma forte aproximação entre os dois refundadores da filosofia da práxis. O que acontece é que Gramsci fala somente do trabalho, já Lukács (2018a, 2018b), ao elaborar isso ontológico-filosoficamente, amplia o debate.

Nesse ponto, vale ressaltar que a angústia de estar simplesmente reprisando nosso trabalho de dissertação nos acompanhou quase todo o período de doutoramento. Contudo, no presente momento de finalização, ficou perceptível os avanços em relação àquele estudo, pois, conforme nós trazemos no título da dissertação: “O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana”, esta pesquisa propôs ensaios de compreensão sobre um objeto que continuou se movendo, já que a realidade tem movimento. A discussão de nosso objeto cresceu em virtude de outros trabalhos que foram realizados, contestando a tese do trabalho como princípio educativo. Esse fato enriqueceu enormemente a realização da presente investigação, já que nos colocou diante de novos argumentos, os quais serviram para auxiliar nas escolhas dos caminhos a perquirir.

De acordo com Lenin (2011, p. 81-82), a substância, as características das coisas, dos fenômenos são relativas no sentido em que elas

[...] exprimem apenas o aprofundamento do conhecimento humano dos objetos, e se ontem este aprofundamento não ia além do átomo e hoje não vai além do elétron ou do éter, o materialismo dialético insiste no caráter temporário, relativo, aproximativo, de todos estes **marcos** do conhecimento da natureza pela ciência humana em progresso [...] Separar o movimento da matéria equivale a separar o pensamento da realidade objetiva, a separar as minhas sensações do mundo exterior, isto é, a passar para o idealismo. (Grifo do autor).

Logo, foi crucial entender que a realização desta pesquisa de doutorado se dava com o objetivo de aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de pesquisa. Nessa experiência, enxergamos determinações que não tínhamos conseguido captar, descobrimos outros elementos determinantes que puderam ser acrescidos à realidade 10 anos depois de concluir o mestrado. Isso ocorre porque a realidade se movimenta ininterruptamente. Isso

explica porque nossos objetivos vão modificando muitas vezes sua forma, adequando-se aos nossos achados de pesquisa.

Por fim, expor a pesquisa na forma escrita, sistematizada, tentando cumprir exigências que pouco coadunam com o método marxiano é um desafio. Pois,

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. **A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima.** Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1983, p. 20, grifo nosso).

O embaraço em torno das divergências entre o método de investigação e o método de exposição se dá pelo fato de termos um tempo determinado para pesquisar e apresentar o texto final, isso nos obriga a investigar já expondo. Isso no meu texto se reverberou como uma completa desorganização difícil de ajustar na reta final, o que compromete em demorado a compreensão do texto final. Outro elemento determinante é a vida que insiste em continuar, com todos os percalços coletivos e individuais, como se nada estivesse acontecendo. Além de termos que realizar um trabalho de difícil abstração em meio a tantas lacunas no processo de formação, no qual não somos ensinados a escrever nem problematizar sobre aquilo que lemos.

A escrita desta tese está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, buscamos expor a relação entre trabalho e educação, destacando que a conexão entre esses dois complexos pressupõe o reconhecimento da determinação ontológica do trabalho sobre a educação, assim como sua relação de reciprocidade. Evidenciaremos o lugar que ocupa o complexo da educação no processo de reprodução do ser social. Para tanto, estruturamos o capítulo em três itens que se complementam: 1) discorremos sobre a necessidade irrevogável do conhecimento para a produção que exige um complexo para cumprir essa função específica; 2) tratamos da educação enquanto um complexo inerentemente ideológico, que atua também na resolução de conflitos sociais; 3) discutimos sobre o sentido lato e *stricto* da educação como partes de um mesmo complexo que vem se constituindo ao longo da história como uma necessidade permanente do ser social e, por isso, um complexo ontológico.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção dialética de Gramsci, no intuito de evidenciar que seu pensamento pedagógico encontra-se atrelado a uma perspectiva revolucionária, com a necessidade de construção de uma nova sociedade pautada na libertação de toda a humanidade. Em seguida, trazemos alguns aspectos do surgimento do debate educacional nos “Escritos políticos”. Nesses escritos pré-carcerários, Antônio Gramsci tece

algumas críticas ao elitismo e cisão entre educação profissional e propedêutica, vigente na educação italiana naquele momento, e afronta o aprofundamento de tal problemática. Na terceira parte do capítulo, recorremos ao periódico “*L’Ordine Nuovo*” para demonstrarmos que há em Gramsci uma defesa do princípio educativo do trabalho, ao discorrer acerca do processo de autoeducação dos trabalhadores, ocorrido nas fábricas no período do Biênio *rosso*. Por fim, no último item, discorreremos sobre a defesa de Gramsci do trabalho como princípio educativo imanente da Escola Unitária, capaz de formar o novo homem técnico-político que possa colocar em curso o processo revolucionário de criação de outra forma de sociabilidade livre da exploração dos seres humanos por seus pares.

Finalmente, no terceiro capítulo, discorreremos sobre as distinções, aproximações e complementaridades contidas em Gramsci e Lukács. Para tanto, expomos a concepção de emancipação humana em Marx. Em seguida, tratamos do caráter educativo tanto do trabalho em Gramsci, como do trabalho enquanto práxis puramente econômica, como toda forma de práxis, em Lukács (2018b). No último tópico, inferimos sobre qual princípio educativo deve fundamentar um sistema educacional que tenha como objetivo precípua emancipar toda a humanidade.

2 O COMPLEXO EDUCACIONAL EM LUKÁCS

Apenas a investigação genético-ontológica sobre a essência pode trazer à luz a verdade do mundo fenomênico. (LUKÁCS. 2018b, p. 320).

A tese do trabalho como princípio educativo em Gramsci resguarda a concepção do trabalho (intercâmbio ser humano/natureza) como complexo ineliminável do processo de reprodução social. Essa interação do ser social com a esfera orgânica e inorgânica requer o conhecimento das leis naturais e sociais para sua efetivação. Dessa forma, é mister apresentar alguns elementos indispensáveis à compreensão da processualidade do trabalho. E, também da relação que este estabelece com o complexo da educação. Essa teoria está posta em Lukács (2018a, 2018b) na obra “Para a ontologia do ser social”.

Partimos do pressuposto teórico de que a conexão entre trabalho e educação está posta ontologicamente na realidade. Dizendo de outra forma, a imbricação trabalho/educação expressa uma relação universal. Ela tem a sua existência garantida em qualquer forma de sociabilidade humana, assim como tem sua particularidade determinada ao longo da história, em consonância com o modelo social no qual se encontra inserida. Em outros termos, entre esses dois complexos se mantém, independente de nossa vontade, uma interação dialética. A educação não somente surge como uma necessidade advinda do processo de trabalho, mas se torna um complexo fundamental que retroage sobre a práxis puramente econômica. Tal práxis, enquanto teleologia primária, objetiva transformar a natureza em meios de subsistência para a satisfação das necessidades humanas. Nas palavras de Amorin (2017, p. 98): “A recuperação de elementos históricos que demonstram a relação que a educação estabelece com o trabalho desde a sociedade primitiva até a sociedade capitalista [...] revela o caráter determinante do trabalho sobre a educação.”

Para tanto, o objetivo do presente capítulo consiste em inferir, a partir da relação trabalho e educação em Lukács (2018b), qual o princípio educativo emancipador. Sendo assim, fez-se necessário apreender acerca da conexão fundamental do conhecimento com o processo de trabalho; compreender algumas questões acerca da educação enquanto um complexo ideológico da superestrutura e o sentido lato, *stricto* e sua forma restrita do complexo educativo.

2.1 Processo de trabalho e conhecimento: uma conexão fundamental

Para compreender como se reproduz o ser social, é necessário apreender a especificidade desse tipo de ser. Com base em Marx e Engels, Lukács (2018a, 2018b) nos ensina que o ser social se faz humano, construindo, assim, sua própria história. Num momento em que o marxismo vivia a predominância de um viés positivista e determinista, “Para a ontologia do ser social” cumpre um importante papel: extrair da obra marxiana os fundamentos necessários ao combate da ideia de que a história caminha para um lugar previamente determinado.

Lukács (2018a, 2018b) advoga que o legado deixado por Marx condensa uma ontologia do ser social. Para o autor húngaro, o filósofo alemão teria delineado no conjunto de sua obra os princípios gerais, onto-históricos, para compreensão da humanidade e, decorrentemente, de seu devir. Fundamentado nas premissas marxianas, o revolucionário magiar busca explicitar como se dá a passagem de um ser meramente biológico a outro tipo de ser, que deixa de ter sua vida determinada pela natureza, podendo, então, agir sobre ela, transformando-a. E, também, como o ser social se constrói como partícipe do gênero humano nesse processo denominado trabalho.

Lukács (2018b) aprofunda essa análise no capítulo sobre o complexo do trabalho, evidenciando que não somente essa, mas toda atividade humana possui a característica de ser idealmente orientada, e é justamente isso que nos distingue das formas de ser precedentes. Embora nos chame a atenção para a imbricação indissolúvel entre categorias decisivas como: “trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho” e que daí “surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria” (p. 7), ele afirma que o trabalho possui prioridade ontológica em relação aos demais complexos.

O que significa dizer que, todos os demais complexos têm a sua existência possibilitada pelo trabalho, que é um complexo de transição entre um nível de ser a outro. O trabalho se constitui como um complexo de transição por fazer com que o ser social salte da esfera biológica para outra esfera qualitativamente distinta. Isso funda a esfera do ser social, que através do recuo das barreiras naturais vai tornando o ser humano cada vez mais imerso em leis sociais estabelecidas pelo conjunto da humanidade. E mais: que “a socialidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem, de fato, do trabalho, contudo não em uma sucessão temporal claramente determinável, mas, segundo a essência, simultaneamente.” (LUKÁCS, 2018b, p. 10). O que queremos ressaltar aqui é o papel do trabalho em operar a

hominização-humanização, num desenvolvimento em que o primeiro é pressuposto para o segundo, assim como é um processo histórico em constante devir.

Assim justifica Lukács (2018b, p. 9) sua escolha metodológica, explicando em que consiste a prioridade ontológica do trabalho:

[...] porque precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é, ontologicamente considerada, mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição [...].

O trabalho enquanto valor de uso como “um produto de trabalho que o ser humano é capaz de utilizar na reprodução de sua existência” (LUKÁCS, 2018b, p. 10) é um complexo ineliminável da esfera do ser social. Ou seja, em qualquer forma de sociabilidade, homens e mulheres precisam extrair desse intercâmbio com a natureza os meios de garantir sua sobrevivência e reprodução de sua espécie.

O autor magiar resgata Engels (2009), em “A transformação do macaco em homem”, para ressaltar o caráter do salto contido nessa transformação. Tal processo consiste em uma superação qualitativa em relação à esfera orgânica, onde já se encontra presente a vida. Contudo, a consciência e a linguagem são meros epifenômenos, quer dizer, são “diferenciações fixadas biologicamente [...] não é mais do que um determinado modo de adaptação de uma espécie animal ao seu entorno.” (LUKÁCS, 2018b, p. 11-12).

Ao tornar-se ser social, o sujeito humano não abdica de sua esfera orgânica e inorgânica. Ele necessita garantir a sobrevivência de seu corpo, enquanto as transformações físico-químicas continuam atuantes. Contudo, o que difere a relação da humanidade com a natureza daquela estabelecida pelos demais animais é o fato de que o ser social estabelece com a natureza não uma relação de mera adaptação, mas de transformação, subjugando esta à satisfação de suas necessidades. Essa transformação é determinada pelas relações causais presentes, assim como pela capacidade de homens e mulheres de apreendê-las e dar-lhes movimento.

No intercâmbio do ser social com a natureza (trabalho) Lukács (2018b) destaca a teleologia e a causalidade como momentos distintos, porém imbricados. Não há teleologia sem causalidade. O planejamento de uma ação quando não se efetiva se constitui como um mero pensamento. A posição de finalidade somente se efetiva com a objetivação. O húngaro

assim define a causalidade: “um princípio de automovimento autoposto que preserva este seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de partida em um ato de consciência”; já a teleologia “é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma posição de finalidade e com isso uma consciência que põe fins” (p. 13).

A constante posição de finalidade que atua sobre a natureza (causalidade dada), tornando-a causalidade posta (objetivação) faz com que novos nexos causais sejam colocados em movimento sem extinguir, contudo, as propriedades da matéria. Através do trabalho, propriedades encontradas em objetos da natureza são convertidas em objetos com valores-de-uso, os quais somente são possíveis com a intervenção humana, conscientemente orientada por um fim.

Esse processo de transformação consciente da natureza retroage sobre o indivíduo que a realiza, dotando-o de conhecimentos e habilidades – o que é denominado por Lukács (2018b) de exteriorização. Em suas palavras, “todo ato de objetivação do objeto da práxis é, ao mesmo tempo, um ato de exteriorização do sujeito” (p. 359), ou seja, “objetivação e exteriorização são produtos ontológicos de um ato unitário” (p. 361).

Nesse processo de trabalho, assim como nas diferentes formas de práxis, o sujeito da ação não é passivo, é um ser de escolhas. No entanto, vale a pena ressaltar, que nossas escolhas não se dão num plano de liberdade absoluta. Fazemos escolhas determinadas pelas alternativas postas, de acordo com as possibilidades concretamente dadas, presentes na causalidade.

Nessa relação dialética entre teleologia e causalidade, o reflexo cumpre um papel fundamental, já que se constitui como uma representação da realidade na consciência, uma captura do real. Não há identidade entre o real e o reflexo dessa realidade. A apreensão mais aproximada da realidade é imprescindível para que se possa agir sobre ela, transformando-a. E esse é um imperativo que vale tanto para a práxis produtiva, fundante, como para todas as formas de práxis superiores, ideológicas.

O esforço de Lukács (2018b) em evidenciar o pôr teleológico, contido no trabalho, é a constatação de que essa posição teleológica ocorre em toda práxis humana. E chama atenção para o papel que cumpre a subjetividade humana na construção da história da humanidade. A consequência dessa assertiva é compreender que o mundo que habitamos é fruto de nossas ações. Assim, “o trabalho pode auxiliar, como modelo, na compreensão das outras posições teleológico-sociais” (LUKÁCS, 2018b, p. 12). Muitas vezes ocorre que a constituição da realidade como resultado da síntese de um conjunto de ações de indivíduos ou grupos de indivíduos possa obnubilar tal compreensão.

Portanto, o que aqui importa não é advogar o caráter teleológico do trabalho, como um fim em si mesmo, e sim “submeter a quase ilimitada generalização desse fato elementar – novamente: da vida cotidiana aos mitos, religião e filosofia – a uma consideração ontológica autenticamente crítica.” (LUKÁCS, 2018b, p. 13). O entendimento de que há uma predestinação na história tem acompanhado tanto a filosofia como a religião ao longo dos séculos. Daí o húngaro apontar que o problema central consiste em sujeitar tais concepções de mundo – que surgem como necessidade de dar sentido à existência – a uma análise que possa desvelar o movimento do real como construção humana coletiva.

Lukács (2018b) recupera Aristóteles e, sobretudo, Hartmann. Para o marxista húngaro, Hartmann “concretiza de modo correto e instrutivo o pensamento pioneiro de Aristóteles” (LUKÁCS, 2018b, p. 18), haja vista que decompõe a teleologia em dois atos: a posição dos fins e a busca dos meios. Exatamente no processo de objetivação, que requer a busca dos meios, é que o conhecimento se torna fator operante: “O pesquisar dos meios para a realização do pôr da finalidade deve, para ser preciso, conter um conhecimento objetivo da causação daquelas objetividades e processos cujo pôr-em-movimento é capaz de realizar a finalidade posta.” (p. 19). A apropriação do conhecimento tem duas funções: “desvela, por um lado, o que em si, independentemente de toda consciência, rege os objetos concernentes” e “descobre novas combinações, novas possibilidades de função, apenas com cujo pôr-em-movimento a finalidade teleologicamente posta é realizável.” (p. 19).

A inseparável ligação entre teleologia e causalidade fica mais explícita com base na leitura que o filósofo magiar faz de Hartmann, pois este autor separa a teleologia em dois momentos. Desse debate, Lukács (2018b) colhe o seguinte: a busca dos meios é um momento da teleologia que, por sua vez, requer a investigação das legalidades contidas na materialidade da causalidade; isso evidencia que as categorias postas são efetivadas apenas por meio de uma unidade dialética.

A forma de adquirir o conhecimento das legalidades da matéria, necessário ao trabalho, vem se modificando enormemente com o processo de desenvolvimento social. Se no mundo primitivo ocorria de maneira mais orgânica com a natureza, muitas vezes como tentativa e erro, essa aquisição do conhecimento se torna cada vez mais mediada, com a complexificação da sociedade, através da técnica e da ciência.

Dessa forma, podemos adiantar: compreendemos a necessidade de um complexo educacional que tenha como uma de suas finalidades a transmissão das conquistas feitas pela humanidade, daqueles conhecimentos que interferem diretamente no processo de trabalho – tendo em vista que a necessidade do intercâmbio com a natureza para a satisfação das

necessidades humanas é ineliminável. E, mais ainda, a libertação da humanidade da subjugação de uma classe por outra requer, juntamente, com a expropriação da propriedade privada, o conhecimento acerca dos diversos ramos de produção, a fim de implementar o trabalho livremente associado.

Dito isto, indagamos o seguinte: é possível inferir, a partir de Lukács, que o trabalho se constitui como um princípio educativo imanente? Entendemos que sim. Contudo, há uma ressalva: o trabalho se constitui como um e não como o princípio educativo imanente. Quer dizer, o trabalho é um princípio imanente, mas ele não o é sozinho; faz parte de um princípio maior, que é a formação humana. É correto, do ponto de vista do real, afirmar a imanência do trabalho como princípio educativo, como faz Gramsci diretamente. Já Lukács o faz de forma indireta, conforme é possível inferir iminentemente, a partir da discussão feita no capítulo “O trabalho” da obra “Para a ontologia do ser social”.

Porém, é preciso chamar atenção para o fato de que dentro do princípio educativo imanente da formação humana está contido o trabalho, uma vez que a formação humana envolve todas as formas de práxis, seja ela puramente econômica, seja ideológica. A ressalva consiste em entender que o princípio educativo em Lukács não se limita ao trabalho, pois toda a Ontologia fala da reprodução social como um processo de formação humana, que se dá como generidade em si e para si, sendo o trabalho apenas uma parte nesse processo enormemente mais amplo. Ainda que seja o complexo fundante, que possibilita o surgimento de todos os demais.

A transformação intencional da natureza “apenas pode se consumir em meio à insuperabilidade ontológica das leis da natureza” (LUKÁCS, 2018b, p. 20). Tal fato aponta que a vontade humana requer que essa possibilidade esteja posta na materialidade e que o ser social as conheça. Vale lembrar que com o processo de complexificação social essas possibilidades, de conhecimentos das leis naturais, se tornam cada vez maiores, devido ao ato grau de desenvolvimento das forças produtivas através da ciência. A esse respeito, assim se pronuncia o autor:

A posição da finalidade nasce de uma necessidade social; todavia, para que se torne uma verdadeira posição de finalidade, a pesquisa dos meios, *i.e.*, o conhecimento da natureza, tem de ter alcançado um determinado patamar a ela adequado; se este não foi ainda alcançado, a posição de finalidade permanece um mero projeto utópico, um tipo de sonho, como, por exemplo, o voo, desde Ícaro até Leonardo e até um longo tempo depois dele. Portanto, o ponto em que o trabalho se conecta, do ponto de vista da ontologia do ser social, com o surgir do conhecimento científico e seu desenvolvimento aquela esfera que foi referido como a pesquisa dos meios. (LUKÁCS, 2018b, p. 21-22).

Estamos trazendo a importância do conhecimento fundamental como um momento desse processo da práxis produtiva – cuja função é o intercâmbio com a natureza –, pois acreditamos que esse entendimento nos ajuda a pensar o nosso objeto de pesquisa: o princípio educativo. Em virtude da necessidade do complexo educativo, no sentido stricto, dar conta dessa transmissão do conhecimento necessária à manutenção e avanço do estágio de desenvolvimento social na esfera das relações sociais de produção.

O fato de que a posição do fim como momento predominante requer a identificação dos meios para atingir a objetivação sofre uma inversão com a complexificação da sociedade. Pois, quando

[...] se fala dos processos de trabalho na sua continuidade e desenvolvimento históricos no interior do real complexo do ser social, emerge uma certa reversão, ainda mais significativa para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade, seguramente não absoluta ou total, dessa relação hierárquica. Já que, para o trabalho a indispensável pesquisa na natureza está concentrada antes de tudo na elaboração dos meios, são estes o veículo principal da garantia social da sua fixação nos resultados dos processos de trabalho, da continuidade da experiência do trabalho bem como, especialmente, do seu desenvolvimento ascendente. Por isso, para a sociedade enquanto tal, esse conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) com frequência é mais importante do que a correspondente satisfação de necessidade (posição de finalidade). (LUKÁCS, 2018b, p. 22).

Aqui o autor chama a atenção para o seguinte fato: com o desenvolvimento social, o conhecimento acerca das legalidades da matéria, que baseiam a produção dos meios, adquirem um papel central na manutenção das conquistas alcançadas. Isso, no que tange ao domínio da natureza pela humanidade, a fim de que não somente se perpetue, mas avance no desenvolvimento social. Adiante, o autor assevera que:

Algumas grandes mudanças nas ciências têm suas raízes em imagens de mundo do cotidiano (do trabalho) que emergem gradualmente, mas que, em um determinado patamar, aparecem como radical, como qualitativamente nova. A situação hoje dominante, em que o trabalho preparatório para a indústria já encontra ciências diferenciadas e amplamente organizadas, de fato obscurece esse estado de fato, mas não altera essencialmente sua facticidade; seria até mesmo interessante considerar mais de perto, criticamente-ontologicamente, as influências desse mecanismo preparatório na ciência. (LUKÁCS, 2018b, p. 25).

O avanço da ciência encontra-se vinculado ao trabalho, embora, não exclusivamente, contudo, isso se torna mais imperceptível com a complexificação social. Ao que parece, ainda que essa relação de dependência ontológica e autonomia relativa se coloque para qualquer complexo, que surge como necessidade advinda do processo de trabalho, o vínculo entre educação e trabalho – assim como ciência e trabalho, técnica e trabalho – constituem-se como vínculos mais ligados imediatamente do que em relação a outros

complexos que cumprem funções não atreladas ao processo de trabalho. Tal assertiva não se encontra dita diretamente em Lukács, mas compreendemos que é razoável fazermos essa conclusão.

Por conseguinte, Lukács (2018b) assim evidencia como se dá esse intercâmbio com a natureza, de uma maneira muito mais mediatizada com o advento da indústria:

Pensemos em uma fábrica moderna. O modelo (a posição do fim teleológica) é elaborado, discutido em detalhe, calculado etc. por um coletivo com frequência muito grande antes de sua realização poder alcançar a própria produção. Ainda que desse modo a existência material de muitos seres humanos se baseie na elaboração de tal modelo, ainda que o processo de criação do modelo costume ter uma significativa base material (escritórios, instalações, aparato etc.), o modelo ainda permanece – no sentido de Aristóteles – uma possibilidade que igualmente apenas através desta enquanto tal, pode se tornar realidade, como na decisão do homem primitivo de escolher esta ou aquela pedra para usar como cunha ou machado. (p. 37).

O vínculo entre trabalho e educação é uma condição necessária para a emancipação humana, como sinônimo de libertação do ser humano, que não pode se dar de forma independente da natureza. Tal constatação evidencia a necessidade de uma educação que cumpra essa função de mediação imprescindível ao processo de trabalho. Assim afirma Lukács (2018b, p. 39):

Os momentos espirituais do projeto de uma posição teleológica para o trabalho, naturalmente, por último, desempenham um importante papel na decisão da alternativa; significaria, porém, uma fetichização da *ratio* econômica se enxergássemos nela o único motor do salto da possibilidade à realidade na esfera do trabalho.

O papel da consciência no ser social é distinto do papel que cumpre esse complexo na esfera orgânica. No mundo animal esta é mero epifenômeno, pois se mantém sempre como “um pálido momento parcial que serve o seu processo de reprodução biologicamente fundado, que se desdobra segundo as leis da biologia.” (LUKÁCS, 2018b, p. 27). Ou seja: “As inter-relações dos organismos primitivos com seu entorno transcorrem preponderantemente com base nas legalidades biológicas e químicas” (p. 27). Já no ser social a consciência cumpre o papel de impulsionar e orientar a ação humana, ultrapassando, dessa forma, a mera adaptação ao ambiente. Ela presta um serviço à criação de formas mais adequadas à existência biológica e reprodução social.

Ainda que não haja uma relação de identidade entre realidade e reflexo, a apreensão o mais aproximada possível da realidade é “o pressuposto decisivo para a posição de cadeias causais” (LUKÁCS, 2018b, p. 33). Dizendo de outra maneira: para que seja

possível a realização de uma posição do fim é necessário que a consciência capte de forma assertiva a realidade circundante.

O fato de que a consciência na esfera orgânica seja um mero epifenômeno pode ser explicada também, no sentido de que a receptividade na esfera orgânica é passiva. Enquanto na esfera do ser social é ativa, já que pressupõe uma escolha entre as alternativas postas. E essa escolha é baseada no conhecimento que se tem sobre a realidade.

Logo, o que nos interessa aqui, é o entendimento de que o ser humano é um ser que realiza suas ações de forma orientada, é um ser que faz escolhas, que toma decisões, levando em consideração suas necessidades e alternativas postas. Ao destacar o trabalho como pôr teleológico, Lukács (2018b, p. 46) evidencia que essa atividade consciente originária é modelo de toda práxis social e a define como “[...] comportamento social ativo”.

O autor magiar distingue o trabalho de outras formas de práxis mais desenvolvidas, nas quais o objeto desse pôr teleológico secundário não é a natureza, e sim a consciência de outros sujeitos humanos. Esse tipo de posição teleológica superior, mais social, é deveras mais complexo, pelo fato de que “[...] trabalha não em um material indiferente, mas em um já favorável ou desfavorável, que tendencialmente se move a posições de propósito.” (LUKÁCS, 2018b, p. 54). Quer dizer, tais práxis inferem sobre consciências que, por característica, são levadas a decidir entre alternativas, tornando essas formas de práxis superiores menos controladas.

A crescente independentização, ainda que sempre relativa, dessas posições teleológicas secundárias, põe a possibilidade da generalização dos conhecimentos e dos meios e são essas generalizações iniciais a semente da ciência, da técnica, pois:

À medida que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, emerge gradualmente sua – relativa – independentização, i.e., a fixação generalizadora de determinadas observações, as quais, de agora em diante, não mais se referem exclusiva e diretamente a uma execução singular, ao contrário, recebem em geral uma dada generalização como observação de eventos da natureza. (LUKÁCS, 2018b, p. 49).

O processo de generalização do conhecimento é fundamental para tornar permanente o recuo das barreiras naturais, obtidos pelo desenvolvimento social. Nesse item, lançamos luzes sobre essa permanência necessária ao processo de trabalho. Entendemos essa demanda como de interesse da classe trabalhadora, uma vez que, para modificar as relações sociais de produção é necessário conhecer as leis naturais que regem os diferentes ramos da produção e reprodução das nossas vidas. Passaremos, agora, a discutir mais detidamente a práxis educativa e seus liames.

2.2 A educação enquanto complexo ideológico

Conforme apontamos no item anterior, alguns complexos sociais surgem concomitantemente com o processo de trabalho. Lukács (2018b) não inclui aí o complexo da educação. Contudo, é possível afirmar que a educação em sentido lato já estava ali juntamente com a cooperação, linguagem, divisão social do trabalho, devido à necessidade posta pelo trabalho de forma dialética, nas palavras de Tonet (2005, p. 212), “a educação é, desde o primeiro momento, inseparável da categoria do trabalho.” O trabalho necessitava desses complexos para se efetivar e, por isso, fez surgir esses novos complexos típicos do ser social.

Nesse item procuraremos adensar um pouco mais o que debatemos no início deste capítulo, explicitando o caráter eminentemente ideológico do complexo educativo.

De acordo com Lukács (2018b), o trabalho possui a característica de uma posição teleológica. O que significa dizer que o ser humano é o único ser que trabalha e, por isso, tem a capacidade de formular a ideia (teleologia) em sua mente antes de executá-la (objetivação). E mais: o trabalho não somente dá origem a esse novo tipo de ser, como se constitui como “modelo mais geral de sua estrutura e dinâmica” (p. 297).

Aqui vale uma ressalva: não existe teleologia sem objetivação. A posição teleológica, que antecede a objetivação, embora sejam atos distintos, só podem existir em conjunto, seja no ato do trabalho ou de qualquer outra práxis humana. Pois, uma ideia que não se realiza é um mero pensamento e não objetivação. A causalidade dada pode existir independente da objetivação, contudo, a posição teleológica só tem como se efetivar numa interação com a objetivação. Sem a realização material, a teleologia “[...] permanece um estado puramente psicológico, uma ideação, um desejo etc. que está, no máximo, em relação de representabilidade com a realidade material.” (p. 297).

No item anterior, indicamos que além da práxis fundante (o trabalho), a relação objeto-sujeito traz inúmeras consequências e faz surgir uma enormidade de posições teleológicas que almeja direcionar a práxis de outros seres humanos. No caso do processo de trabalho, o que importa é se a consciência que põe fim capturou corretamente a legalidade da realidade objetiva a ser transformada. Já nas teleologias secundárias, “o material da posição de finalidade é o ser humano, o qual deve ser inclinado a uma decisão alternativa”, sendo assim, “o material é qualitativamente mais instável, mais flexível, mais imprevisível, do que era naquele” (LUKÁCS, 2018b, p. 299-300). Salvo as devidas diferenças, o que importa é enfatizar o caráter análogo dos pores teleológicos. O filósofo magiar define assim o ideal:

O ideal, enquanto o complexo de representação que determina as posições teleológicas, constitui de fato também aqui o momento da iniciativa, ao mesmo tempo, contudo, é também aqui o momento da realidade (correspondência do ideal com o real) o critério da realizabilidade. (LUKÁCS, 2018b, p. 304).

Sobre os pores teleológicos, que têm como função influenciar outras consciências, Lukács (2018b, p. 301) adverte que “[...] tanto na posição quanto no seu objeto intencionado, está contido o ideal como motivo e objeto, portanto, o papel do ideal se intensifica em comparação às originais posições do trabalho.” E, como tudo no âmbito social, possui um caráter histórico, o constante recuo das barreiras naturais modifica “o conteúdo e o modo de operar das posições teleológicas singulares”, criando entre elas conexões mais “íntimas, complicadas, mediadas” (p. 302).

No caso dos pores teleológicos secundários, a realização material da posição de finalidade é bem menos controlada, uma vez que o agente parte de uma ideia e pratica uma ação, a fim de que outro sujeito qualquer pratique outra práxis.

Tomando como exemplo a educação, aplicando o entendimento de que não existe teleologia sem objetivação, podemos afirmar que não existe ensino sem aprendizagem: ensino está para a posição teleológica, assim como o aprendizado está para a objetivação, a concretização do ensino. Não queremos aqui deixar margem para uma interpretação de culpabilização dos professores pela não aprendizagem de seus alunos, e sim a máxima de que o momento predominante da educação é o processo de aprendizagem-ensino que são indissociáveis, ainda que distintos.

Retornando à conexão dialética entre teleologia e causalidade, Lukács (2018b) reverencia a conquista de Nicolai Hartmann que, ao criticar a concepção de teleologia de Aristóteles, subdivide a posição teleológica em dois momentos: posição de finalidade e busca dos meios. Contudo, o filósofo húngaro também nos chama atenção para a limitação de Hartmann a se contentar com a constatação de que a posição teleológica se constitui num ato realizado pelo sujeito em direção ao objeto e acrescenta:

Na realidade, contudo, a posição de finalidade tem uma gênese e função sociais muito concretas. Ela brota das necessidades dos seres humanos e, de fato, não meramente destas em sua generalidade, mas marcadamente particulares, dos desejos por sua concreta satisfação; estes, as circunstâncias concretas correspondentes, os meios e possibilidades concretos socialmente existentes apenas concretam a própria posição de finalidade, e é evidente que o tipo da seleção dos meios assim como os da realização são tanto possibilitados quanto limitados pela totalidade dessas circunstâncias. Apenas assim pode a **posição teleológica** tornar-se veículo central do ser humano – individual tanto quanto genérico –; apenas assim comprova-se como a **categoria elementar-específica que diferencia qualitativamente o ser social de todo o ser natural**. (LUKÁCS, 2018b, p. 310, grifos nossos).

Um dos avanços de Lukács (2018b) em relação a Aristóteles e Hartmann é demonstrar a gênese e a função social de vários complexos parciais. Ambas são demarcadas pela necessidade dos seres humanos de darem respostas a perguntas postas em momentos históricos concretos, condicionadas também pelas possibilidades do desenvolvimento histórico em uma dada época.

Perquerir a peculiaridade de determinado pôr teleológico, assim como averiguar como surge um complexo social parcial e como ele vai se desenvolvendo e se complexificando na realização de sua função, permite-nos compreender o que é possível realizar nos marcos de sua tarefa social. No caso da educação, complexo estudado por nós aqui, insistimos em alertar que sua origem, desenvolvimento e formas particulares de manifestação são determinados, em última instância, pelo trabalho. Ainda que ao longo de seu desenvolvimento tenha passado por inúmeras transformações, esta possui um vínculo imanente com a práxis primária. Na citação acima, o autor húngaro chama atenção para a posição teleológica como categoria elementar específica do ser social, o que reafirma que nós somos sujeitos da nossa própria história.

Traçando um paralelo com a questão do copertencimento dialético entre teleologia e causalidade, Lukács (2018b) evidencia que o complexo da liberdade somente pode ser pensado acertadamente na sua relação de indissociabilidade com o complexo da necessidade. Nas palavras do filósofo húngaro, o fenômeno originário da liberdade

[...] consiste, por isso, não na mera escolha entre duas possibilidades – algo assim pode ser encontrado também na vida dos animais mais elevadamente organizados –, mas na escolha entre pleno de valor e avesso-ao-valor, eventualmente (nos patamares mais elevados) entre dois tipos de valor, mesmo porque é escolhido não em um determinado modo, por último, estático, meramente biológico, mas são feitas decisões práticas, ativas, acerca de se e como determinadas objetivações podem ser realizadas. (LUKÁCS, 2018b, p. 314-315).

Essa escolha entre valor e desvalor para a objetivação, quanto mais envolve conhecimento sobre o que se quer realizar e os meios necessários a essa efetivação material, mais se torna possível que essa práxis seja acertada. Com o desenvolvimento da sociedade, esse conhecimento acumulado historicamente necessita encontrar cada vez mais formas elaboradas, sistematizadas de ser transmitido às novas gerações. Daí o caráter universal da educação tanto no sentido lato como no sentido stricto, conforme debateremos no último tópico.

Lukács (2018b) escreve acerca da peculiaridade de vários complexos, e mesmo quando se refere a um complexo específico nos permite realizar algumas analogias. Vejamos:

Quanto mais desenvolvida, quanto mais social é uma forma social, tanto mais complicados sistemas de mediação tem construir em si e em torno de si; embora todos eles estejam de algum modo em interação com a autorreprodução do ser humano, com o metabolismo com a natureza, permanecem relacionados com ele e são, ao mesmo tempo, feitos com influências de retorno que o promovem ou inibem. Em tais casos, é igualmente claro que partes importantes da superestrutura, basta pensar no direito ou na política, estão com esse metabolismo em ligação de todo íntima, em uma inter-relação próxima. (LUKÁCS, 2018b, p. 323).

Podemos dizer que essa referência do autor aos complexos do direito e da política pode ser dita também em relação ao complexo da educação em sentido lato e *stricto* na sua forma restrita, mudando o que tem que ser mudado. Isso nos ajuda a pensar como o complexo do trabalho retroage sobre o fazer educativo, em que consiste essa influência de retorno. O metabolismo com a natureza exige que o conhecimento científico (cada vez mais elaborado) seja transmitido através do complexo educativo, fazendo dessa parte importante da superestrutura uma ligação muito íntima com esse metabolismo, diferentemente de outros pores teleológicos, como a arte e a filosofia.

No processo de produção da nossa existência são postas perguntas para os seres humanos, e o modo deles as responderem funda toda uma superestrutura social que visa garantir a reprodução da lógica então vigente. Eis aí para Lukács (2018b) a ontologia do momento ideal, elas brotam como consequência dessa relação sujeito e objeto no trabalho. Ao falar acerca do surgimento da linguagem, o filósofo magiar retoma Engels, na sua constatação de que a linguagem surge concomitantemente ao trabalho, ainda que a prioridade ontológica seja do trabalho, quer dizer, “deriva da consequência do trabalho de os seres humanos terem algo a dizer um ao outro” (LUKÁCS, 2018b, p. 339). Nas palavras de Engels (2009, p. 6):

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus Instrumentos mais Imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. A vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muitos mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho.

Sendo assim, a linguagem passa a se constituir como uma nova forma com a qual os seres humanos respondem as perguntas postas pela realidade. A complexificação dessa

linguagem exige formas de transmissão desse conteúdo, a serem resolvidas no âmbito do complexo educativo. Lukács (2018b, p. 353) demonstra uma atenção especial à linguagem devido ao importante papel que esta desempenha “[...] como consequência da generalização da representabilidade singular-espontânea através da nomeação, através do nomear de objetos e processos.”

Outro fenômeno unitário tratado como um par dialético por Lukács (2018b) é a objetivação-externalização. Toda e qualquer atividade humana (práxis) parte de uma pergunta que é posta na realidade e apreendida pelo sujeito. A busca por essa resposta fundamenta a práxis, ou seja, “[...] a objetivação do objeto e a externalização do sujeito que constituem, como processo unitário, a base para a práxis e teoria humana.” (p. 354). No caso da educação, a práxis educativa escolar se objetiva na aula e retroage (externalização) sob o professor que também aprende nesse processo. Em suma:

[...] a objetivação constitui o real objetivado real, por isso, a essência objetiva real do ser social, de toda práxis social, ao mesmo tempo, inseparável disso, mostra uma atividade de sujeitos sociais os quais – precisamente em sua atividade – não apenas operam objetivando sobre o mundo objetivo mas, ao mesmo tempo e disso inseparável, remodelam o seu próprio ser como sujeito que põe objetivações. (LUKÁCS, 2018b, p. 358).

Sendo assim, tal assertiva, acima referida, traz à tona uma consideração já tratada por Lukács (2018b) no capítulo “A reprodução”, de sua “Para a ontologia do ser social”: a de que o ser social se desenvolve em dois polos: como totalidade social em seu processo histórico de reprodução, que se dá numa síntese dos atos coletivos; e a construção da singularidade do ser social como partícipe do gênero humano. Logo, o tornar-se humano ocorre como um processo formativo através de vários tipos diferentes de reflexo, pela mediação dos inúmeros complexos sociais existentes. Quer dizer, “[...] a riqueza espiritual de um indivíduo depende da riqueza de suas relações com o mundo.” (LUKÁCS, 2018b, p. 358).

Para o filósofo húngaro, as considerações acerca do copertencimento dialético entre externalização-objetivação, ficariam inacabadas sem a elucidação de sua conexão com a criação de valor, uma vez que a causalidade dada – a mera objetividade da forma como existe na natureza sem a intervenção humana – não possui nenhum valor. Ele assim ressalta: “[...] valores surgem apenas através da externalização-objetivação; a simples objetividade é, por princípio, indiferente ao valor; apenas na medida em que, de algum modo, é incorporada ao sistema das objetivações pode conter um valor.” (p. 361).

Se pensarmos na relação dessa discussão com o complexo educativo: a descoberta e a criação de valor das objetivações e externalizações devem servir de base para o

estabelecimento de quais conteúdos valorativos devem ser ministrados e sistematizados no âmbito da educação no sentido *stricto*. Isso se faz necessário, a fim de conservar as conquistas do conhecimento acumulado historicamente, que precisam ser assimilados pelas novas gerações, a fim de manter o patamar de desenvolvimento social, o nível de recuo das barreiras sociais, evitando retrocessos.

Contudo, esse tornar-se partícipe do gênero humano é dotado de contradições que envolvem o fato de vivermos em uma sociedade baseada numa estrutura de classes, na qual essa cisão se reflete em todos os âmbitos da vida social. O complexo educativo não poderia passar imune a essa determinidade, a essa impossibilidade de cumprir uma função predominantemente emancipadora, de formação de uma humanidade plena de sentido. Assim nos explica Lukács (2018b, p. 362-363):

[...] a história do tornar-se humano dos seres humanos, do tornar-se da sociedade expressão adequada do gênero, apenas pode chegar o termo quando os dois polos do ser social, indivíduo humano e sociedade, cessarem de espontaneamente operar antagonisticamente um sobre o outro: quando a reprodução da sociedade promover o ser-humano dos seres humanos, quando o indivíduo, em sua vida individual, realiza-se conscientemente como membro do gênero. Este é o segundo salto no autodesdobramento do ser social, o salto da generidade em si para a generidade para si, o início da verdadeira história humana, na – inexorável – contraditoriedade no interior da generidade, a entre indivíduo e totalidade social, cessa de um caráter antagônico.

Embora o campo de possibilidades aberto pelo processo unitário de objetivação e exteriorização pareça infundável, as possibilidades postas pelo momento presente do desenvolvimento histórico têm seus limites indicados pelas questões levantadas, as quais necessitam de uma resposta dada pela objetivação – exteriorização. Um exemplo disso seria o (se...então) a pergunta: como podemos armazenar informações importantes? A resposta a essa questão só pode ser dada através de um livro escrito à mão, ou datilografado, bibliotecas, arquivos, ou mesmo num computador, à medida que a humanidade desenvolve tais objetivações. Estas, por sua vez, modificam enormemente a forma como os indivíduos pensam e agem, ou seja, exteriorizam-se. Ao se acumular como generidade humana, tal exteriorização se torna generidade humana em si (singularidade) ao retroagir sobre novos indivíduos.

Uma aferição importante acerca da indissociabilidade entre objetivação e exteriorização presente em todas as formas de atividade humana, é o caráter eminentemente educativo não somente do trabalho, como de todas as práxis. Em outras palavras, o princípio educativo do trabalho, assim como de todas as práxis humanas, já que toda e qualquer

atividade humana possui a mesma estrutura de teleologia e causalidade, objetivação e exteriorização. Quando o ser humano transforma a natureza, ele transforma a si próprio e isso ocorre também na educação, na arte, etc.

Como vimos até aqui, a realidade coloca perguntas às quais são necessárias que o ser humano encontre respostas a fim de garantir sua existência. É nesse processo de reprodução social que vão surgindo formas de consciência que originalmente acontecem conjuntamente. Ao iniciar o debate acerca das formas ideológicas de posições de finalidade desses pores que têm como finalidade influenciar outros seres humanos para uma determinada ação, Lukács (2018b) retoma a conhecida passagem de Marx (2008, p. 50), em sua “Contribuição à crítica da economia política”: “[...] as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim.” Podemos incluir a educação nessa superestrutura ideológica imprescindível na formação das consciências dos indivíduos.

Para Lukács (2018b), o que caracteriza uma visão de mundo, uma ideia como ideologia não é se esta condiz ou não com a realidade, e sim sua função social de se transformar em mediação teórico/prática para a resolução de conflitos sociais. Em suas palavras:

Correção e falsidade ainda não fazem, contudo, de uma visão uma ideologia. Nem uma visão individual correta ou falsa, nem uma hipótese, teoria etc. científica correta ou falsa é em e por si uma ideologia: apenas pode, como vimos, tornar-se uma ideologia. Somente após se tornar veículo teórico ou prático para dirimir conflitos sociais, sejam eles grandes ou pequenos, fatais ou episódicos, ela pode se tornar uma ideologia. (p. 400-401).

Uma filosofia ou uma teoria científica tornam-se ideologia¹³ somente ao se converterem em meio para travar os conflitos surgidos na totalidade social. Lukács (2018b) cita o exemplo da astronomia heliocêntrica, que somente se tornou ideologia depois de Galileu. Um exemplo atual: a teoria de desenvolvimento infantil de Piaget, transformada em construtivismo, enquanto uma ideologia, uma tendência pedagógica de negação do conhecimento, reivindicada nos documentos dos organismos mundiais que ditam o fazer pedagógico dos países subdesenvolvidos. Lukács (2018b, p. 401) assim demonstra como a ciência pode transformar-se em ideologia:

¹³ Sobre ideologia em Lukács, conferir Ester Vaisman (2010) e para compreender o vínculo imanente entre ideologia e educação, averiguar Costa (2007).

A transformação do pensamento científico em ideologia surge, pois, no efeito que ela exerce sobre o mesmo *hit et nunc*; este efeito pode ser diretamente intencionado, mas não têm de sê-lo; o crescimento de um pensamento para uma ideologia pode caminhar por uma via através de variadas mediações e tal maneira que apenas no processo de mediação essa transformação se torne fato.

Ainda que a veracidade ou a falsidade de uma ideia não seja critério para caracterizar uma ideologia, no caso da ciência, é importante que esta tenha um reflexo o mais próximo possível da realidade. No intercâmbio do sujeito humano com a natureza, é mais difícil que um conhecimento equivocado perdure, já que a objetivação depende desse acerto para se materializar de acordo com a intencionalidade pretendida; o mesmo não ocorre com os outros tipos de posições de finalidade. Uma ideia falsa que explica um fenômeno cujo produto seja uma resposta, uma concepção de mundo importante para uma ação, pode perdurar durante muito tempo, ou porque precise que a sociedade avance cientificamente nessa descoberta, ou porque se constitui como um falso socialmente necessário à manutenção do *status quo*.

No caso do saber científico transmitido às novas gerações de indivíduos, por meio de uma educação no sentido *stricto*, é imprescindível que esta tenha fidedignidade com a realidade concreta. Os novos integrantes da sociedade, para perpetuar o grau de desenvolvimento das descobertas realizadas pela humanidade, necessitam apreender os reflexos do real, seja na matemática, física, química, etc. Da mesma maneira, a classe trabalhadora precisa adquirir consciência de uma concepção de mundo verdadeira, que desvele a concepção de mundo dominante, pertencente à burguesia, e reafirme e pautue suas ações em torno de uma visão de mundo própria. Não pretendemos discutir nesse espaço acerca de quais mediações essa educação é possível, apenas citar a necessidade de sua existência.

Ao tratar da origem da ideologia, Lukács nos ajuda a pensar acerca do surgimento do complexo educativo, enquanto uma forma de superestrutura que pressupõe uma estrutura social. No mundo primitivo, mesmo que o trabalho dos caçadores coletores se limitasse à confecção de utensílios de caça, já existia em germe determinadas formas de consciências superiores, como: comportamentos necessários a esses modos de vida que se constituem como ideologias em seu sentido amplo. Nas palavras do filósofo magiar:

Já que essas qualidades, como virtudes das classes dominantes mais tarde tornaram-se até partes importantes de suas ideologias, não é inapropriado relembrar de seu surgimento no período da coleta, portanto antes do surgimento das classes, e brevemente sobre isso indicar que os modos de comportamento (político, moral etc.), que mais tarde receberam também formas ideológicas, originariamente

brotaram organicamente do único então possível processo de reprodução da sociedade, a partir da caça enquanto forma de coleta. (LUKÁCS, 2018b, p. 406).

Essas qualidades a que se refere o autor são os comportamentos, a tradição, o conhecimento relativo à caça, naquele período, que eram generalizadamente difundidos. No entanto, ainda não existia uma educação em sentido *stricto* restrito (sistemizada-institucionalmente) de forma separada dessa estrutura econômica. Podemos inferir, a partir das contribuições de Lukács (2018b), que o complexo educativo em seu sentido lato surge desde os primórdios, concomitante aos complexos do trabalho, linguagem, cooperação e divisão social do trabalho. Contudo, a separação dentro do mesmo complexo entre lato e *stricto* restrito (a forma como se apresenta a educação em sentido *stricto* na sociedade de classes) só surgirá em uma sociedade mais desenvolvida, com o advento das classes sociais e institucionalização pelo Estado, conforme trataremos no tópico seguinte. Vale ressaltar que a educação em sentido *stricto* surge na sua forma restrita e por não ser generalizada para todos os indivíduos ela não é universal. No entanto, ela pode e deve tornar-se universal, dada a exigência dessa forma específica de educação para uma formação humana mais complexa. Lukács (2018b, p. 407-8) trata da origem da educação:

[...] a educação, ainda que seja tão primitiva, ainda que tão rigidamente atada à tradição, pressupõe um comportamento do singular no qual poderiam estar presentes as primeiras tentativas de formação de uma ideologia, pois com isso, de modo necessário, prescrevem-se ao ser humano singular normas socialmente gerais para seu comportamento futuro, são inculcados exemplos positivos e negativos de tais comportamentos. Essa socialização do comportamento do singular opera imediatamente como hábito herdado, mas não se pode com isso esquecer que ele, mesmo no patamar mais primitivo do desenvolvimento humano, tem de ser um produto de posições teleológicas fundadas através de diferentes formas de exteriorização.

É importante ressaltar que alguns tipos de ideologias já se encontravam presentes nos estágios mais iniciais do desenvolvimento social, como: divisão social do trabalho, cooperação, linguagem e educação no sentido lato. Lukács (2018b) considera que uma das questões centrais no problema da ideologia é o aumento do grau de complexificação que vai ganhando cada vez mais a superestrutura. Quer dizer, a necessidade do surgimento e transformações em número (quantitativas) e especificação (qualitativa) de complexos com pores teleológicos secundários, que visam reproduzir as relações sociais de produção de um determinado modelo social. Nas palavras do autor:

Para nosso problema, todavia, nisso é o mais importante que esse desenvolvimento de todas as posições teleológicas que visam o novo comportamento dos semelhantes, o produz e o torna sempre mais importante, extensiva tanto quanto intensivamente,

quantitativa e qualitativamente, para o processo de produção, para a sociedade como um todo. Sobre isso basta apontar que, como círculo de validade e significado do costume, do hábito, da tradição, da educação etc., que se baseiam sem exceção em tais posições teleológicas, aumentam constantemente com o desenvolvimento das forças produtivas, bem como têm de surgir esferas ideológicas específicas (assim, antes de tudo, o Direito) para satisfazer essas necessidades da totalidade social. (p. 415-416).

A educação vai sofrendo modificações que estão diretamente relacionadas com a forma. Os rumos do desenvolvimento das forças produtivas exigem trabalhadores cada vez mais especializados em um ramo da produção, como é o caso das diferentes fases do sistema capitalista.

Lukács retoma “A ideologia alemã”, em que Marx e Engels (2009) afirmam que a divisão do trabalho só se torna realmente (uma divisão consciente do trabalho) divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material (teleologia primária) e trabalho espiritual (posições teleológicas secundárias). É razoável afirmar que essa divisão do trabalho se torna algo permanente na totalidade social. Cada modelo societal, com uma estrutura fundada em determinadas relações sociais de produção, exige a formação de uma superestrutura que componha uma unidade social que consiga se reproduzir. Nas palavras do autor magiar,

[...] trabalho espiritual, mesmo como momento da divisão social de trabalho, de modo algum é idêntico à ideologia. Sua vinculação, justamente por isso, é, contudo, muito estreita: o resultado de todo trabalho espiritual pode transpassar em ideologia em determinadas situações sociais, com efeito, a divisão social de trabalho produz ininterruptamente situações nas quais esse transpassar torna-se necessário e permanente. Em tais casos, isso se expressa na própria divisão social de trabalho. Uma vez tornada permanente uma tal necessidade social de regulação dos problemas surgidos na reprodução da vida, surgem problemas que simultaneamente se renovam com o processo de reprodução; tornada, então, esse tipo de atividade necessidade social, isto se expressa em que seres humanos singulares ou grupos inteiros podem disso fazer uma ocupação específica que mantém suas vidas. (LUKÁCS, 2018b, p. 427-428).

Podemos inferir desses ensinamentos, que a educação em sentido lato e em sentido *stricto* se compõe como um complexo ontológico, uma vez que a necessidade de transmitir o legado histórico às gerações futuras é imprescindível para que consigamos, enquanto humanidade, conservar o grau de desenvolvimento da sociedade, assim como atingir graus cada vez mais elevados de desenvolvimento.

A universalização do complexo educativo, tanto em sentido lato como *stricto*, é imprescindível, algo impossível de ocorrer na sociedade capitalista, que por sua própria estrutura fundamentada na exploração e opressão não tem o interesse de generalizar um tipo

de educação em sentido *stricto* que forme o indivíduo na sua integralidade. A produção material da riqueza não tem mais como ocorrer sem a mediação de conhecimentos científicos, altamente elaborados. Tais conhecimentos necessitam de uma educação em sentido *stricto* (específica e sistematizada) para serem ensinados. Daí que essa realização requer um grupo de pessoas especializadas que possam viver dessa atividade.

Como em toda questão ontológica, a gênese deve constituir o ponto de partida para a sua compreensão. Já aqui se mostra uma diferença essencial entre economia e ideologia em geral e, correspondentemente, também no interior da própria esfera ideológica. Toda elaboração puramente consciente da realidade, a prescindir de quanto e como de fato se torna ideologia, parte do processo de reprodução da vida dos seres humanos tornada social. É o desenvolvimento das forças produtivas, da divisão social de trabalho que destaca tais esferas (digamos, matemática ou geometria) da produção, precisamente no interesse da produção, designando a elas uma posição independente na divisão social do trabalho. Aqui é sem mais evidente que a independência social, criada pela divisão do trabalho, de alguma esfera do saber ao mesmo tempo eleva a um nível sempre mais alto as generalizações aqui requeridas e necessárias e, através disso, direta ou indiretamente, têm efeito sobre a possibilidade de desenvolvimento das forças produtivas. O tornar-se independente, a diferenciação das ciências, ocorre, portanto, no curso espontâneo e em consequência da crescente divisão social de trabalho. (LUKÁCS, 2018b, p. 467).

Essa passagem do filósofo magiar justifica nosso percurso de pesquisa de perscrutar a origem do complexo educativo, no intuito de compreender tanto a sua essência como sua aparência fenomênica ao longo dos modelos de sociedade. A educação, enquanto elaboração consciente da realidade, origina-se a partir do processo de reprodução de nossa existência. A divisão social do trabalho assinala a educação um arranjo cada vez mais independente, que retroage como novas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas, o que Lukács chama de reciprocidade dialética, autonomia relativa e independência ontológica na relação entre o trabalho e a educação. A relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética vale para todos os complexos da superestrutura diante do trabalho.

Lukács (2018b, p. 475) denuncia que o idealismo procura fazer desaparecer a gênese do complexo educativo “[...] a partir do ser social, seu papel real no seu desenvolvimento”, o que acarreta ilusões em torno da educação, como é o caso de considerar a educação como uma panaceia social, como se ela pudesse resolver todos os males sociais: seja a fome, a problemática ambiental, entre outros, conforme reflete Lima (2009).

Outra questão é o fato de que toda educação é necessariamente ideológica. Esse transpor-se da educação em ideologia é inerente ao complexo educativo, ou seja, a educação ser utilizada para dirimir conflitos é algo permanente e necessário à totalidade social.

Nas ciências da sociedade [...] posições teleológicas que intencionam causar alterações na consciência de seres humanos em suas futuras posições teleológicas constituem a base ontológica de toda ciência da sociedade. Já com isso, tanto sua gênese quanto seu efeito contém um inexorável elemento ideológico. [...] de uma gênese ideologicamente determinada de uma obra científica ou de toda uma ciência não decorre, de modo algum, sua incapacidade para constatações ou teorias cientificamente objetivas. [...] pois ser ideologia não é, de modo algum, uma propriedade social fixa de criações espirituais, ao contrário, sua essência ontológica é segundo uma função social, não um tipo de ser. [...] O agir social, seus conflitos, sua solução etc. diferencia-se amplamente do metabolismo com a natureza, e essa diferença se expressa também em que, naquele, o espaço de manobra utilizável com sucesso de teorias falsas, incompletas etc. é muito maior que neste. (LUKÁCS, 2018b, p. 489-490).

No presente item, discorreremos, mesmo que de modo abreviado, acerca do caráter ideológico da educação. Em seu capítulo “O ideal e a ideologia”, o filósofo magiar nos faz entender a ideologia em sentido lato, apontando o seu surgimento, assim como em sentido restrito, quando tais reflexos da consciência vão se desenvolvendo e formando complexos autônomos, ainda que seja sempre uma autonomia relativa. Essa compreensão da ideologia no sentido lato e estrito nos auxiliou a refletir um pouco mais sobre o caráter lato, *stricto* e restrito da educação.

Na próxima seção, depois de apresentado brevemente tais elementos, trataremos da especificidade da educação em sentido lato, *stricto* e sua forma restrita. Intenta-se, assim, apontar a necessidade da universalidade (generalização) do complexo educativo como um todo, tanto em seu caráter amplo como em sentido *stricto*.

2.3 Educação em sentido lato e stricto no processo de reprodução social

“Para a ontologia do ser social” é uma obra que cumpriu, e continua cumprindo, um importante papel na luta contra uma leitura economicista e determinista da obra de Karl Marx. A obra marxiana tem sofrido acusações, ao longo do século XX, por parte de diferentes opositores, de negar ou secundarizar a subjetividade humana. Ao evidenciar na obra marxiana o trabalho como atividade especificamente humana e modelo de toda práxis social, Lukács (2018b) revela a participação ativa da subjetividade nos processos de objetivação e exteriorização.

O autor demonstra que o ser humano se torna ser social através do trabalho e que é impossível reconstruir experimentalmente o momento do salto ontológico, enquanto momento que o ser social salta da esfera orgânica. Esse processo funda uma nova forma de ser, qualitativamente distinta da esfera inferior, ainda que conserve sua base biológica. O

filósofo magiar nos alerta para o caráter transitório do complexo do trabalho, como único complexo que possui essa característica. É essa capacidade de transformar a natureza, de forma consciente, adaptando-a às suas necessidades, que faz com que se originem homens e mulheres enquanto espécie, abrindo caminho para a construção de uma sociabilidade. A partir daí as categorias, como forma de expressão do real, só serão apreendidas corretamente se pensadas na especificidade de sua esfera de ser.

A análise do trabalho de forma abstrata, descolada de sua totalidade social, no primeiro capítulo de “Para a ontologia do ser social” se faz necessária para explicitar seu caráter fundante da sociabilidade humana. Sendo assim, é válido elucidar como se dá o ato de trabalho, enquanto uma posição teleológica, que se encontra contida nas demais formas de práxis humana. Contudo, no capítulo “A reprodução” Lukács (2018b, p. 117) anuncia que irá “considerar o trabalho como base ontológica do ser social em seu lugar correto, em conexão com a totalidade social, em inter-relação com aqueles complexos de cujos efeitos e contraefeitos ele surge e se afirma.”

O trabalho possui a característica de sempre se remeter para além de si mesmo. A possibilidade já contida, desde o início, de produzir mais do que é necessário à sobrevivência do indivíduo que atua nesse processo, coloca-nos diante da assertiva que: “o reino da liberdade no socialismo, a possibilidade de um ócio pleno de sentido baseia-se nessa peculiaridade fundamental do trabalho de produzir mais do que o necessário para a própria reprodução de quem trabalha.” (LUKÁCS, 2018b, p. 118). Significa dizer que a possibilidade da emancipação humana está posta no trabalho desde os primórdios.

Lukács (2018b) aponta três complexos que surgem juntamente com o trabalho em estágios bem iniciais: divisão do trabalho, cooperação e linguagem. Todos se constituem como complexos universais, imprescindíveis no processo de reprodução social em qualquer forma de sociabilidade. Aqui, uma questão se coloca: a educação pode ser considerada, juntamente com esses complexos que surgem num estágio bem inicial? Entendemos que a resposta é afirmativa em relação à educação no sentido lato, a qual ocorre de forma espontânea. Se pensarmos na caça, no período paleolítico – exemplo dado por Lukács (2018b) no capítulo “A reprodução”, para afirmar o caráter inicial do surgimento da divisão do trabalho –, qualquer divisão do trabalho origina uma necessidade de educar os indivíduos para efetivar suas diferentes funções no processo de trabalho.

Contudo, nesse estágio inicial da história da humanidade, ainda não se fazia necessária uma especialização dessa função, já que o parco desenvolvimento da sociedade fazia com que trabalho e educação ocorressem de forma concomitante. Ainda nesse capítulo,

ao tratar da especificidade de como o ser humano se reproduz, Lukács traz à tona alguns complexos que servem de mediação para essa reprodução, dando especial atenção à divisão do trabalho, à consciência, à linguagem, à educação e ao direito.

A linguagem no ser social é apontada por Lukács (2018b, p. 119) como órgão central aqueles pores teleológicos que têm “a intenção de fazer com que outros seres humanos executem por eles próprios uma posição desejada pelo sujeito da proposição.” Isso se dá devido a sua função como instrumento para a “fixação do reconhecido e de expressão da essência dos objetos existentes em uma multiplicidade que cada vez mais intensamente vem à luz”, assim como para “a comunicação de modos de comportamento cada vez mais multifacéticos e mutáveis dos seres humanos entre si.” (p. 118).

Pensamos ser possível fazer uma analogia com a educação acerca do que Lukács (2018b, p. 119) aponta sobre a linguagem. No sentido de que, assim como “tal médium de comunicação é indispensável para cada tipo de divisão do trabalho” a mediação da educação também é imperativo para cada tipo de divisão do trabalho, já em estágios muito iniciais, “Quer se trate de cooperação em geral ou de um trabalho conjunto na fabricação ou utilização de uma ferramenta.”

Dado o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas no atual estágio da humanidade, essa linguagem se desenvolve de maneira espontânea com mediação da educação em seu sentido lato. Contudo, a linguagem científica – instrumento de comunicação da ciência – necessita do ascendente desenvolvimento de uma educação no sentido *stricto*, conscientizadamente, sistematizadamente, especificamente orientada a um fim. E aqui nos interessa em particular aquela educação no sentido *stricto*, dirigida a fazer com que outros sujeitos humanos realizem seus pores teológicos no processo de trabalho.

Esse caráter universal e espontâneo da linguagem na série de complexos que edificam o ser social como complexo, que o fazem capaz de funcionar e de se reproduzir, dá uma orientação propícia para a análise de complexos qualitativamente distintos, com frequência estabelecidos em oposição. (LUKÁCS, 2018b, p. 182).

Lukács (2018b, p. 119) afirma, ainda, que: “O crescente domínio do ser humano sobre a natureza se expressa, portanto, imediatamente também em quantos objetos e relações ele é capaz de nomear.” Podemos inferir que essa assertiva também é válida para a educação, uma vez que o crescente domínio do ser humano sobre natureza também se expressa na transmissão do legado desse conhecimento. Essa mediação é feita, a partir de determinado momento na nossa história, pela educação no sentido *stricto* de forma restrita (sistematizada-institucionalizada). E, mais:

Pense-se, sobre isto, antes de tudo no efeito daqueles atos teleológicos que lá estão para causar nos outros seres humanos a vontade por determinadas posições teleológicas. Por causa disto, para poderem funcionar com sucesso, já no estágio primitivo, requerem igualmente o conhecimento dos seres humanos concernentes, nos quais essas vontades devem ser despertadas, tal como as posições do trabalho requerem em um sentido mais estrito o conhecimento dos objetos, forças naturais etc. que entram em consideração. Se o grupo concernente já é tão desenvolvido que reconhece um tipo de disciplina, recebe então esta socialidade um caráter mais ou menos institucional, mais incisivamente social. (LUKÁCS, 2018b, p. 121).

Compreendemos que se o conhecimento é imprescindível para o processo de trabalho, a sua generalização também é. Esta, enquanto conservação do conhecimento adquirido, é fundamental desde estágios muito iniciais da civilização. Toda generalização contém em si um processo educativo. Então, podemos dizer que a educação em sentido lato compõe juntamente com a divisão do trabalho, cooperação e linguagem esses complexos que surgem concomitantemente, ainda que a prioridade ontológica seja do trabalho enquanto complexo de transição. No comunismo primitivo, os homens se educavam no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007). A gênese da educação em sentido *stricto*, que surge já na sua forma restrita coincide com o surgimento da sociedade de classes e sua institucionalização, conforme apresentado no item anterior. É importante ressaltar que a educação no sentido *stricto*, na sua forma restrita ocorre majoritariamente na escola, que é uma forma dominante de educação *stricta* restrita em diferentes sociedades de classes.

A educação requer a mediação de vários complexos para cumprir sua função. Um deles é a consciência, que:

[...] tem uma função ontológica especificamente dinâmica na qual se mostra nitidamente a particularidade do ser social ante toda outra forma de ser: na medida em que a consciência adentra como *médium*, como portadora e mantenedora da continuidade, esta alcança um ser-para-si não existente de outro modo. Naturalmente, ela tem suas formas características, existentes para si na natureza inorgânica e orgânica – mas, p. ex. nascimento e morte como modos de manifestação do surgir e do desaparecer na continuidade objetiva é apenas **um** traço essencial da última – contudo, o papel ativo da consciência na continuidade do ser social é um papel qualitativamente mais significativo, é muito mais do que um mero registrar daquilo que emerge e imerge objetivamente independentemente do tornar-se percebido pelos participantes em tais processos. (LUKÁCS, 2018b, p. 164, grifos do autor).

A consciência já existe nos animais superiores, contudo sua receptividade é passiva, circunscrita à biogenicidade de seu organismo. Já na esfera do ser social, esta dá um salto qualitativo, passando a guardar, como memória, em cada indivíduo singular, o necessário à continuidade da reprodução de sua espécie. Pois, “A conservação dos fatos

passados na memória social influencia ininterruptamente todo evento posterior.” (LUKÁCS, 2018b, p. 164).

Outra mediação para a continuidade do ser social que Lukács (2018b) traz para o debate é a linguagem, que assim como a consciência, também já se encontra nos animais, se “[...] considerarmos os alegados primeiros sinais de uma linguagem no reino animal, não há dúvida de que existem nos animais superiores comunicações até mesmo exatas.” (p. 166). Contudo, na esfera animal essa linguagem consiste em cumprir as exigências postas pela circunscrição de sua reprodução biológica. Nesse caso, a linguagem não atua como um *médium* de continuidade.

Na esfera da sociedade “A linguagem é o órgão dado para uma tal reprodução da continuidade no ser social. Ela já o é mesmo quando apenas funciona como linguagem falada e provê o suporte da continuidade na tradição oral.” (LUKÁCS, 2018b, p. 176). Essa função da linguagem surge no ser social: a de “reproduzir também em sua consciência o percurso até aqui da humanidade e tomar posição crítica, positiva ou negativa” (p. 176). O advento da linguagem escrita e as mediações da tecnologia (pena, caneta, computador, celular) para sua efetivação, potencializam cada vez mais o registro da linguagem e sua influência na nossa forma de refletir sobre a realidade.

A linguagem atua em todos os complexos, chegando a mediar “tanto o metabolismo da sociedade com a natureza como o puro intercâmbio puramente intrassocial dos homens.” (LUKÁCS, 2018b, p. 181). Poderíamos dizer o mesmo da consciência. Já que a linguagem se constitui como órgão da consciência, assim como a educação no sentido lato, pensando que todos os complexos, desde o intercâmbio da natureza até as relações intrapessoais, cumprem uma função pedagógica de forma espontânea. No sentido de que toda práxis é educativa, ela retroage sobre o sujeito que a efetiva.

Ao discorrer acerca do caráter espontâneo da linguagem, Lukács (2018b, p. 181-182, grifos nossos) nos ajuda a pensar o complexo da educação:

[...] o processo de reprodução da linguagem, como já visto, é de natureza preponderantemente espontânea, i.e., se consuma sem que a divisão social do trabalho separe de si **um certo grupo humano cuja existência social se ocupa do funcionar e reproduzir dessa esfera**, cuja posição na divisão social do trabalho experimenta uma certa **institucionalização**.

Essa passagem nos leva a entender que a educação no sentido *stricto* e na forma restrita surge quando a divisão social do trabalho se desenvolve e necessita de uma institucionalização e de um corpo de especialistas que a realize. E esse desenvolver-se chega a

tal ponto que exige que um grupo social se ocupe de fazer funcionar e reproduzir esse complexo. De acordo com Lukács (2018b, p. 119): “[...] todas as ações, relações etc. [...] sempre são relações mútuas entre complexos, nas quais seus elementos apenas podem alcançar uma operatividade real enquanto componentes dos complexos aos quais pertencem.”

Alguns complexos com o decorrer do desenvolvimento social se tornam cada vez mais autônomos, ainda que sua origem esteja atrelada à necessidade advinda do processo de trabalho. Possuem uma autonomia não somente por possuir uma função específica diferente do trabalho, mas porque passa a ter uma relação mais íntima com outros complexos da superestrutura do que com o trabalho. Podemos citar como exemplo a arte. Já a educação retroage de maneira mais direta em relação ao trabalho, do que outros complexos. Isso não está dito explicitamente por Lukács, mas consideramos razoável fazer tal inferência.

Conforme dito, a educação é um complexo fundamental no processo de reprodução social. Essa tamanha importância consiste no seu papel de generalizar e perpetuar conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades conquistados pela humanidade ao longo da história, uma vez que o grau de desenvolvimento da técnica e tecnologia não se conservam automaticamente. A esfera do ser social fez surgir diferentes complexos sociais que cumprem a função pedagógica de reproduzir um determinado modelo de sociedade. É a própria humanidade que precisa ser aprendida por cada ser humano singular.

Diferentemente do trabalho, que efetiva, de modo conscientemente orientado, o intercâmbio com a natureza para a produção de meios de subsistência, a educação faz parte daqueles complexos que se destinam a agir sobre outras consciências com o objetivo de fazer com que os indivíduos realizem pores teleológicos. Tais posições teleológicas atuam, em última instância, por uma série de mediações, no intercâmbio entre o ser social, a sociedade e a natureza. É importante ressaltar que essa mediação feita pela educação corresponde a qualquer forma de sociabilidade, embora em cada modelo social ela se apresente de uma forma determinada pela totalidade social.

Nas palavras de Lukács (2018b, p. 119), o ato educativo consiste em uma daquelas “posições teleológicas que não visam à transformação, à exploração etc. de um objeto natural, mas têm a intenção de fazer com que outros seres humanos executem por eles próprios uma posição teleológica desejada pelo sujeito da proposição.” Aqui fica clara a distinção feita pelo húngaro entre teleologia primária e teleologia secundária. Lembrando que secundária não tem nenhuma relação com menos importante, simboliza que enquanto a primária atua sobre a transformação da natureza, a secundária objetiva transformar consciências.

Na mesma esteira Tonet (2005, p. 218) afirma que:

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. [...] Em resumo, o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade. [...] A educação, contudo não é a única a mediar aquela relação [indivíduo e sociedade]. Outras também, como a linguagem, a arte, a política, o direito, etc., cumprem esta função. Em nosso entendimento, porém, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza –, mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades.

Vale ressaltar a predominância da propagação do todo sobre as partes no processo de reprodução social. Tomando como exemplo a sociedade capitalista, enquanto totalidade social: as partes dessa totalidade são pensadas em última instância com a finalidade de reproduzir a lógica do capital, ou seja, “os complexos parciais – claro, apenas relativamente – se reproduzem independentemente, contudo, em todos esses processos a reprodução do todo em questão constitui o momento predominante nesse sistema multifacético.” (LUKÁCS, 2018b, p. 120).

Ao longo da história da humanidade, a educação tem tido seus objetivos voltados para atender três questões fundamentais: 1) formar os indivíduos profissionalmente, enquanto especialistas, para atuar no processo de trabalho; 2) formar a classe dirigente para gerir o capital; 3) formar uma individualidade coletiva com valores específicos, condizentes ao modo de produção ao qual pertence¹⁴. Pois, “as posições do trabalho requerem em um sentido mais restrito o conhecimento dos objetos, das forças naturais etc.” (LUKÁCS, 2018b, p. 134). Nessa passagem, evidencia-se o quanto o trabalho necessita da educação para se efetivar, uma vez que, com o desenvolvimento da sociedade, esse conhecimento é cada vez mais complexo, a sua generalização requer uma educação sistematizada. “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros”, portanto, “conteúdo, método, duração etc. da educação em sentido restrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem.” (LUKÁCS, 2018b, p. 134).

Essa afirmação do revolucionário magiar nos permite inferir que o complexo educativo em ambos os sentidos (*lato e stricto*) se compõe como complexos universais que terão sua concreção determinada pelo modelo social que estiverem inseridas. Sabemos que, em relação à educação em sentido *stricto* na sua forma restrita: “A marca principal desta especificidade educacional é institucionalizar conhecimentos sistematicamente.” (SANTOS,

¹⁴ Entendemos que na contemporaneidade existe uma estratificação ainda maior no complexo educativo e embora a dualidade e a dicotomia sejam categorias que ainda expressem o real, carecem de atualização. Em outras palavras, faz-se necessário incrementar a relação trabalho e educação com os novos elementos determinantes, postos pela realidade hodierna.

2020, p. 53). Ainda que ela surja historicamente para atender aos interesses da sociedade de classes, em formatos que sustentem a estrutura econômica vigente, em cada modelo societário, não podemos dizer que ela deixará de existir, uma vez que a necessidade de uma educação sistematizada se coloca como uma necessidade permanente.

Para Lukács (2018b, p. 133), em contraposição à educação na esfera animal, que se situa no fato de que a “ajuda que os animais adultos dão às suas crias reduz-se a determinados modos de comportamento que permanecem imperativos para suas vidas, adquiridos com a habilidade adequada e para sempre” (LUKÁCS, 2018b, p. 133), no ser social, no entanto:

O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos – tomada no sentido mais amplo – jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas outras daquelas para as quais sua educação – em sentido estrito – o preparou.

Como não existe teleologia na história e o mundo permanece em constante transformação, a educação dos seres humanos é um processo inacabado, e visa prepará-los para lidar com situações novas no decorrer de suas vidas. Em uma expressão: fazer escolhas sempre novas sobre sempre novas situações e sob determinada herança social criada pelas gerações passadas.

Lukács chama atenção para a importância da conservação, daquilo que a humanidade produziu como conhecimento. Em suas palavras,

A conservação dos fatos passados na memória social influencia ininterruptamente todo evento posterior. Com isto a legalidade objetiva do processo não é, de modo algum, superada, embora, contudo é modificada por vezes mesmo decisivamente. Pois, aos pressupostos objetivamente produzidos e objetivamente operantes em todo passo avante, agregam-se complementarmente o conservado na memória e as experiências do passado elaboradas na consciência aplicadas praticamente à nova situação. (LUKÁCS, 2018b, p. 164-165).

O avanço da técnica faz com que o intercâmbio com a natureza se torne cada vez mais mediatizado por instrumentos, fato esse que não supera o caráter ontológico do trabalho.

Mesmo o mais elevado desenvolvimento da técnica não supera esse caráter ontológico do trabalho, resulta no mesmo se o trabalho é manual por meio de máquinas (mesmo automatizado), se sua intenção é diretamente dirigida a fenômenos naturais concretos ou a tornar úteis legalidades naturais. (LUKÁCS, 2018b, p. 181).

Com o avanço da ciência, que se encontra vinculado ao desenvolvimento da técnica, na qual a experimentação não é mais decisiva no processo de trabalho “desaparece cada vez mais a posição de monopólio dos idosos” (LUKÁCS, 2018b, p. 120).

A divisão do trabalho vai se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais ampla, à medida que surge na história o excedente econômico. A especialização em determinados ramos da produção somente é possível quando a sociedade se torna capaz de fazer com que um conjunto de indivíduos garanta com o seu trabalho a sua sobrevivência e a de outros, que possam ser deslocados para ramos de produção específicos. O fato de que: “determinados seres humanos se especializaram em determinados trabalhos [...] pressupõe que outros devem fazer aqueles trabalhos que são indispensáveis para a preservação e reprodução de suas vidas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 122).

O tempo de trabalho socialmente necessário possui uma determinação atrelada ao avanço da ciência, da técnica e ao desenvolvimento da indústria. A diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário é fundamental para libertar os seres humanos, para realizar outras atividades, a fim de alimentar seu espírito. Assim como é determinado pela totalidade social na qual se encontra inserido,

[...] este princípio regulador da reprodução se impõe, de fato, sob as mais diferentes circunstâncias, contudo sempre ligado às relações recíprocas socialmente concretas dos seres humanos e, como resultado, é também sempre uma expressão concreta da respectiva situação da reprodução. (LUKÁCS, 2018b, p. 126).

A educação em sentido *stricto* (específica) tem sua gênese fundada em uma necessidade universal do gênero humano ou em necessidades peculiares às sociedades de classes? Entendemos que a educação tanto em sentido lato como *stricto* surge de uma necessidade autenticamente humana, por isso se constituem como diferentes formas de um mesmo complexo ontológico. No entanto, a educação em sentido restrito – a forma como a educação em sentido *stricto* se apresenta atualmente – surge no contexto das classes sociais. Assim, constitui-se, fundamentalmente, necessidade somente das sociedades de classes e, por conseguinte, tende a ser superada com o fim da propriedade privada. A forma restrita da educação em sentido *stricto* se constitui numa particularidade histórica, como uma síntese que carrega elementos universais e singulares. O elemento universal que ela carrega pode e deve vir a se generalizar sob novas bases sociais que determinarão a forma como ela se configurará. A universalização da educação em sentido *stricto* somente é possível numa sociedade que tenha como objetivo a emancipação de todos os indivíduos.

Tonet (2005) elabora uma síntese acerca da natureza essencial da educação e nos ajuda a elucidar que uma educação em sentido *stricto* é necessária para cumprir tal função. A forma como esta se dá depende da esfera econômica, enquanto momento predominante da totalidade social:

[...] a natureza essencial da atividade educativa: ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir diante do novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2005, p. 222).

Ao discorrer sobre a educação em sentido amplo e estrito, Lukács (2018b) afirma não haver um limite preciso estabelecido entre elas e que suas formas são determinadas de acordo com o modelo social no qual estão inseridas: “A educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão. Imediatamente, praticamente, contudo ele está traçado, claro que em modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes.” (p. 133).

Essa passagem nos leva à compreensão de que tanto a educação em sentido lato, como em sentido *stricto* compõem o mesmo complexo, formando, ao mesmo tempo, complexos distintos, mas não separados mecanicamente. O limite entre essas duas formas de educação só pode ser traçado de acordo com as necessidades de cada modelo social em particular.

Pensamos que para aprofundar a compreensão da definição de educação em sentido lato, *stricto* e restrito, faz-se necessário perscrutar o significado de sentido lato e estrito utilizado amplamente por Lukács (2018a, 2018b), em sua Ontologia, não somente ao se referir à educação, mas também ao trabalho e à ideologia. O que não nos foi possível realizar nos marcos da presente investigação, sob pena de desviarmos de nosso objeto específico de estudo.

O revolucionário magiar coloca uma caracterização importante acerca da educação em sentido restrito, que serve também para outros tipos de reflexos ideológicos, qual seja: a consciência da ação como um marco do surgimento do complexo em seu sentido restrito. Tal assertiva nos faz pensar que nos primórdios, todos os complexos que depois ganham forma e passam a ocorrer com uma função específica a ser cumprida separadamente, ainda que seja uma autonomia relativa, existiram no princípio enquanto ideologia em seu

sentido amplo, inclusive a educação que se dava no próprio processo de trabalho, sem se ter a consciência de que se estava educando sistematicamente.

Contudo, com o desenvolvimento histórico de cada complexo, consideramos completamente insuficiente o fator da consciência para definir educação em sentido *stricto*, assim como sua forma restrita.

Já nos exemplos selecionados vimos dois extremos: por um lado, uma formação dinâmica surgida espontaneamente, cuja reprodução todos os seres humanos executam em grande parte em sua práxis cotidiana inintencional e inconscientemente, que, no conjunto das atividades humanas, interiores bem como exteriores, está presente como *medium* inevitável da comunicação e, por outro lado, uma esfera especial das atividades humanas que apenas pode existir, funcionar e se reproduzir quando a divisão social de trabalho delega a um grupo humano para isso especializado, o qual realiza o trabalho aqui necessário com pensamento e ação dirigidos a esta especialidade com certa conscienciosidade. (LUKÁCS, 2018b, p. 201).

Lukács não cita a rubrica: o trabalho como princípio educativo. Se levarmos em consideração que seu significado consiste em reconhecer o vínculo imanente entre trabalho e educação, ou seja, que toda sociedade necessita de uma educação no sentido *stricto*, cujo objetivo é o ensinamento de saberes necessários ao desenvolvimento dos processos de trabalho dos diferentes ramos da produção, compreendemos ser uma abstração razoável a afirmação de que essa necessidade ontológica está posta de diferentes formas, tanto em Gramsci como em Lukács.

A divisão social do trabalho surge ainda em estágios muito iniciais, como consequência do desenvolvimento das forças produtivas. Podemos afirmar que a divisão social do trabalho se constitui como uma necessidade em qualquer forma de sociabilidade. A divisão entre trabalho intelectual e manual “já está germinalmente contido na mais primitiva divisão de trabalho” (LUKÁCS, 2018b, p. 136).

Ao relacionar a divisão entre trabalho intelectual e braçal com a divisão entre campo e cidade, o pensador magiar afirma:

Também o processo social de separação do trabalho físico e intelectual recebe, da mera existência da cidade, uma posterior intensificação. Quanto mais a cidade se torna o centro da indústria, quanto mais a produção industrial de um país obtém preponderância quantitativa e qualitativa sobre a agrícola, tanto mais fortemente se concentram todos os ramos do trabalho intelectual nas cidades, tanto mais apartado se torna, por longos períodos de tempo, o campo dos progressos da cultura [...] A humanidade se afasta, portanto, cada vez mais decididamente de sua situação de partida, em que o metabolismo direto com a natureza imediatamente circundante requeria o trabalho do conjunto dos homens. (LUKÁCS, 2018b, p. 138).

A divisão do trabalho manual e intelectual é ampliado com o surgimento das cidades. Elas acabam por concentrar as diferentes atividades intelectuais, as quais “com o tempo se tornam formações, instituições próprias” (LUKÁCS, 2018b, p. 138).

Os registros históricos evidenciam que a civilização começa com uma organização social, pautada na igualdade de direitos dos seus indivíduos. Embora houvesse divisão social do trabalho, tendo como critério, por exemplo, sexo e idade, tal divisão não se configurava como opressão dos homens sobre as mulheres ou sobre as crianças. Dessa forma, “Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças.” (PONCE, 1988, p. 18)¹⁵.

Não havia nesse momento indivíduos voltados a educar as crianças de forma sistematizada; essa educação ocorria de forma espontânea. Conforme afirma Aníbal Ponce (1988, p. 19): “[...] a educação na comunidade era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.” Pois,

A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do meio ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. (p. 18).

Nas comunidades primitivas, a educação ocorria inserindo o indivíduo nas atividades. Era necessário aprender, ou seja, “para aprender a manejar o arco, a criança caçava, para aprender a guiar um barco, navegava.” (PONCE, 1988, p. 19). Não havia coerção no sentido de punir o erro. E, mais:

[...] poderíamos dizer que, numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 1988, p. 19).

Contudo, a função da educação perde sua espontaneidade, à medida que a sociedade foi se transformando lentamente numa sociedade dividida em classes. Ponce (1988) atribui o surgimento da divisão de classes a dois fatores: “o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.” (PONCE, 1988, p. 22).

¹⁵ Para um aprofundamento de tais questões, conferir Leacock (2019).

Quando outras funções sociais distintas do trabalho vão surgindo, inicialmente, não se configura como um privilégio. O excedente econômico, possibilitado pelo desenvolvimento da técnica, na domesticação de animais e agricultura é que fez surgir uma desigualdade na propriedade desses bens. Passou-se a se produzir, intencionalmente, para fins comerciais.

Inicialmente, com a escassez de alimento, as tribos só conseguiam alimentar um quantitativo pequeno de indivíduos. Sendo assim, quando nas guerras entre as tribos uma vencia “[...] ela se apoderava das riquezas desta, mas também matava todos os seus membros, porque recebê-los no seu seio seria catastrófico.” (PONCE, 1988, p. 25). Já com o aumento das técnicas de produção “[...] o inimigo vencido passou a ter a sua vida garantida com a condição de transformar-se em escravo.” (PONCE, 1988, p. 25).

À medida que cresciam os rebanhos, maior era a necessidade de indivíduos que cuidassem deles, mas como a reprodução dos animais era mais rápida do que a humana, era óbvio que apenas a tribo, com a sua natalidade, não poderia satisfazer a mencionada exigência de braços. Agora, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho, era, ao mesmo tempo, necessário e possível. (PONCE, 1988, p. 25).

Esse é um marco importante, porque se antes a propriedade da terra e dos rebanhos era coletiva, passou a ser privada, inaugurando juntamente com a escravidão: “o poder do homem sobre o homem” (PONCE, 1988, p. 25). Com a modificação da base da sociedade, na forma como homens e mulheres garantiam sua sobrevivência, a educação “sofreu uma partição” (educação em sentido lato e sentido restrito), denominada por Santos (2017) de dualidade: “a desigualdade econômica entre os ‘**organizadores**’ – cada vez mais exploradores – e os ‘**executores**’ – cada vez mais explorados – **trouxe necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.**” (PONCE, 1988, p. 26, grifos do autor). O fato é que socializar o conhecimento das técnicas necessárias para o desenvolvimento do processo de trabalho passou a ser um mecanismo de poder a fim de “assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes” (PONCE, 1988, p. 26). Acrescentaríamos que essa cisão ocorre quando a educação em sentido *stricto* (específica) surge em uma forma restrita na sociedade de classes.

Dessa forma, passaram a existir rituais para que esses conhecimentos fossem repassados àqueles destinados a organizar a produção social. Podemos afirmar que aí ocorre um salto qualitativo no complexo educativo, que ganha uma maior sistematização e caminha para ser institucionalizado por quem é responsável em organizar a sociedade: o Estado. Em suas palavras, Ponce (1988, p. 27) entende que “As cerimônias de iniciação constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era

espontâneo, mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe.”

Essa cisão na educação em sentido lato e em sentido restrito – entre os organizadores da produção que se educam em rituais para cumprir suas funções e, com isso, constituem uma relação de dominação em relação àqueles que nada possuem e foram escravizados devido à derrota de suas tribos na guerra – nasce com o surgimento das classes sociais. “A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral.” (PONCE, 1988, p. 28).

Ainda que as classes sociais tenham surgido num determinado grau de desenvolvimento social, no comunismo primitivo, é na Antiguidade, na sociedade escravagista que ela se torna consciente. Isso quer dizer que os interesses antagônicos de classe já existiam. Contudo, ela se torna “uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é, como uma classe que sabe a que aspira.” (PONCE, 1988, p. 35).

Passemos agora a algumas considerações acerca de como a educação, nos sentidos lato e restrito, vem sendo discutida no âmbito do marxismo, mais propriamente entre os educadores que se referenciam no materialismo histórico-dialético, ancorados na ontologia marxiana-lukacsiana. Algo comum entre os autores aqui referenciados é a não distinção entre educação em sentido lato, *stricto* e sua forma restrita. Para tais estudiosos, só há um tratamento da educação em sentido lato e restrito, motivo que na nossa compreensão, tem gerado algumas confusões. Nossa percepção se distingue das demais interpretações sobre a educação, na Ontologia do autor magiar, pela seguinte compreensão: entendemos precisamente que educação em sentido *stricto* (específico) guarda a potência de se universalizar, haja vista que é uma necessidade autenticamente humana a criação de um processo educativo que eduque corpo, mente e fantasia. Não obstante ao fato de tal processo apenas ser possível em uma sociedade baseada no trabalho associado, e mesmo que o Estado capitalista não permita sua universalização, não se elimina o fato básico da potência de universalização que a esfera educativa em sentido *stricto* (específico) guarda.

Lima (2009, p. 114) entende que no comunismo primitivo “a educação se efetiva de forma espontânea e difusa”. Com a complexificação da divisão social do trabalho,

[...] a cada corporação estão coligados diferentes conhecimentos, relativos ao tipo de produção efetivada, não podemos esperar que a educação em sentido amplo possa alcançar tais resultados. A corporação exige uma educação em sentido restrito, orientada para aquela formação específica. (LIMA, 2009, p. 115).

Em suma, para Lima (2009), a educação em sentido lato existe desde os primórdios. Já a educação em sentido restrito surge como uma necessidade advinda da sociedade de classes, momento histórico que possibilitou uma complexificação do processo de trabalho. A autora aponta também que “A diferença fundamental entre educação em sentido lato e educação em sentido restrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda.” (p. 115). Concordamos com tal assertiva e acreditamos ser possível inferir isso a partir do estudo de Lukács, em sua Ontologia – ainda que o autor húngaro não diga isso literalmente. Contudo, trazemos um adendo em nossa tese: defendemos a possibilidade da educação em sentido *stricto* se universalizar e entendemos que isso é possível concluir a partir de Lukács (2018b), uma vez que se trata de uma necessidade permanente do ser social, mas a forma de realização da educação em sentido *stricto* se particulariza em sua forma restrita, realizada predominantemente na escola. É essa forma de educação que precisa ser superada junto com a propriedade privada. Vale a pena ressaltar, ainda, que a forma como se daria uma educação do tipo *stricto* (específica) só poderemos saber se conseguirmos implementar novas bases de garantir nossa existência e, junto com ela, erigir uma educação que busque reproduzir essa nova lógica social.

Com o intuito de aferir o surgimento e desenvolvimento da dualidade educacional, Santos (2020) navega na história da educação para perscrutar tais elementos necessários à compreensão de tal cisão. É com o surgimento das classes sociais na transição do comunismo primitivo para o modo de produção escravagista que surge um tipo de educação sistematizada-institucionalizada organizada pelo Estado, o que se pode chamar de educação em sentido restrito. A dualidade educacional, surgida juntamente com a sociedade de classes é assim descrita por Santos (2020, p. 53):

Antes da dissolução do comunismo primitivo, a educação era somente espontâneo-cotidiana, ganha, com o surgimento da luta de classes sobre o modo de produção escravo, uma dualidade. Passa a ser dividida em dois sentidos distintos, mas que se complementam. De um lado tem-se a educação em sentido lato que é abrangente e espontâneo-cotidiana, do outro, mas sem se desligar completamente daquela, surge a educação em sentido restrito, que, por ser institucionalizada pela luta de classes, tem interesse em sistematizar conhecimentos por meio de processos que, mais tarde, serão chamados de escolares.

Sendo assim, salvo as devidas diferenças, durante todo o modo de produção escravagista e o feudalismo, a educação da maioria, dos escravos e dos servos ocorria no próprio processo de trabalho. A relação ensino-aprendizagem se dava de maneira espontânea e específica, ligada às necessidades do cotidiano, de sua inserção de classe. Observa-se que

ocorria uma predominância do princípio educativo do trabalho. Os escravos e servos tinham a sua formação limitada a se educar para o trabalho e no próprio processo de trabalho. Nesse momento histórico, o trabalho como princípio educativo não existe, quer dizer, não existe um sistema de ensino organizado para educar o indivíduo para o processo de trabalho. Isso nascerá com a sociedade capitalista, mais precisamente, a partir da industrialização.

Com a culminância do processo revolucionário (transição do feudalismo para o capitalismo) realizado pela Revolução Francesa, surge a necessidade de se formar sistemática-institucionalmente os trabalhadores.

Os resultados da Revolução Francesa, do ponto de vista ontológico, potencializam as possibilidades humanas. Os avanços da ciência, por exemplo, são materializados tecnologicamente e passam a ser incorporados com mais rapidez ao processo industrial e ao cotidiano em geral. A descoberta da máquina a vapor pelo inglês James Watts, por exemplo, impulsiona a construção das primeiras indústrias nas cidades, visto que, a partir desse novo cenário, as fábricas não precisam mais depender, unicamente, das condições da natureza como a água e o vento como força motriz. A relação cidade campo ganha um novo ingrediente, ou seja, os operadores das fábricas precisam agora viver nas cidades, deixando o campo, o que cria a polaridade hierárquica do campesinato sob o meio urbano. (SANTOS, 2017, p. 61).

Com essas mudanças ocorridas no modelo de sociedade, a educação – pelo seu caráter de autonomia relativa, em relação à economia (relações sociais de produção) – é chamada a cumprir a função de formar indivíduos capazes de governar e indivíduos qualificados, tecnicamente, para o processo produtivo. Na ânsia de cumprir tal desígnio, a educação em sentido restrito sofre uma nova cisão. Dentro de uma divisão (dualidade), acontece uma dicotomia que consiste em:

[...] um modelo destinado à classe senhorial, que preferimos denominá-lo de ensino propedêutico, clássico e científico, cuja organização curricular carrega ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas para a formação dos dirigentes e seus prepostos; e um outro modelo destinado aos indivíduos que ocuparão os postos da produção material da sociedade propriamente dita, os trabalhadores. (SANTOS, 2017, p. 65).

É a educação em seu sentido *stricto* e na forma restrita que sofre uma nova cisão. Não podemos perder de vista a potência de se universalizar, que existe na particularidade da educação em sentido *stricto* restrito. Fica evidente que a burguesia necessita de trabalhadores, formados tecnicamente, para reproduzir as relações de produção capitalista, contudo, não tem como universalizar uma educação que pode se voltar contra si mesma. Sendo assim, restringe um tipo de educação propedêutica para a classe dominante. Por outro lado, a classe detentora do poder precisa instruir a classe trabalhadora/explorada, mas somente o necessário à

reprodução do capitalismo. Dessa forma, a educação em sentido *stricto* terá outra forma restrita, a profissionalizante.

Podemos inferir que a partir desse momento histórico de surgimento dessa dicotomia na educação, a escola pensada pela burguesia e financiada por seu Estado para a classe trabalhadora tem o trabalho como princípio educativo. Se no escravagismo e no feudalismo as classes que trabalham (escravos e servos) se formam no próprio processo de trabalho (o princípio educativo do trabalho), na sociedade capitalista, os trabalhadores passam a ter, uma educação em sentido restrito, realizada na escola por especialistas. Sendo assim, não nos parece absurdo concluir que o trabalho como princípio educativo é uma bandeira burguesa e não da classe trabalhadora. Quem deseja formar unilateralmente para o processo de trabalho é a burguesia. Ainda, com efeito, que este trabalho seja alienado.

Outros pesquisadores importantes a serem considerados nesse debate são: Maceno (2017) e Souza (2018). Maceno (2017), diferente dos anteriores, entende que tanto a educação em sentido lato como restrito sempre existiram, ou seja, ambas têm seu surgimento desde o início da história da humanidade. Não concordamos com esse surgimento da educação em sentido restrito desde os primórdios da humanidade, pois, conforme já apontamos, nosso entendimento é que a educação em sentido *stricto* restrito surge com a sociedade de classes.

Ao citar um exemplo fornecido por Gordon Childe, na obra “O que aconteceu na história”, sobre as crianças que são ensinadas pelos mais velhos a evitarem o ataque de um urso, Maceno (2017, p. 100) afirma que essa pesquisa “[...] comprova o fato ontológico que desde a sua gênese, a educação é dividida entre uma educação em sentido mais amplo e em uma educação em sentido estrito.” Assim define o autor a educação em sentido estrito:

O processo educativo, que leva à compreensão por parte dos homens primitivos dos conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. e os capacita enquanto indivíduos caçadores e coletores em conformidade com a reprodução social do bando, ocorre tanto pela educação em sentido amplo quanto pela educação em sentido estrito. Por isso, a capacitação dos jovens do paleolítico para a atividade da caça se dá tanto pelo exemplo como pela instrução preparatória consciente. (MACENO, 2017, p. 100).

Nessa definição fica bem demarcado que o que caracteriza a educação em sentido restrito é o papel da consciência na atividade educativa realizada, ou seja, a preparação para a caça se dava na forma de uma “instrução preparatória consciente” (p. 100). Em uma passagem abaixo referida, o filósofo magiar define a educação em sentido restrito como conscientemente ativo. Contudo, se percorrermos sua Ontologia, para entender o que Lukács compreende enquanto sentido lato e restrito, veremos que ele coloca as ideologias em sentido restrito como uma determinada autonomia relativa em referência a práxis econômica. E, mais,

com a compleficação da sociedade há a exigência de que ocorra de forma separada do trabalho. Maceno (2017) parece tratar somente da diferença entre lato e estrito, deixando de fora a particularidade da restrição da educação em sentido *stricto*, surgida com a sociedade de classes.

Na mesma esteira do pesquisador alagoano, Souza (2018) entende que a educação em sentido estrito requer conscientização e acrescenta o planejamento de quem executa tal atividade, sem com isso se deter no surgimento da educação em sentido lato e estrito:

Em sentido ontológico, a educação em sentido estrito, é uma atividade (uma práxis) conscientemente elaborada e planejada para transmitir determinados valores, habilidades e conhecimentos aos indivíduos, com o intuito, com a intenção de influenciá-los a agirem em determinadas direções. (p. 84).

Em Lukács há uma definição de educação em sentido estrito, que no original em alemão é “*bewußt getätigten Sinne gemeint*” (2018b, p. 242), disponível na edição do Coletivo Veredas. A edição da Boitempo traduz como “conscientemente ativo” (LUKÁCS, 2013, p. 295). A edição do veredas sucumbi essa passagem.¹⁶ Exporemos aqui a passagem completa, na qual o revolucionário húngaro fala do duplo sentido da educação. Entendendo-se por duplo sentido, o sentido lato e restrito, para que possamos comprovar o que acabamos de inferir.

Na tradução publicada pelo Coletivo Veredas lê-se o seguinte:

[...] por um lado, a educação do ser humano é dirigida a cultivar nele uma disposição a decisões alternativas de determinado tipo; com isto a educação não é pensada no sentido estreito, mas como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada neste sentido de todo amplo, por seu lado igualmente com decisões alternativas, e sua educação, a formação de seu caráter, é um processo de interações se passa como continuidade entre os estes dois complexos. (LUKÁCS, 2018b, p. 242-243).

Já na publicação da Boitempo Editorial, assim se expressa a referida passagem:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, **conscientemente ativo**, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo por seu turno, igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das

¹⁶ Em contato feito por meio de correio eletrônico entre Deribaldo Santos, orientador da presente tese, e Sérgio Lessa, tradutor da “Grande Ontologia” para o Coletivo Veredas, Lessa assumiu que a ausência da supracitada passagem foi uma falha da tradução. O tradutor assegurou, contudo, que na futura revisão a passagem será incluída.

interações que se dão entre esses dois complexos. (LUKÁCS, 2013, p. 295, grifo nosso).

Observa-se que nessa passagem riquíssima de sua obra, Lukács apresenta a função da educação que consiste em: “formar nele [ser social] uma prontidão para decisões alternativas”, que é a função de todas as teleologias secundárias. No mesmo trecho, define educação em sentido amplo: “como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação”. Já a educação, em sentido restrito, como processo “conscientemente ativo”, conforme dito anteriormente.

É importante ressaltar que, na mesma esteira de Lukács (2018), tanto Maceno (2017) como Souza (2018) somente se atêm à distinção entre sentido lato e sentido estrito, tomando este como sinônimo de restrito. Tal acepção dificulta a compreensão do que é particular e qual elemento pode se universalizar. Foi com base nessas contribuições, juntamente com Tonet (2005) e Lima (2009) e Santos (2017), que chegamos ao entendimento de que existe a distinção entre educação em sentido lato (espontânea) e educação em sentido *stricto* (específica). Ao longo da história da humanidade, a educação em sentido *stricto* tem assumido diferentes formas, a fim de satisfazer as necessidades de reprodução da sociedade à qual se encontra vinculada. A educação em sentido *stricto* restrito dá um salto qualitativo com o advento das revoluções burguesas e consolidação do modo de produção capitalista.

Aqui gostaríamos de abrir um parêntese para afirmar que educação em sentido amplo em Gramsci e Lukács se aproximam, já que ambos colocam todos os complexos ideológicos como complexos educativos em sentido amplo.

Lukács, em sua “Pequena ontologia” (2018a), ao discorrer sobre “Os princípios ontológicos fundamentais de Marx”, traz uma reflexão sobre o complexo do direito, relacionando seu salto qualitativo de independização em relação à esfera econômica e à crescente divisão social do trabalho. Em suas palavras:

A possibilidade de um desenvolvimento desigual emerge aqui da base de uma divisão social do trabalho desenvolvida. Enquanto os problemas do atuar-conjunto social e da vida em comum dos seres humanos são essencialmente ordenados pelo costume, enquanto são ainda eles próprios capazes, sem aparatos especiais (família e escravos domésticos, administração da justiça e democracias diretas), de decidir sobre suas necessidades espontaneamente surgidas e facilmente delimitáveis, absolutamente não emerge o problema de uma independência da esfera jurídica para com a econômica. Apenas em um patamar mais elevado da estrutura social, o nascimento da diferenciação de classe e dos antagonismos de classes desperta a necessidade de criarem órgãos próprios, instituições etc. para determinadas regulações do intercurso econômico, social etc. dos seres humanos entre si. Tão logo surjam tais esferas, seu funcionamento é o produto de posições teleológicas específicas que, de fato, são determinadas pelas elementares determinações da vida da sociedade (dos estratos nela a cada momento decisivos), contudo justamente por

isso devem estar em uma relação de heterogeneidade para com elas. (LUKÁCS, 2018a, p. 655).

A citação deixa evidente o surgimento tardio do complexo do direito, que surge como necessidade advinda da esfera econômica, num momento do surgimento das classes sociais e do antagonismo entre elas. Para Lukács (2018a, p. 655-6), essa diferenciação era dotada de uma heterogeneidade ainda mais aguda, uma vez que:

[...] não se trata meramente de heterogeneidade no interior de uma e mesma posição teleológica, mas de heterogeneidade entre dois diferentes sistemas de posições teleológicas. De um modo ainda mais incisivo que a esfera e os atos da economia, o Direito é uma posição que apenas em uma sociedade relativamente mais desenvolvida emerge para o consciente, sistemático, fixar as relações de dominação, para regular os intercâmbios econômicos dos seres humanos etc. Disto já se segue que o ponto de partida desta posição teleológica ante as econômicas devem ter um radical caráter heterogêneo. Ela absolutamente não intenciona, em oposição à economia, produzir o materialmente novo; ao contrário, ela assume todo esse mundo como existente e tenta encaixar nele princípios ordenadores obrigatórios que não poderiam ter se desenvolvido de sua espontaneidade imanente.

Ainda que, nesse trecho, o autor húngaro esteja falando do complexo do direito, tais afirmativas nos possibilitam fazer analogias com o complexo educativo. Ao diferenciar o tipo de educação *stricto* restrita, sistemática-institucionalizada, a qual objetiva fixar as relações de dominação de uma classe sobre a outra Lukács (2018b) nos ajuda a compreender que o surgimento da educação em sentido *stricto* na forma restrita foi imprescindível para que esse complexo pudesse transmitir o legado cultural, o qual não poderia mais se desenvolver de sua espontaneidade imanente. No complexo educativo, diferente do direito, há tanto uma heterogeneidade entre dois diferentes sistemas de posições teleológicas, como uma heterogeneidade no interior de uma mesma posição teleológica.

Até aqui, a exposição da relação entre trabalho e educação, conforme explicitada por Lukács (2018b), leva à compreensão de que existe um vínculo ontológico entre esses dois complexos, que possuem sua forma determinada pela historicidade. Nessa relação entre trabalho e educação, o conhecimento se coloca como imprescindível para a realização da práxis produtiva; logo, a educação passa a ser uma mediação para o processo de trabalho. Tal discussão é fundamental para a aferição do princípio educativo a ser retomado no nosso último capítulo.

3 A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Compreendemos que a elaboração de Gramsci acerca da educação ultrapassa as fronteiras da educação institucional e assume um caráter extremamente político de educação das massas. Sua concepção de educação busca contribuir para a formação de uma consciência de classe, estando, portanto, atrelada sobremaneira ao momento histórico vivenciado pelo militante sardo. Dessa forma, Gramsci pensava como educar a classe trabalhadora mediante o que era possível realizar, de acordo com uma determinada conjuntura.

No presente capítulo, procuramos abordar a concepção de mundo do autor, fortemente marcada pelo marxismo clássico, a fim de deixar explícita a vinculação de sua proposta político-pedagógica com o projeto de construção de uma nova forma de sociabilidade. Em seguida, discorreremos acerca das distintas elaborações de Gramsci sobre o complexo da educação, nos diferentes momentos históricos.

Abordamos o período de 1910-1919, a partir de alguns artigos que tratam especificamente da questão educacional, quando Gramsci se encontrava em um momento de crítica às propostas elencadas pelo governo italiano, que defendia um ensino profissional útil aos operários. O autor, em contrapartida, já reconhecia a necessidade da elaboração de uma alternativa de educação para a classe trabalhadora.

Tratamos, logo em seguida, do período de 1919-1920, quando Gramsci defende a autoeducação dos trabalhadores no movimento operário que girava em torno dos conselhos de fábrica. Por fim, buscamos explicitar que ainda que esteja em Gramsci uma defesa do trabalho como princípio educativo, a formulação da escola unitária não se resume a formar a juventude trabalhadora para o trabalho.

3.1 A concepção dialética de Antônio Gramsci

A concepção liberal de Estado, presente na ideologia dominante até os dias atuais, baseia-se em uma distinção mecânica entre Estado e sociedade civil: a de “[...] que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação” (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 13, § 18, p. 47)¹⁷. Contudo, na contramão do liberalismo, o autor explica que:

¹⁷ A utilização das citações nesse padrão visa possibilitar que o leitor encontre tais referências em qualquer edição da obra de Antônio Gramsci. A letra V significa o volume da obra na edição brasileira usada por nós, o

[...] sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional. (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 13, § 18, p. 47-48).

Gramsci (2016) alerta para o fato de que o governo atrela-se à sociedade política, na qual o Estado atua de forma direta. Contudo, o Estado também atua na sociedade civil para a formação do consenso, através de diferentes instituições que possuem uma função pedagógica. Embora seja uma relação menos controlada, uma vez que esses aparelhos (ditos privados) possuem funções específicas e são permeadas pelo conflito de classes, por uma disputa ideológica entre diferentes concepções de mundo. Gramsci separa, para efeitos didáticos, que a coerção ocorre no âmbito da sociedade política e o consenso no âmbito da sociedade civil, conforme suas palavras:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 6, § 88, p. 244).

Numa nota específica nos cadernos miscelâneos¹⁸ sobre a necessidade de formar uma opinião pública que justifique ações impopulares por parte do governo, Gramsci evidencia a necessidade do governo de se unir a estratos da sociedade civil para atingir esse fim. Muitas vezes, assistimos a esses fenômenos: a aliança de governos com a mídia, a igreja, o direito, etc. Em suas palavras:

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil [...]. A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica. (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 7, § 83, p. 265).

C se refere ao caderno, e o símbolo § representa a nota, já que Gramsci escreveu 33 cadernos em notas. Dessa forma, é razoável identificar a citação nas diferentes edições em línguas distintas.

¹⁸ Os cadernos do cárcere são divididos pelo autor em cadernos especiais e cadernos miscelâneos. Os cadernos especiais consistem em temas de redação única; os miscelâneos são cadernos de notas esparsas sobre diferentes temáticas.

Gramsci combatia o entendimento que vigora até hoje, de que a sociedade política é todo o Estado e, para isso, chama a atenção para a necessidade de compreendermos as diferentes formas sob as quais o Estado atua.

As duas formas sob as quais o Estado se apresenta na linguagem e na cultura das épocas determinadas, isto é, como sociedade civil e como sociedade política, como “autogoverno” e como “governo dos funcionários”. [...] A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social), como elemento de cultura ativa (isto é, como movimento para criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão), deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre *em* conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 8, § 130, p. 279).

No nosso entendimento, o autor afirma que sociedade civil e sociedade política juntas formam o Estado, no sentido de formação dos Estados Nacionais que estavam ocorrendo no momento histórico em que ele viveu. O processo de unificação da Itália¹⁹ se dá em 1870 e Gramsci nasce em 1891. Mais tarde, ele escreve o “Caderno 19” que trata como se deu esse processo de unificação através de uma Revolução Passiva²⁰. De posse do entendimento da necessidade de compreender a história dos grupos sociais subalternos, contido no caderno 25, ele se volta para o seu próprio país, a fim de apreender como essas classes dirigentes conseguem se fazer Estado e como se formam esses grupos sociais subalternos a partir de grupos subalternos anteriores. Em suas palavras:

Podem-se construir muitos cânones de investigação histórica a partir do exame das forças inovadoras italianas que guiaram o *Risorgimento* Nacional: estas forças tomaram o poder, unificaram-se no Estado moderno italiano, lutando contra determinadas outras forças e ajudadas por determinados auxiliares ou aliados; para se tornarem Estado, deviam subordinar a si ou eliminar as primeiras e ter o consenso ativo ou passivo das outras. (GRAMSCI, 2002, v. 5, C. 25, § 5, p. 140-141).

Ao falar acerca do processo de unificação das classes dirigentes ao longo da história, afirma que essa unidade orgânica aconteceu porque elas conseguiram se fazer Estado, no entanto, “[...] não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política”, mesmo que “esta forma de unidade” seja importante, o fato é que “[...] a unidade

¹⁹ O *Risorgimento* foi o movimento de unificação da Itália, ocorrido entre 1815 e 1870. Visava unir os pequenos estados, antes submetidos a diferentes potências estrangeiras. Gramsci (2002) analisa essa situação histórica em seu “Caderno 19”.

²⁰ O conceito de revolução passiva refere-se à passividade das massas num processo revolucionário, no qual elas participam, mas não através da reivindicação de seus direitos. É uma revolução que se dá no interior do capitalismo para perpetuá-lo e não para rompê-lo, é uma revolução-restauração levada a cabo pelas classes dominantes. Gramsci entende tanto o Americanismo e Fordismo como o *Risorgimento* como revoluções passivas, ao contrário da Revolução Francesa, que ele denomina de revolução do tipo jacobina.

histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e ‘sociedade civil’.” (GRAMSCI, 2002, v. 5, C. 25, § 5, p. 139).

O conceito de sociedade civil em Gramsci foi um termo desvirtuado de seu real significado por Noberto Bobbio (DEL ROIO, 2018) na década de 1960, na Itália, e traduzido no Brasil. Tal teórico atrelou a sociedade civil, unicamente, à esfera da superestrutura social. Dessa forma, “[...] a luta pela hegemonia só teria pertinência na dimensão supraestrutural, no campo da política e da cultura, vinculando-se com o tema da democracia e da reforma moral e intelectual.” (DEL ROIO, 2018, p. 152). Desse ponto, surgiram inúmeros desvios acerca do papel da educação no processo de transformação social contido na obra de Gramsci. Um deles foi utilizar a formulação da escola unitária como um sistema educacional possível nos marcos da sociedade capitalista.

Essa leitura coloca Gramsci em oposição a Marx e Lenin, pois “Marx percebia a sociedade civil como dimensão essencial organizada a partir das relações sociais de produção do capital”, logo, a “[...] anatomia da sociedade civil (da totalidade social) deveria ser buscada no processo de acumulação do capital, mas certo é que a anatomia não esgota a totalidade do ser social.” (DEL ROIO, 2018, p. 152).

A nosso ver, o conceito de sociedade civil em Gramsci aproxima-se ao de Marx e Engels (2009, p. 57-58) que, na “Ideologia alemã”, ao falarem acerca da compreensão de mundo, sua concepção materialista da história, afirmam:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da formação de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na sua representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras).

A análise do conceito de Estado em Gramsci é essencial para compreender de que forma esta categoria figura no capitalismo avançado, na sua fase imperialista (LENIN, 2012). Gramsci (2016) afirma que no Ocidente foram sendo criadas instituições atreladas ao Estado, as quais lhe dão suporte. Por conseguinte, a estratégia da guerra manobrada para o socialismo, sem certa hegemonia das classes subalternas²¹, não seria adequada para os países de tipo ocidental. Nesses países com sociedade civil complexificada, uma nova civilização deveria

²¹ Podemos definir subalterno como o outro inferiorizado de alguma forma. Em Gramsci, o conceito de classes subalternas surge a partir da identificação da necessidade do operariado se unir com o campesinato para fazer a revolução.

ser construída por meio da disputa pela hegemonia nos aparelhos ditos privados, presentes na sociedade civil. É importante compreendermos que Gramsci entende esses aparelhos privados de hegemonia como trincheiras a serem ganhas na disputa pela hegemonia e, a partir da correlação de forças, a classe ser capaz de tomar o poder. Para o revolucionário sardo, a partir de certo grau de desenvolvimento das sociedades capitalistas, não era mais possível o assalto ao poder por uma minoria consciente, sem que a classe revolucionária estivesse convencida de sua tarefa.

A interpretação simplista do conceito de sociedade civil trouxe como consequência gravíssima a utilização da teoria de Gramsci para deliberar as mediações da práxis política e cultural nos limites da legalidade da sociedade capitalista. Assim, “A preocupação maior de Gramsci com o momento da subjetividade foi confundida com subjetivismo, culturalismo ou politicismo.” (DEL ROIO, 2018, p. 152). Contudo, os escritos do revolucionário sardo compreendem que “[...] a sociedade civil e a hegemonia dizem respeito à totalidade social em processo contraditório, cujo fundamento se encontra na produção da vida material realizada por meio do trabalho do homem social.” (DEL ROIO, 2018, p. 152).

Em Gramsci (2016), a Teoria de Estado encontra-se relacionada com a caracterização do desenvolvimento e aprofundamento de uma distinção, que é a particularidade entre as formações das sociedades ditas ocidentais e as de caráter oriental. Com o objetivo de desenvolver tal definição, investiga os elementos que permitem distinguir formações sociais. Ao indicar que a diferença central entre elas consiste na complexificação da sociedade civil, nos alerta que o fenômeno diferenciado assinalado na formação social-econômico-política do Ocidente não é o surgimento da sociedade civil, uma vez que já se apresentava de modo primitivo e desarticulado nas formações orientais.

Trata-se, outrossim, do robustecimento e a proliferação da sociedade civil a tal ponto que ela se torna um elemento central para o exercício da dominação política, através do consenso, da difusão de uma concepção de mundo (ideologia) necessária à organização das relações sociais de produção e das ideias para manter a classe dominada concordando com a ordem estabelecida. Para além de seu domínio pela força, contudo, a coerção continua a ser utilizada nos momentos em que o consenso é ameaçado. O autor dos “Cadernos” identifica a organicidade entre sociedade política e sociedade civil por meio do conceito de Estado integral. Em suas próprias palavras: “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia) [...]” (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 6, § 155, p. 261).

Seguindo Lenin²² (2005), o revolucionário sardo entende que o Estado mantém a sua origem no antagonismo de classes, quer dizer, nasce como uma necessidade advinda para garantir os interesses das classes dominantes em diferentes formas de sociabilidade. A sua essência consiste na viabilização da dominação de uma classe por outra. Gramsci (2016) evidencia na análise do Estado uma dimensão: a sociedade civil. A partir disso, Guido Liguori (2007), juntamente com outros autores, defendem a tese da ampliação do Estado em Gramsci – que não substitui a sociedade política, mas atua junto a ela, forma a unidade orgânica e indissociável do Estado (GRUPPI 1978; PORTELLI 1977).

Então, no Estado, temos duas facetas (sociedade política e sociedade civil). Embora Gramsci julgue necessário distinguir a sociedade política como Estado, no seu sentido restrito, para ele, a sociedade civil é a totalidade social, que pode ser utilizado como sinônimo de Estado integral. Ele faz isso no intuito de evidenciar que nas sociedades de capitalismo avançado, as classes dominantes atuam pela força, através do Estado no seu sentido restrito e, pelo consenso, através da sociedade civil. Entende que a não distinção entre essas duas esferas nos leve à identificação entre Estado e governo, causando a falsa impressão de que alguns problemas sociais podem ser resolvidos modificando os atores que compõem o governo.

Para Gramsci, nos países capitalistas avançados, houve um alargamento da função do Estado na sociedade capitalista. A superestrutura se complexificou em relação a estágios anteriores do desenvolvimento desse modo de produção. Ou seja, o Estado passou a operar em vários aparelhos privados de hegemonia a fim de construir sua direção e seu consenso, difundir uma concepção de mundo da classe dominante como universal. Quer dizer, como se tais ideias, que são do interesse de uma única classe, sejam ensinadas como sendo do interesse de toda a humanidade: “Trata-se, portanto, de estudar com ‘profundidade’ quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição [...] tratar-se-ia de saber se a sociedade civil resiste antes ou depois do assalto, onde este tem lugar, etc.” (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 13, § 24, p. 73-74).

Para o revolucionário italiano, a função do Estado não é mais, majoritariamente, coercitiva; seu caráter político-militar é apenas o aspecto restrito (sociedade política), no qual a classe dominante organiza a coerção sobre o conjunto dos indivíduos na sociedade. Nessa fase superior do capitalismo, como diria Lenin (2012), o Estado funciona muito mais fazendo

²² Vale ressaltar a importância da influência de Lenin na vida e na obra do revolucionário sardo a partir de sua ida a Moscou, em maio de 1922, onde permaneceu por cerca de um ano e meio. Nas palavras de seu intérprete: “A experiência e a observação daquilo que se fazia na União Soviética aproximaram-no mais ainda do pensamento de Lênin e da cultura política dos bolcheviques.” (DEL ROIO, 2018, p. 82).

valer os interesses dominantes através da dominação, utilizando-se de seus aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, tais como: escolas, sindicatos, partidos, igrejas, justiça, meios de comunicação de massa, que elaboram e difundem a ideologia burguesa através de seus intelectuais orgânicos e tradicionais. Para o revolucionário sardo, o Estado é “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados.” (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 15, § 4, p. 331).

A nova composição do Estado, a partir do século XX, tentou, por parte da classe trabalhadora e de seus intelectuais, uma nova forma de fazer política, demandando a elaboração de uma nova estratégia para a revolução, como sinônimo de uma transformação radical dessa forma de sociabilidade, que pusesse fim à exploração do ser humano pelo ser humano. A fim de assimilar as novas características do Estado Moderno, Gramsci desenvolveu o conceito de bloco histórico, que é o agrupamento de conexões construídas entre os notáveis grupos dominantes de um arranjo social em luta pela hegemonia (domínio/força – sociedade política e direção/consenso – sociedade civil) do Estado integral.

Para Buci-Glucksmann (1980, p. 129), Gramsci foi rigorosamente fiel ao método marxista, ao endossar a existência de uma relação dialética de unidade da diversidade entre sociedade política e civil. Ou seja, de duas esferas distintas e parcialmente autônomas, contudo, indissociáveis na realidade concreta. A primeira se expressa sobre aparelhos públicos, aparentemente neutros no que tange aos interesses de classe (assembleias, câmaras, ministérios, polícia, exército, etc.); já a segunda é composta por diferentes organismos privados de uma classe e de outra, assim como aparelhos em que há disputa de classes, no seu interior (escola, mídia, igreja, movimentos sociais, sindicatos, etc.).

De acordo com a noção gramsciana de bloco histórico (estrutura e superestrutura), a classe dominante torna-se dirigente através do consentimento, anuência dos aliados que se unem a ela, pela incorporação, concessão de suas pautas. Além disso, ela é preponderante pela capacidade de exercício da força coercitiva que possui em relação à classe adversária.

Entretanto, torna-se necessário uma ressalva. Gramsci não identifica os aparelhos privados de hegemonia somente como meros reprodutores da lógica dominante a fim de manter o *status quo* – como o faz Althusser (1985), uma vez que, o interior desses aparelhos é permeado pelos conflitos de classe presentes na totalidade social. Ainda que em menor escala, é possível que haja a difusão de uma concepção de mundo que represente os interesses dos dominados. A escola, por exemplo, compõe a sociedade civil, é um aparelho importantíssimo na construção da hegemonia, uma vez que, tanto forma a mão de obra para abastecer o

mercado de trabalho, como as funções de direção, assim como educa os indivíduos no que tange aos valores da sociedade burguesa. Contudo, não deixa de ser um espaço de conflito, de disputa de difusão de diferentes concepções de mundo.

Conforme dito, como a questão da hegemonia sintetiza a direção do sistema prevalente, a conservação do poder decorre da instauração de alianças de classes, em que a classe hegemônica busca atender um mínimo de demandas das classes aliadas. A burguesia, como classe hegemônica na sociedade capitalista, necessita, além de atender algumas demandas da classe trabalhadora, universalizar o seu projeto: dar condições para que a classe trabalhadora consuma os produtos que lhe geram lucros, assim como convencê-los da necessidade de adquirir e renovar constantemente seus objetos de utilização e, também, utilizar-se de um conjunto de ideologias que validem suas ações.

Portelli (1977) entende, a partir de Gramsci, que é necessária uma mediação entre a sociedade política (burocracia executiva e policial-militar) e a esfera econômica (estrutura). Quer dizer, os aparelhos privados de hegemonia, tais como escola, direito, ciência, arte, filosofia, religião, etc. funcionam como vínculo orgânico entre sociedade política e a estrutura. Por conseguinte, “Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico.” (p. 15).

Gramsci compreende a ideologia enquanto concepção de mundo que se expressa nos diferentes níveis da vida social, nos diversos componentes da superestrutura. Para o revolucionário sardo, a questão posta para toda e qualquer concepção de mundo é o “[...] de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia.” (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12, p. 99).

Gramsci questiona como se dá a difusão de uma nova concepção de mundo, atento à função que cumpriu o cristianismo (Reforma Protestante) na transição do feudalismo para o capitalismo, buscando entender como se dá a substituição de uma concepção de mundo dominante a outra e assevera que a “forma racional, logicamente coerente” tem a sua relevância, “mas está longe de ser decisiva”. Dessa forma,

Pode-se concluir que o processo de difusão das novas concepções ocorre por razões políticas, isto é, em instâncias sociais, entretanto, o elemento formal (a coerência lógica), o elemento autoritário e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo tão logo se tenha verificado a orientação geral, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos. Disto se conclui, entretanto, que nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé. (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12, p. 108-109).

Para que um movimento cultural que almeje se configurar como uma nova concepção de mundo que possa “substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo em geral”, é necessário: “1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos: a repetição é o meio didático mais eficaz para agir a mentalidade popular”; assim como: “2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas”. Para isso, é preciso trabalhar na construção de “intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente das massas e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos”, pois “tal necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época” (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12, p. 110).

A construção de uma nova civilização por parte dos grupos sociais subalternos é a própria reforma intelectual e moral, esse é um dos conceitos gramscianos que mais expressa movimento e só conseguimos captar a riqueza de sua elaboração se o entendermos como um processo lento e gradual, que necessita da conquista da hegemonia (domínio + direção) da classe revolucionária para se efetivar.

Uma reforma intelectual e moral não significa o abandono das velhas concepções de mundo em sua plenitude e sim uma negação, no sentido marxiano, de conservação/superação que pressupõe uma apropriação daquilo que existe de mais avançado, somado a uma concepção radicalmente superior de conceber a vida, de modo unitário. Para que haja uma reforma intelectual e moral, é necessário que tal concepção de mundo seja incorporada pelos indivíduos na sociedade e se torne um *modus* vivente.

Para Gramsci, é inexorável a construção de uma nova concepção de mundo a partir dos interesses da classe trabalhadora, independente e oposta à burguesia, uma vez que os interesses dessas duas classes sociais são irreconciliáveis. A difusão de novos valores pautados nessa nova concepção de mundo (a filosofia da práxis) se daria não somente nas organizações autônomas do proletariado, mas em todos os aparelhos de hegemonia. Já o partido seria esse ator político capaz de promover essa reforma através de seus intelectuais orgânicos e tradicionais.

A filosofia da práxis é a objetivação capaz de nortear a execução de uma reforma intelectual e moral na sociedade, construindo uma nova forma de organizar a vida tanto na produção das condições materiais de existência, como nos valores, através da formação de novos sujeitos humanos que serão ao mesmo tempo construtores e produtos dessa nova ordem social. É uma concepção que tem como fundamento teórico-prático o conceito de trabalho, enquanto ação transformadora capaz de construir a liberdade através da satisfação das necessidades verdadeiramente humanas. Além de ser uma filosofia capaz de resolver as

problemáticas apresentadas pela sociedade no atual momento histórico, constitui-se como uma concepção de mundo universal, que visa emancipar a humanidade através do trabalho.

Dessa forma, a revolução é entendida por Gramsci (2006a, v. 1, C. 4, § 75, p. 233) como uma reforma intelectual e moral e “O materialismo histórico, por isto, terá ou poderá ter esta função não só totalitária como concepção do mundo, mas totalitária na medida em que atingirá toda a sociedade a partir de suas raízes mais profundas.”

É importante ressaltar que a noção de reforma intelectual e moral se encontra vinculada ao processo de transformação das bases econômicas. Ao questionar a possibilidade de uma reforma intelectual e moral sem que haja anteriormente uma reforma econômica, ele responde que “[...] uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.” (GRAMSCI, 2016, v. 3, C. 13, § 1, p. 19).

Gramsci denuncia que a maioria dos escritores que circulam entre as massas populares da Itália são estrangeiros e que a inexistência de uma cultura nacional popular é decorrência de que na Itália não aconteceu uma verdadeira reforma intelectual e moral (o conceito de reforma intelectual e moral não se aplica apenas à revolução proletária, mas também à revolução burguesa, como o exemplo da Revolução Francesa). A filosofia da época, difundida pelos grandes intelectuais italianos não conseguiu tornar-se uma concepção geral do povo, ainda que de forma não tão elaborada no senso comum, que consiste em transformar as “[...] paixões bestiais e elementares numa concepção da necessidade que fornece a própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12, p. 98).

Gramsci evidencia que uma verdadeira reforma intelectual e moral só poderá ser levada a cabo por uma revolução do tipo proletária, através de uma fusão orgânica dos intelectuais com as massas, a partir da criação de um novo tipo de intelectual orgânico, que rompa com o caráter retórico da cultura e avance numa proposta de uma original conexão entre a cultura e as massas, entre os intelectuais e as massas, a fim de edificar uma nova hegemonia pautada na crítica à cultura tradicional, incorporando suas conquistas e imbuídos de uma concepção de mundo unitária. No seu entendimento, a reivindicação da relação entre os intelectuais e as massas é “[...] justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.” (GRAMSCI, 2006, v. 1, C. 11, § 12, p. 104).

A constituição de uma nova hegemonia requer tanto a transformação radical das relações sociais de produção, quanto a edificação de uma nova concepção de mundo que ganhe as massas. E para que se recriem novas formas de produzir a nossa sobrevivência, nós precisamos de uma educação no sentido *stricto* que seja organizada com base no trabalho enquanto transformação da natureza. A formação de um corpo de homens e mulheres qualificados científico-tecnicamente é fundamental para a implantação dessa nova forma de sociabilidade.

Gruppi (1978) nos ensina que hegemonia é um termo militar, entendido pelos gregos como estar à frente, no comando. Gramsci entendia a construção de uma hegemonia como a unidade entre teoria e ação, uma teoria que se traduzisse em realidade na ação do proletariado para a edificação de novas relações sociais de produção. Dessa forma, edificaria uma nova superestrutura com aparelhos de hegemonia que difundissem uma concepção de mundo unitária e uma sociedade civil que, em conexão orgânica com a estrutura, se tornasse capaz de destruir o Estado em sentido restrito (sociedade política), num processo de reabsorção da sociedade política pela sociedade civil.

O conceito de hegemonia se constitui para Gramsci como um conceito chave para entender uma série de facetas do desenvolvimento da história da Itália, como seu processo de unificação, assim como a formação e função dos intelectuais no seu país. Uma pergunta feita pelo autor dos cadernos nos parece central para desenrolar de uma série de categorias em sua extensa obra, qual seja: como “[...] conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia?” (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12, p. 99).

Nas palavras de Gruppi (1978, p. 5), hegemonia em Gramsci é a “[...] capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Nesse sentido, pode-se dizer que a hegemonia do proletariado se realiza na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal [no sentido restrito] assumida pela hegemonia.” Contudo, também é imprescindível constituir-se como força capaz de reprimir as classes adversárias à transformação radical da forma de sociabilidade capitalista.

Ao analisar os limites da revolução burguesa na Itália, o autor compreende que isso ocorreu devido à incapacidade da classe dirigente da revolução de captar as amplas massas populares, no caso, na realidade histórica a que se refere eram os camponeses, a quem Gramsci tratou como classes subalternas, imprescindíveis para formar aliança com a classe operária. Na Itália, a revolução se deu na forma de uma Revolução Passiva, ou seja, “[...] como revolução na qual as grandes massas populares não são o sujeito e os protagonistas”, e

sim “[...] arrastadas pela hegemonia de classes desligadas dos interesses dos estratos populares mais profundos.” (GRUPPI, 1978, p. 84).

Os diversos conceitos construídos por Gramsci no decorrer de seu empenho em compreender os motivos que levaram a classe operária fracassar na Itália e como essa mesma classe podia se reorganizar para construir uma nova hegemonia, nesse mesmo ínterim, procurou desmistificar as distintas expressões da produção científica, filosófica e cultural de seu tempo apontada em vários momentos. Gramsci, na mesma esteira de Marx, realiza essa tarefa dialogando com as correntes de pensamento que expressavam a representação social de diferentes momentos e avaliando os avanços de tais elaborações teórico-filosóficas e suas reverberações no processo de organização da classe operária.

Gramsci (2006a) entende a liberdade e a necessidade como um processo aberto à ação dos grupos de uma determinada forma de sociedade e dos indivíduos, uma vez que “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma.” (v. 1, C. 11, § 12, p. 103). E, mais:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. E por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11, § 12 p. 103-104).

O periódico “*L’Ordine Nuovo*” se ligava ao movimento dos conselhos de fábrica, em Turim, mantendo uma vinculação entre os intelectuais revolucionários e os operários que se organizavam diretamente no processo produtivo. Portanto, o grupo do “*L’Ordine Nuovo*” organizou uma escola dentro das fábricas, com o objetivo de articular o conhecimento técnico-operacional que os trabalhadores já possuíam com o conhecimento das ciências naturais, assim como o conhecimento de cultura humanística, uma vez que Gramsci acreditava que só com a elevação da cultura da classe trabalhadora é que esta poderia se tornar dirigente de um novo Estado, o Estado operário.

Esse movimento dos conselhos de fábrica, que durou aproximadamente dois anos (1919-1920), iniciou-se com a deflagração de uma greve geral na cidade de Turim, em que

aderiram mais de 200 mil trabalhadores. Esta era, porém, uma greve diferente, pois, ao invés de os trabalhadores faltarem ao trabalho, eles foram para dentro das fábricas comandados pelos conselhos operários que lá funcionavam. Gramsci entendia que, num momento de efervescência, os trabalhadores tinham a capacidade de se auto-organizar e que, para adquirirem autonomia, seria necessário demonstrar que os patrões eram totalmente dispensáveis.

Segundo Del Roio (2018), Gramsci entendia, igualmente, que os trabalhadores, no próprio processo de trabalho, eram capazes de se educar, adquirir conhecimento técnico-científico-humanístico para reorganizar o processo produtivo, aumentando a produção e, portanto, as comissões de fábrica seriam o próprio germe do novo Estado, o Estado operário. Tal experiência demonstra na prática o esforço de Gramsci e seu grupo de vincular economia, política e cultura, pois um dos seus princípios básicos “[...] é de que a sociedade civil e a hegemonia dizem respeito à totalidade social em processo contraditório, cujo fundamento se encontra na produção da vida material realizada por meio do trabalho do homem social.” (DEL ROIO, 2018, p. 152).

Na passagem citada a seguir, Gramsci (2007) discute acerca da racionalização e produção do trabalho, revelando a importância das transformações ocorridas nos modos de vida e na organização do trabalho no interior das fábricas dos Estados Unidos a fim de formar o novo perfil de trabalhador, as quais serão necessárias para uma transformação radical da sociedade. Em se tratando do processo de racionalização do trabalho naquele país, Gramsci destaca na citação o termo “moralidade”, dando a entender que o proibicionismo não se tratava de uma questão moral, mas política, já que um homem que bebesse no dia anterior ao seu trabalho, diminuiria sua capacidade laboral. Vejamos a citação:

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo²³ estavam indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. (GRAMSCI, 2007, v. 4, C. 22, § 11, p. 266).

O revolucionário italiano tinha a clareza de que para fazer a revolução seria imprescindível formar uma classe operária de alta qualificação técnica, assim como enriquecida de cultura geral, com capacidade de deliberar sobre os problemas sociais existentes e, sobretudo, uma classe convencida do projeto de sociedade que almeja alcançar, ou seja, seria necessária toda uma reforma moral e intelectual. Ao estudar acerca do

²³ O proibicionismo se refere à lei que proibia a fabricação e o consumo de álcool nos Estados Unidos em 1920.

americanismo, fez no sentido de compreender como adaptar aquela revolução, que ali ocorreria como revolução passiva, poderia ser transportada para uma transição socialista, isto é, como construir um “americanismo” de marca não americana, uma classe disciplinada e consciente dos objetivos do trabalho social necessário a suprir as necessidades humanas, gerando cada vez mais liberdade.

O que hoje é chamado de “americanismo” é em grande parte a crítica antecipada feita pelas velhas camadas que serão esmagadas pela possível nova ordem e que já são vítimas de uma onda de pânico social, de dissolução, de desespero; é uma tentativa de reação inconsciente de quem é impotente para reconstruir e toma como ponto de apoio os aspectos negativos da transformação. Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade”. (GRAMSCI, 2007, v. 4, C. 22, § 15, p. 280).

Colocamos aqui uma citação bastante referenciada de Gramsci acerca do seu conceito de hegemonia, no entanto, chamamos a atenção para que não a tomemos como uma regra, uma lei presente na teoria do capital, e sim como uma constatação a partir da análise de uma conjuntura, de uma situação concreta, em uma sociedade concreta: a Americana. Nas palavras do revolucionário sardo, uma vez que já existiam determinadas condições objetivas preliminares, conforme expusemos acima, foi

[...] relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicato operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. A hegemonia nasce da fábrica e necessita, apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia. (GRAMSCI, 2007, v. 4, C. 22, § 2, p. 247-248).

A categoria de hegemonia aqui é utilizada por Gramsci para compreender como se deu o “americanismo” e fordismo, enquanto revolução passiva, revolução-restauração, como processo de reforma do capitalismo, com o objetivo de alcançar novos patamares de desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, uma maior exploração da força de trabalho. Gramsci intentou, também, entender como se deu a construção de um novo modelo de organização das forças produtivas e dos modos de vida na América, que necessitou unir consenso e direção, assim como construir alianças com grupos favoráveis a essas forças sociais na América. Trata-se, de acordo com sua caracterização, de uma sociedade racionalizada, na qual a “[...] ‘estrutura’ domina mais imediatamente as superestruturas e estas

são ‘racionalizadas’ (simplificadas e reduzidas em número).” (GRAMSCI, 2007, v. 4, C. 22, § 2, p. 248).

Gostaríamos de chamar a atenção para a leitura de um dos maiores intérpretes de Gramsci no Brasil acerca da construção do conceito de hegemonia. Edmundo Dias (1991, p. 5-6) alerta que a forma correta de tratar tal categoria no revolucionário sardo é entendendo que “[...] a capacidade de construir uma hegemonia decorre da possibilidade que uma classe fundamental (subalterna ou dominante) tenha de elaborar sua visão de mundo” e que “seja capaz de estruturar o campo de lutas a partir do qual ela poderá determinar as frentes de intervenção e articular alianças”. E ressalta que devemos examinar a questão da hegemonia “[...] como reforma intelectual e moral, ou seja, da construção de uma concepção de mundo”.

Uma filosofia que objetive compreender o mundo para transformá-lo, nos termos da 11ª tese de Marx sobre Feuerbach, somente é possível se compreender os problemas postos para o nosso momento histórico, partindo do empírico (dos problemas postos na prática social) a fim de, através da abstração, captar a realidade dos fatos e, de posse dessa compreensão, elaborar qual a ação necessária à transformação do real. Isso exige uma crítica das concepções de mundo já existentes, que ganham as massas, de maneira segregada, configurando-se como um senso comum, um pensamento dominante na consciência das massas. Essa é a questão central na filosofia da práxis.

3.2 O princípio educativo do trabalho em Gramsci

A motivação de Gramsci, em torno das questões educacionais, girava em torno da preocupação, em formar a classe revolucionária para governar o Estado operário. Durante todo o período, que antecede a fundação do “*L’Ordine Nuovo*”, o pensamento de Gramsci, contido em seus escritos políticos, consolida-se em respostas a artigos, redigidos por seus contemporâneos, em que ele se posiciona politicamente.

3.2.1 Escritos políticos gramscianos: o surgimento do debate educativo

O primeiro artigo de Gramsci, intitulado “Oprimidos e opressores”, foi escrito em 1910, aos 21 anos, quando o militante terminava o último ano do curso colegial. Já nesse artigo, ele demonstra sua compreensão acerca dos limites das revoluções burguesas e aponta para a necessidade de outro tipo de revolução: a revolução proletária. Assim, declara que:

A Revolução Francesa abateu muitos privilégios, ergueu muitos oprimidos; mas não fez mais do que substituir a dominação de uma classe pela de outra. Deixou, porém, uma grande lição: que os privilégios e as diferenças sociais, sendo produtos da sociedade e não da natureza, podem ser superados. A humanidade necessita de um outro banho de sangue para cancelar muitas destas injustiças [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 46).

Tal consideração revela a concepção revolucionária de seu pensamento. E, mais, desmitifica uma ideia bastante difundida no interior dos movimentos sociais e partidos no Brasil: de que em Gramsci há uma teoria revolucionária cuja transição seria pacífica, via parlamento. Essa distorção se dá, muitas vezes, através da má compreensão da categoria de guerra de posição contida majoritariamente no “Caderno 13”.

Em 1914, enquanto toda a Itália discutia a participação ou não na Primeira Guerra Mundial, Gramsci entendia que seu país deveria se manter neutro, ou seja, não entrar na guerra, uma vez que se tratava de uma guerra comercial entre grandes potências. Contudo, ele polemizou com a proposta de neutralidade absoluta, defendida pelo Partido Socialista Italiano (PSI). Para ele, a Itália deveria, isto sim, voltar-se para o preparo de uma revolução de outro tipo, uma revolução proletária, considerando ser esse o momento de preparar a classe trabalhadora para a tomada do poder.

Tal revolução se fazia necessária, em suas palavras, “[...] para efetivar aquela máxima ruptura que assinala a passagem da civilização de uma forma imperfeita para uma outra mais perfeita [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 49). Para declarar sua posição em relação à guerra, Gramsci redigiu o artigo “Neutralidade ativa e operante”, publicado no jornal do PSI, “O grito do povo”. É notável a maneira assaz expressiva com que o intérprete de Gramsci, Paolo Nosella, arremata sua avaliação, assinalando: “A estratégia de Gramsci, nos períodos de recessão da política organizativa, imitava o agricultor no inverno: voltar-se ao preparo em profundidade das mentes dos operários.” (NOSELLA, 2004, p. 41).

Ainda no artigo supracitado, Gramsci questiona a função específica do partido no presente período histórico vivido na Itália. Embora seja um artigo datado, há considerações que nos permitem fazer generalizações acerca da função de um partido revolucionário. Vejamos:

[...] o partido no qual atuamos é também italiano, ou seja, é aquela seção da Internacional Socialista que assumiu a tarefa de conquistar para a Internacional a nação italiana. Esta sua tarefa imediata, sempre atual, confere-lhe características especiais, nacionais, que o obrigam a assumir na vida italiana uma função específica, uma responsabilidade própria. Trata-se de um estado em potência, em processo de amadurecimento, antagonista do estado burguês, que busca, na luta diuturna contra este último e no desenvolvimento de sua dialética interna, criar os organismos capazes de superar e absorver tal Estado. E, no desenvolvimento desta sua função, é

autônomo, dependendo da Internacional tão-somente no que se refere ao fim supremo a alcançar e ao caráter que essa luta deve sempre apresentar, ou seja, o de uma luta de classe. (GRAMSCI, 2004, p. 47).

Aqui é notório o pensar dialético de Gramsci ao entender a função do partido na particularidade da realidade italiana, sem perder de vista a universalidade da estratégia socialista, ao enxergar a necessidade de ganhar o PSI para a Internacional Comunista. Desmistificando, assim, outra acusação que pesa sobre o revolucionário sardo de que o mesmo defendia o socialismo em um só país. O que pode ser averiguado, em sua obra, é a defesa de uma via revolucionária para a Itália, entendendo que cada país precisa encontrar uma forma de se fazer Estado.

Um artigo muito importante, que nos ajuda a pensar, não somente sobre a educação, mas também acerca do papel dos intelectuais – tema central na obra de Gramsci –, é seu escrito político, intitulado “Socialismo e cultura”. Neste artigo, Gramsci retoma as definições de cultura de Novalis e de Vico, com a finalidade de pensar os limites e os princípios que devem servir de base para compreender o conceito de cultura. Gramsci (2004, p. 57) nos chama a atenção para a necessidade de “deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico”, uma vez que, esse tipo de cultura “Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade [...] criando assim quase que uma barreira entre elas e as pessoas.” Para ele, “isso não é cultura é pedantismo; não é inteligência, mas intelectualismo” (p. 58). E continua:

A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior; e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas, nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal, onde cada ser singular seleciona e especifica seus próprios órgãos inconscientemente, pela lei fatal das coisas. (GRAMSCI, 2004, p. 58).

É possível observar que, para Gramsci, a cultura é o conhecimento elaborado historicamente pelo conjunto da humanidade. E que tal apropriação dessa cultura, que não se dá de forma espontânea, nos torna cada vez mais humanos. Essa conscientização de quem somos enquanto sujeitos históricos, é uma conquista de consciência superior que, no caso da classe trabalhadora, perpassa em compreender-se enquanto sujeito revolucionário.

E, por isso “As questões de cultura não são simples jogos de ideias que possam ser resolvidos fazendo-se abstração da realidade.” (GRAMSCI, 2004, p. 55). Fica muito claro aqui: que a acusação de que Gramsci invoca um marxismo cultural, uma revolução que ocorre

somente no campo das ideias – descolada do chão social que produz tais formas de consciência –, é um equívoco teórico, quiçá uma intencionalidade precípua, de desvirtuação de seu pensamento, com objetivos políticos claros, a depender de quem venha.

No mesmo artigo, o autor chama a atenção para a importância da educação, da formação de consciência de classe, e constata que tal formação precede todas as revoluções ocorridas na história. Em suas palavras, “O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias.” (GRAMSCI, 2004, p. 58-59).

Em meio ao período marcado pela guerra, mais precisamente, em 24 de dezembro de 1916, Gramsci escreveu o artigo “Homens ou máquinas?”, no qual, denuncia a ausência de um “programa escolar preciso que se diferencie dos atuais” para a classe trabalhadora. Ocorria uma discussão na Câmara de Vereadores, a respeito de programas para o ensino profissional. Era um debate entre Zini (vereador socialista em Turim e professor de filosofia) e Sincero (vereador liberal). O primeiro reconhecia a necessidade de uma fusão entre o ensino humanista e o profissional, sem, contudo, sujeitar o homem imediatamente à máquina; e o segundo protestava contra o ensino da filosofia, relegando aos operários um ensino estritamente profissionalizante. Gramsci (2004, p. 73) insere-se nessa disputa, explicitando que o debate em foco não traduzia “[...] simples episódios polêmicos ocasionais: são confrontos necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diversos [...]”

Neste artigo, Gramsci chama a atenção para o fato de que o PSI não possui um programa escolar preciso, o que mais tarde vai aparecer nos “Cadernos do cárcere”, na fórmula da escola unitária. Ele destaca que até o presente momento, o PSI havia se limitado a reivindicar: “[...] o princípio genérico de necessidade de cultura, seja elementar, profissional ou superior.” (2004, p. 73). Ele afirmava, também, que as escolas só podiam ser frequentadas pelos filhos da burguesia, os quais dispunham de tempo e condições financeiras para dedicar-se aos estudos. Sendo assim, “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.” (GRAMSCI, 2004, p. 74).

Diante de tal diagnóstico, o revolucionário sardo avança em torno de qual deve ser a proposta educacional a ser defendida pelo partido socialista da Itália. Assim, afirma longamente:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma,

uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência na formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Tal defesa de Gramsci, que será ratificada mais tarde no “Caderno 12”, deixa claro que a formação defendida pelo PSI para a classe trabalhadora era uma educação que possibilitasse a formação do indivíduo, enquanto partícipe do gênero humano, com o objetivo de que o trabalhador pudesse se apropriar da cultura existente. Ele buscava uma escola que não limitasse as possibilidades de ser da criança, vinculando-a a ofícios, prematuramente, que não se pautasse unicamente em formar para o trabalho, nem formasse para o trabalho prematuramente. Ainda que Gramsci entendesse a necessidade de educação profissional, não se tratava de uma educação mecânica, instruídos a um saber específico de determinado ramo da produção, e sim com cultura geral. O que evidencia que o trabalho como princípio educativo, apresentada mais tarde no “Caderno 12”, não significa formar unicamente para o trabalho, tampouco formar para o trabalho abstrato/alienado.

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que se trate da cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, 2004, p. 75-76).

Ainda acerca dessa problemática, em 1916, o deputado Paolo Borselli (Ministro da Educação da Itália), propõe uma renovação no ensino que visasse a preparar os indivíduos para a sociedade moderna que surgia com o advento da indústria, levantando assim a bandeira Escola do Trabalho, de “tradição cultural socialista” (NOSELLA, 2004, p. 45). Gramsci tece uma severa crítica a essa iniciativa, avaliando-a como dissimuladora dos interesses mesquinhos da burguesia, naquele momento, atrelados às necessidades produtivas vinculadas à situação de guerra. Em verdade, como explica Nosella, para Gramsci, a bandeira da Escola do Trabalho não poderia ser levantada senão pela classe trabalhadora. Pelas mãos da burguesia, tal bandeira se subsumiria irremediavelmente à escola do emprego.

Sem encontrar, em edição brasileira, o artigo que toca diretamente nessa questão, recorreremos ao resgate de Nosella (2004, p. 45) acerca do conjunto de artigos escritos por Gramsci em 1916, os quais, no entendimento do intérprete, “[...] devem ser lidos em conjunto para extrair uma resposta sintética e articulada à petulante proposta do Estado.” Vale, assim,

recuperar, através do autor, a posição do revolucionário sardo sobre a questão, devidamente colocada no trecho a seguir:

Como explicar esse repentino erguimento da bandeira da escola do trabalho, tão cara ao socialismo? Esse Estado utiliza-se inclusive das argumentações históricas elaboradas pela tradição cultural socialista. Mas eis o primeiro vício metodológico a aparecer: socialismo sempre pensou na Escola do Trabalho de forma “desinteressada”, enquanto esse Estado pensa nela interesseiramente. O governo propõe fundir agora a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói. [...] Se durante toda sua longa história o Estado burguês não soube e nunca quis criar a Escola do Trabalho, não será agora, sob a urgência imediata de se produzir munições para a guerra, que a criará. A única escola, diz Gramsci, que o Estado italiano sabe produzir, de fato, é a escola do emprego: “A escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego. A burocracia matou a produção. [...] A Escola técnica também se tornou escola de funcionários. [...] À Itália falta uma escola do trabalho. É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho [...] sem exclusões por causa da guerra do mercado, sem também protecionismo nem mesmo para o proletariado. Mas numa concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um.” (C.T., 1980, 440-442). (NOSELLA, 2004, p. 45-47).

Até aqui, tratamos dos elementos sobre a gênese da categoria do trabalho como princípio educativo. Com efeito, é no período demarcado neste subcapítulo, que Gramsci parece iniciar as reflexões que redundaram na afirmação da referida tese, partindo da constatação da dicotomia existente nas propostas do Estado italiano, que relegava o ensino meramente profissional-manual aos filhos da classe trabalhadora, e o ensino humanista para os filhos dos proprietários. Diante dessa análise da realidade, Gramsci reconhece a necessidade de elaboração de uma proposta educacional que concilie o ensino humanista (não enciclopedista) com o ensino da ciência técnica, interligado à grande indústria. Não é demais enfatizar que a necessidade de elaboração de uma proposta educacional, para Gramsci, decorria, essencialmente, em sua preocupação em tornar livre o proletariado.

3.2.2 A autoeducação dos trabalhadores

Exibimos inicialmente alguns subsídios que aparecem nos “Escritos políticos”, produzidos por Gramsci no período de 1916 a 1919, os quais ajudam a refletir acerca da elaboração e do significado do trabalho como princípio educativo. Neste subcapítulo, trataremos de expor as elaborações de Gramsci no periódico “*L’Ordine Nuovo*”, pois entendemos que nesse veículo de propaganda socialista, o revolucionário sardo faz

considerações sobre o caráter educativo do trabalho, atrelado à necessidade de independência dos trabalhadores em relação à burguesia, no processo de produção.

Em 1919, Gramsci e mais três camaradas do partido fundaram a revista “*L’Ordine Nuovo*” (A nova ordem), a qual teorizou acerca de diferentes fases da organização da classe trabalhadora. Nesse periódico, Gramsci buscou elaborar uma teoria capaz de se transmutar numa prática política que tinha no problema da conscientização da classe trabalhadora o momento predominante. Até a sua prisão pelo regime fascista, no ano de 1926, Gramsci passou por diferentes momentos de elaboração desse imbróglio. Primeiramente, prioriza a autoatividade dos trabalhadores na fábrica, o quanto eles aprendem nesse processo de produção. Nesse caso, educação, então, confunde-se com autoeducação. É nesse momento de elaboração que procuraremos demonstrar o princípio educativo do trabalho existente nas elaborações do revolucionário sardo.

O PSI saiu fortalecido depois da Primeira Guerra Mundial, de tal forma que contava com 156 deputados ao final de 1919. Contudo, para Gramsci (2004) e seu grupo, esse partido ainda não compreendia com clareza as possibilidades da revolução e a necessidade de dar forma política às massas sacudidas pela guerra. Gramsci objetivava educar as massas e auxiliar na formação de uma consciência de classe, através da propaganda socialista. Para tanto, fundaram a revista semanal de cultura socialista “*L’Ordine Nuovo*”, para elaborarem coletiva e efetivamente: uma proposta formativa de natureza revolucionária, que integrasse o mundo do trabalho com o mundo da cultura; e que tivesse como ponto de partida: o trabalho industrial moderno, a fábrica.

Os anos de 1919-1920 são conhecidos na história da Itália, mais propriamente em Turim, como o biênio-russo. Nesse período, a Itália se encontrava numa efervescência revolucionária e se abria a possibilidade de uma maior divulgação da propaganda socialista, em que muitos aderiram aos ideais revolucionários. Os militantes de esquerda acreditavam na possibilidade efetiva de se estourar uma grande insurreição, protagonizada pela classe trabalhadora, naquele momento.

Para o militante do PSI, os problemas políticos mantinham uma íntima relação com os problemas educacionais, tomando aqui educação em sentido *stricto* de diferentes matizes (que não se limita à escola). Gramsci pensava na educação da classe trabalhadora extraescolar como um tipo de educação em sentido *stricto*, uma vez que era uma educação sistematizada com o objetivo de formar politicamente as massas para a compreensão de uma nova concepção de mundo, por intermédio do partido, do sindicato, dos movimentos.

É importante ressaltar, que a compreensão de Gramsci sobre educação, era bastante ampla. E, mais, nos três momentos, suas discussões centrais se movimentavam em torno das relações educativas entre os intelectuais (nesse caso, entendemos os quadros do movimento operário, os partidos e os sindicatos) e as massas. Ou seja, em torno da necessidade de que os intelectuais do movimento operário educassem as massas, sendo também por elas educados, com o objetivo de realizar a revolução socialista na Itália.

Repara-se que nesse período, Gramsci recusava, em termos educativos-ideológicos, o limite da mera crítica e oposição e se concentrava na elaboração de uma proposta de política nacional realizável e revolucionária com base nos conselhos de fábrica, nos quais, ele pensava, sindicatos e partido deviam se apoiar. Contudo, os conselhos de fábrica deviam ser um órgão independente dessas outras duas organizações, uma vez que, se constituíam como uma organização proletária mais desenvolvida.

Del Roio (2006) esclarece que, em todo o período que antecedeu a fundação de “*L’Ordine Nuovo*”, Gramsci se destinou a criticar o sistema educacional italiano, o qual, conforme apontado acima, acaba por destinar o ensino técnico aos trabalhadores e o ensino humanista à burguesia. Naquele momento de evidente efervescência (1919-1920), quando os operários – organizados nos conselhos de fábrica – tomam o controle das fábricas²⁴.

Gramsci se encontrou diante do desafio de: “[...] pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista” (DEL ROIO, 2006, p. 312). Seu objetivo era fazer com que os trabalhadores, através da apropriação do conhecimento, mantivessem sua autonomia, em relação aos intelectuais da burguesia, formando, assim, intelectuais de novo tipo. Ou seja, Gramsci já demonstra, nos escritos políticos, a necessidade de propor uma alternativa de escola que unisse ensino manual e intelectual – projeto esse que desenvolveu, posteriormente, no cárcere.

O sardo defende, ainda, a criação de uma Associação de Cultura, para que fosse ensinado aos trabalhadores, o percurso histórico, trilhado pelo conjunto da humanidade até os dias atuais. Tal instituição serviria para que os trabalhadores pudessem não apenas “[...] gerenciar o processo produtivo, mas a própria administração pública de um novo Estado operário e socialista.” (DEL ROIO, 2006, p. 314). Ela seria “[...] o terceiro organismo do movimento reivindicatório da classe trabalhadora italiana.” (GRAMSCI, 2004, p. 125)²⁵.

²⁴ Os conselhos de fábrica eclodiram em Turim entre 1919 e 1920, no contexto de uma situação revolucionária no continente europeu, consistindo, nas palavras de Del Roio (2006, p. 315), numa “frente da revolução socialista internacional”.

²⁵ O primeiro órgão seria o partido e o segundo seria a Confederação do Trabalho.

De início, no entanto, o problema da auto-organização e autoeducação das massas não era perceptível ao próprio sindicato e ao partido. “*L’Ordine Nuovo*”, por exemplo, quando começou a desenvolver suas atividades, em 1919, apresentava-se como um transmissor de certa cultura acumulada, mas subalterna. A reorientação editorial e política da revista vai se dar apenas em fins de junho de 1919, quando Gramsci percebe que a autoeducação dos trabalhadores dependia muito menos do sindicato e do partido e muito mais dos próprios trabalhadores, inseridos nos Conselhos de Fábrica, a exemplo dos *soviets* russos.

Ao mesmo tempo em que o revolucionário italiano negava a educação oferecida pelo Estado, em contrapartida se deparava com a fragilidade do sindicato e do partido para oferecerem educação para a classe trabalhadora.

De acordo com Del Roio (2006, p. 315), em torno do periódico formaram-se “comissões de cultura, guiadas pela ideia de um *soviet* de cultura proletária.” No entanto, o núcleo central da atividade das comissões de cultura era o conselho de fábrica, “[...] visando à construção do trabalho livre associado [...], pois, é no processo produtivo mesmo que se encontra o fundamento do processo de autoeducação e de autoemancipação do trabalho.” (p. 315).

O grupo do “*L’Ordine Nuovo*” compreendeu que a autoeducação dos trabalhadores se daria predominantemente no processo produtivo e que eles mesmos, através da união de seus conhecimentos técnicos um conhecimento de cultura, é que iriam educar os sindicatos e o partido.

Como vimos no item anterior, Gramsci (2004) entendia cultura no sentido mais amplo do termo, implicando a necessidade de transmitir à classe trabalhadora o conhecimento acumulado historicamente. Ele atribuía, sistematicamente, às instituições proletárias, a função de educar as massas.

Del Roio (2006) lembra, o quanto Gramsci atentava para a experiência da Rússia e da Hungria. A seu juízo, essa vivência evidenciava que os conselhos eram organismos fundamentais da democracia operária de base, mantendo a autonomia da classe em relação ao Estado. Em contraste com o sindicato e o partido, que se mantinham como instituições ligadas ao Estado burguês. A necessidade do sindicato e do partido de se submeterem ao espaço público se daria no sentido de evitar que esses organismos se burocratizassem. Assim como, que seus intelectuais se voltassem contra a classe trabalhadora. O que significa dizer que os conselhos de fábrica representariam uma organização operária, superior aos sindicatos e aos partidos.

Del Roio (2006, p. 315), por sua vez, ao interpretar Gramsci, afirma que:

O conselho deve, então, ser a base e o fundamento do Estado operário e socialista, das suas instituições sociais. Assim, **a escola no Estado de transição deve ser uma escola do trabalho** que se emancipa, uma escola que constrói e organiza o trabalho livre associado. Nessa escola, a ação laboriosa e disciplinada articula-se ao conhecimento da técnica, da ciência e da vasta cultura humanista. **O método e o princípio pedagógico fundamentam-se no processo produtivo fabril, coletivo e solidário.** (Grifos nossos).

A escola organizada pelo periódico se iniciou em 1920, quando o movimento dos conselhos de fábrica já se desmontava devido, fundamentalmente, ao surgimento de grupos fascistas. As bases dessa escola deveriam ser “[...] o método, a disciplina e a solidariedade próprios do mundo do trabalho” (DEL ROIO, 2006, p. 316), preparando os trabalhadores para um mundo do qual eles já faziam parte. Ainda nas palavras de Del Roio:

[...] o objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para a administração pública, entendida como autogoverno. Na **escola do trabalho** é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e o seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalho livre associado. Para isso, é imprescindível o controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico. (p. 315).

Entendemos que, nesse momento, já nos escritos políticos, Gramsci começa a ensaiar a elaboração de uma escola que tenha como base o princípio educativo do trabalho. É importante fazermos a ressalva de que aqui, no periódico “*L’Ordine Nuovo*”, Gramsci está destinando suas elaborações aos trabalhadores que já deteriam a dimensão técnica adquirida no próprio processo de trabalho e que precisam entender sua atividade no conjunto das relações sociais capitalistas, a fim de compreenderem a tarefa que lhes cabe: a emancipação dos trabalhadores. Gramsci (2004, p. 58-59) chama a atenção para o fato de que:

E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social. O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação.

A derrota do movimento dos conselhos de fábrica, em fins de 1920, e a confirmação, pela história, da insuficiência dessa ação política educativa, organizada pelo

partido e pelos sindicatos – e também da capitulação desses organismos à esfera do governo, negociando com o Estado e os setores patronais à revelia dos conselhos – Gramsci vislumbrou a necessidade de construir um novo instrumento político. Havia o intuito de reorganizar os trabalhadores diante de uma nova conjuntura, delineada pelo avanço dos grupos fascistas. No caso, como se pode perceber, Gramsci mudava de tática, movido pela modificação na conjuntura política da Itália.

É nesse período que acontece a primeira cisão do PSI, o que ocorreu em janeiro de 1921, surgindo, dessa forma, o Partido Comunista Italiano (PCI). A nova conformação política, fundada pelo grupo do “*L’Ordine Nuovo*”, tinha o intuito de formar um novo instrumento de luta da classe operária, para esse momento histórico em que se desenhava, aos olhos de Gramsci, o perigo de ascensão do fascismo.

As escolas do trabalho (fundadas em torno do periódico “*L’Ordine Nuovo*”) são extintas pela ofensiva do capital, com o advento do fascismo. Esse fato atestava, para Gramsci, o despreparo da classe trabalhadora para assumir a direção do processo produtivo e do Estado, o qual, em contrapartida, reconhecia a existência de quadros políticos capazes de se tornarem um Partido Revolucionário.

Ocorria que, no período de fundação do PCI, a maioria dos componentes do novo Partido Comunista associava-se a um grupo político que seguia as orientações de Amadeo Bordiga²⁶. Ele se contrapunha à aliança operário-camponesa, bem como apresentava discordância com Gramsci, quanto à relação entre as massas e o partido, concebendo-o apartado e acima das massas, ou seja, “[...] um órgão específico que concentraria a ciência da classe” (DEL ROIO, 2006, p. 317).

Portanto, frente a essa nova conjuntura nacional, caberia ao grupo do “*L’Ordine Nuovo*”, em contraposição às posições do grupo de Bordiga, a função precípua de educar o educador, ou seja, educar os quadros políticos, que compunham o PCI; em outras palavras, formar a vanguarda do movimento operário. Tratava-se, pois, de “[...] ao PCI ser transmitida a lição apreendida da espontaneidade das massas, da experiência concreta dos conselhos de fábrica como embrião de um Estado operário.” (DEL ROIO, 2006, p. 318).

Por esse prisma, o periódico passa a tecer elaborações diárias para, através da compreensão do que era o fascismo, conscientizar os trabalhadores para resistir e disputar a direção do movimento operário. Vale ressaltar que muitos socialistas aderiram ao fascismo e,

²⁶ Fundador de *Il Soviet* (1918) e, posteriormente, do PCI. “Desde 1918, Bordiga apoiava a Revolução Russa e foi o principal fundador do Partido Comunista na Itália. Dele foi expulso em 1930, por divergências teórico-políticas com a nova maioria que se formara.” (DEL ROIO, 2006, p. 328).

por isso, tornava-se premente que o periódico se destinasse a disputar a consciência dos trabalhadores no interior do movimento operário.

O grupo do “*L’Ordine Nuovo*” passava por enormes dificuldades dentro do PCI, não só pelo fato de o antigo PSI estar vinculado à Internacional Comunista, a qual se posicionava a favor de uma nova união dos dois partidos, mas também por representar a minoria no interior do partido, num momento em que precisava juntar forças para enfrentar o fascismo. Nesse contexto, Gramsci optou por se submeter, temporariamente, à maioria do partido.

Em 1922, Gramsci foi enviado à Rússia pela Internacional Comunista. Lá entrou em contato com o bolchevismo e a obra de Lenin, o que passou, desde então, a ser uma marca em sua própria obra. Esse encontro o fez amadurecer a necessidade de pensar a via italiana para o comunismo. Sendo assim, confrontou-se com as concepções teóricas de Bordiga e Tasca, que enxergavam o intelectual descolado das massas, o que, nas palavras de Del Roio (2006, p. 319), consistia numa “[...] compreensão muito tosca da dialética”. Em verdade, ao contrário de Gramsci, esses dois teóricos não entendiam que o educador também precisava ser educado pelas massas, no terreno concreto da luta de classes.

Nosella (2004, p. 90) ressalta que, por ocasião dessa viagem à Rússia, Gramsci:

[...] conheceu diretamente pessoas interessantíssimas: Lênin, Martov, Zinoviev, Bukarin, Trotsky etc. Durante essa estadia na Rússia se interessou muito pelos debates sobre a questão da Escola do Trabalho, sobre o Fordismo e o Americanismo: os seus cadernos fazem várias referências às teses que nesse momento eram debatidas na Rússia sobre o trabalho como princípio educativo.

Por fim, o maior objetivo de Gramsci, conforme explica Del Roio (2006), não era o de garantir que o antigo grupo do “*L’Ordine Nuovo*” fosse predominante no PCI e sim de construir um grupo dirigente que fosse capaz de organizar um novo “sistema educativo” adequado à nova conjuntura política. O sistema educativo ao qual Gramsci se refere não é o sistema educativo oficial e sim um sistema educativo organizado pelo partido comunista para educar seus militantes. Nas palavras de Del Roio (2006, p. 320), isto significa que esse grupo (dirigente) deveria

[...] educar-se a si mesmo, na medida em que ele próprio se formava, superando o espírito de cisão e, ao mesmo tempo, deveria ser capaz de assimilar a melhor expressão de cultura e ação geradas no seio da própria classe trabalhadora. Além de se auto-educar, o educador deveria continuar sendo educado pelo educando [...].

A questão é que nesse momento o projeto de Gramsci fora interrompido pela repressão fascista. O projeto de uma escola unitária será desenvolvido, mais tarde, no “Caderno 12”, embora sua intenção já se fizesse presente nos escritos políticos.

Como demarca Del Roio (2006), o terceiro momento de elaboração de Gramsci acerca da educação tem lugar em 1923, quando este se encontrava em Viena, enviado pela Internacional Comunista. Nesse momento, muitos quadros do partido comunista foram dizimados por “três longos anos de terror branco” (NOSELLA, 2004, p. 92). E, nesse contexto, Gramsci entendia ser o momento de se voltar para “[...] o interior das sedes do partido ou, mais exatamente, para os esconderijos da clandestinidade [...]” (NOSELLA, 2004, p. 92).

Nessa conjuntura, havia duas tarefas importantes para Gramsci. A primeira dizia respeito à necessidade de retomar a ideia dos conselhos, insistindo na frente única (aliança operário-camponesa) contra o fascismo, adaptando a palavra de ordem de “conselhos de fábrica” para “poderosa organização do proletariado” (NOSELLA, 2004, p. 93). A segunda tarefa consistia em “[...] formar os quadros, assim como já fizera em 1919-1920 na Escola de *L’Ordine Nuovo*, valendo observar que, naqueles anos, a escola funcionava em regime de liberdade e agora a liberdade não existe. Por isso, Gramsci pensa numa escola por correspondência.” (NOSELLA, 2004, p. 93).

Para tanto, Gramsci resolveu retomar a revista “*L’Ordine Nuovo*”, editando-a quinzenalmente, no intuito de formar entre as massas de operários e camponeses uma vanguarda revolucionária que se tornasse apta a gerar o Estado dos conselhos da frente única operária camponesa e de fundar as condições para o surgimento da sociedade comunista. Além disso, contava também com o “*L’Unità*”, um jornal destinado à classe operária, assim como sugeriu a publicação de textos necessários para uma escola do partido. Devido à perseguição da reação fascista, a escola poderia funcionar por correspondência, embora esse não fosse o melhor método. O revolucionário pensou também numa revista mais diretamente destinada aos intelectuais que poderia se chamar “Crítica Proletária”, que objetivava confrontar-se com a cultura dominante.

Para formar os quadros do futuro Estado proletário, agora não mais contando com um regime de liberdade, Gramsci pensa, como assinalamos acima, numa escola por correspondência. Reconhece, porém, que essa não é a melhor fórmula pedagógica de formação, sendo apenas a possível no momento. E será ele o responsável pela redação da 1ª e da 2ª apostila que orientariam tal curso, que foram editadas em abril/maio de 1925, sob clima de ilegalidade e imensa repressão.

Para Del Roio (2006), Gramsci considerava a criação de pequenas escolas do partido como o primeiro passo a ser dado para a emancipação espiritual dos trabalhadores. O material pedagógico deveria constar de manuais contendo questões elementares do marxismo, assim como sobre a realidade econômica e política da Itália. Portanto, conforme Del Roio (2006, p. 322):

Esse projeto de educação concomitante da vanguarda operária e das massas começou a ser empreendido tão logo Gramsci retornou à Itália, em 1924, como deputado e principal dirigente do PCI. O jornal e a revista tiveram um sucesso significativo, sempre considerando as imensas dificuldades postas pela repressão fascista. A escola tomou mais tempo para ser posta em andamento, mas não resta dúvida de que seria um elemento a mais para preparar a militância para os debates do III Congresso do PCI, que seria realizado no início de 1926.

Como nos esclarece o mesmo autor, essas escolas não obtiveram êxito. E isso, para Gramsci, se dera por dois motivos: por serem iniciativas isoladas, fator que dificultava a capacidade de elaboração teórica; e pela desvinculação entre a escola e o movimento real da luta de classes. E, em contrapartida, o êxito obtido pelo grupo do “*L’Ordine Nuovo*”, se fundamentava justamente na vinculação entre as necessidades impostas pelo movimento e o processo educativo. Isso possibilita que o educador, seja educado na luta concreta, compreendendo o caráter prático de determinadas discussões teóricas, ou seja, apropriando-se da teoria elaborada pela tradição socialista. Assim como, aprender a analisar a realidade atual, a partir do conhecimento e das experiências, acumuladas pelos lutadores antecessores.

Contudo, a iniciativa de Gramsci em organizar uma escola para “militantes do proletariado”, a partir de 1924, encontrou sérias dificuldades, como por exemplo: o fato de a Reforma Gentile²⁷, ocorrida em 1922 acentuar o caráter dual do sistema educativo italiano, além de o proletariado contar com um movimento operário desmontado, derrotado, incapaz de criar suas próprias instituições.

O curso para os militantes do movimento operário fora implantado em abril de 1925 e estava baseado em três lições: a primeira tratava sobre a teoria do materialismo histórico-dialético; a segunda se referia a temas de política, como: revolução, economia, movimento operário; a terceira versava sobre teoria e organização do partido. Além desses, seriam publicados fascículos sobre temas específicos.

²⁷ Entre 1922 e 1923, Gentile realizou uma ampla reforma do sistema educacional italiano, tanto sob o ponto de vista administrativo como didático-pedagógico. A reforma da administração escolar traduz-se pela afirmação da liberdade didática do professor, acompanhada de um aumento acentuado de centralização e de controle autoritário. A reforma do ensino primário, realizada em 1923, teve em Lombardo-Radice o seu principal idealizador. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923 e o ensino superior italiano foi reformado por Gentile em setembro de 1923.

Todavia, uma primeira avaliação indicou problemas referidos à maneira de se transmitir esse conteúdo. Segundo Del Roio (2006), Gramsci temia que os alunos recebessem o conteúdo como uma teoria rígida que não pudesse ser questionada ou colocada à prova. Todos esses problemas eram agravados pelo fato de a escola funcionar por correspondência, o que não permitia que se tomasse em consideração a realidade do aluno, o que leva Gramsci a reafirmar a escola presencial como a melhor opção formativa.

Havia grandes obstáculos para se chegar à escola orgânica do trabalho e formar uma vanguarda de intelectuais da classe operária. Portanto, uma tarefa urgente e estratégica, na compreensão de Gramsci, era a conquista da maioria da militância para a disputa política que se daria no III Congresso do PCI, no qual, com efeito, obteve sucesso²⁸. Nesse Congresso, Gramsci, juntamente com seus colaboradores, conseguiu aprovar a proposta de uma estratégia revolucionária para a Itália, baseada na aliança entre os operários e os camponeses. Uma frente única de classes subalternas, que produzisse uma nova cultura para se contrapor ao fascismo “de modo que a revolução antifascista fosse também uma revolução anticapitalista” (DEL ROIO, 2006, p. 326). Ainda conforme assinala Del Roio (2006, p. 327), na visão de Gramsci:

Essa vanguarda, esses intelectuais devem se capacitar para gerir o processo produtivo e para administrar o Estado operário, mas têm também que se relacionar com aliados, sem os quais não se compõe a frente única das classes subalternas na luta antifascista e anticapitalista e não se cria uma nova cultura de organização do trabalho livre associado.

É notório identificar que já no período do Biênio Rosso (1919-1920)²⁹, Gramsci busca unir seus trabalhos político e cultural à necessidade de autogestão no processo produtivo, ao girar a formulação teórica do periódico “*L’Ordine Nuovo*” às demandas surgidas no movimento dos conselhos de fábrica.

²⁸ A disputa no III Congresso do PCI girava em torno da tática de frente única, Gramsci objetivava convencer a maioria do partido que o mais apropriado naquele momento era unir os operários e os camponeses contra o fascismo.

²⁹ O Biênio Vermelho foi um período de dois anos de intenso conflito social na Itália que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial. Foi caracterizado por greves de massa, manifestações de trabalhadores, e também pelas experiências de autogestão através da ocupação de fábricas e coletivização das terras. Em Turim e Milão conselhos de trabalhadores foram formados e várias fábricas foram ocupadas pelos operários.

3.3 O trabalho como princípio educativo: revendo o debate

Gramsci inicia o “Caderno 12” indagando acerca da autonomia dos intelectuais em relação às classes sociais e afirma que a complexidade da problemática reside no que tange ao processo histórico de formação desses grupos. Para ele, existem duas formações de intelectuais na história que são centrais: a classe burguesa que surge com o desenvolvimento das forças produtivas, com uma “função essencial no mundo da produção econômica” e gera, simultaneamente, “uma camada de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 15). São aqueles que necessitarão atuar na superestrutura criando consenso para a garantia da ordem.

Uma sociedade que está sendo gestada tem a necessidade de criar seus intelectuais orgânicos e absorver os intelectuais tradicionais com “capacidade de organizar a sociedade em geral” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 15) em todos os âmbitos da vida, seja na esfera produtiva, seja na ideológica, a fim de se constituir como Estado. Vale lembrar que, para Gramsci, Estado é sociedade política + sociedade civil, logo, é o todo da sociedade, é o Estado Nacional, já que compreendemos que sociedade civil não é somente superestrutura. Ao citar os camponeses, ele afirma que a massa dos camponeses não elabora seus próprios intelectuais, nem assimila nenhuma camada de intelectuais tradicionais.

É preciso ressaltar que toda e qualquer classe erigida a partir de um modo de produção anterior se deparou com uma “categoria de intelectuais preexistentes” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 16), que simbolizam a não ruptura de determinada forma de vida, a exemplo dos Eclesiastes. Estes predominavam sobre diversos aparelhos privados de hegemonia, como a ciência, a escola, a filosofia, a moral e que foram “organicamente ligada à aristocracia fundiária” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 16).

O fato de que várias categorias de intelectuais tradicionais se sentem como um grupo coeso e se colocam independentes do grupo social dominante traz consequências graves no campo ideológico e, conseqüentemente, político. Ao se colocar como um grupo autônomo, tem uma maior facilidade de convencer ideologicamente as massas de seus valores sem, contudo, ficar explícito que estes se encontram vinculados aos interesses da burguesia. Não são valores meramente formais, assim como exemplificamos a luta moral em relação ao sexo e ao álcool no americanismo e fordismo, analisados por Gramsci.

O erro mais comum na análise dos intelectuais é procurar a distinção na predominância de sua atividade, se é manual ou intelectual, já que não é possível extrair de

qualquer atividade manual a totalidade de sua atividade intelectual: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 18).

Historicamente são formados grupos de intelectuais altamente especializados em determinadas funções; todavia não se configuram como autônomos, pertencem à classe dominante, assim como a necessidade de conquista ideológica requer um papel central dos intelectuais nos diferentes complexos da sociedade.

Ao falar da escola como “instituições escolares de graus diversos”, Gramsci (2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 19) afirma que:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexos será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Assim como [...] a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas [...].

O mais alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, da técnica, da indústria encontra-se necessariamente vinculado à necessidade de ampliação da instrução; não é à toa que coube à burguesia a ampliação da oferta da educação. Pensando em nosso país, a educação só passa a ser um problema nacional na década de 1930, com o advento do processo de industrialização (SAVIANI, 2004).

Gramsci alerta para o fato de que o alargamento do ensino exigido pela sociedade moderna traz o inconveniente de lançar um contingente de indivíduos no desemprego. Isso ocorre porque esse aumento se dá dentro de relações sociais pautadas na exploração dos sujeitos humanos pelos seus pares, na qual o processo de desenvolvimento da ciência e da técnica são utilizados em favor de uma classe social dominante, levando-nos a estágios de conflitos cada vez mais acirrados.

Nas palavras de Del Roio (2018, p. 143): “[...] a escola é apenas um aparato especializado na educação, na formação de intelectuais, mas esse papel pedagógico de reprodução da dominação e da hegemonia é cumprido por uma série de instituições, que compõe o aparato cultural de hegemonia.”

Como Gramsci parte do chão histórico ao qual se encontra, a Itália, ele constata que cada grupo produz seus intelectuais a partir de suas necessidades no mundo da produção, um produz técnico-operador para a indústria, outro produz funcionários estatais. Se fizermos um paralelo com a realidade brasileira, a chamada bancada do boi, é um grupo de

agropecuários que produzem funcionários do Estado (deputados, senadores) como seus intelectuais necessários a conservarem os interesses de seu grupo específico da burguesia. Logo, “A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto da superestrutura, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’.” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 20).

A distinção central a ser levada em consideração, nos diferentes grupos sociais – camponeses, operários urbanos, etc. –, é entender os intelectuais como “categoria orgânica de cada grupo social fundamental” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 23). Ela consiste no fato dos grupos intelectuais serem vinculados organicamente na produção ou na superestrutura para organizar as massas a partir de seus interesses de classe e “intelectuais como categoria tradicional” (p. 23). Essa distinção necessita de uma averiguação histórica e não temos como definir em abstrato quem são os intelectuais tradicionais em uma determinada sociedade.

No “Caderno 12”, Gramsci já levanta o problema do partido político em relação aos intelectuais e afirma: “[...] o partido político, para todos os grupos [classes sociais], é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado.” (2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 24). Para ele, a função do partido “[...] é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (p. 25). Na concepção desse autor, o partido político cumpre o papel de educar os trabalhadores para se enxergarem como classe, superarem essa visão corporativista, típica dos sindicatos, de acharem que a luta se resume ao aumento de seus próprios salários.

Ainda em torno do problema da formação dos intelectuais, torna-se necessário investigar acerca das diversas instituições educativas que cumprem a função de criar os intelectuais numa determinada nação. A sociedade moderna se complexificou de tal forma, que cada “atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 32). Aqui ele se refere à escola no seu sentido lato e para atuar nessa escola cria “um grupo de intelectuais especialistas” (p. 25). Logo, essa nova escola, advinda como necessidade da sociedade moderna, passa a existir ao lado da escola tradicional de cultura geral que, nesse momento, entra em crise, devido a sua falta de organicidade com a estrutura social, ou seja, a sociedade burguesa não mais precisa dessa escola para reproduzir a nova forma de vida instaurada.

Nosso autor compreende que “a crise do programa e da organização escolar” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 33) ocorre em virtude de o processo de “diferenciação

e particularização” se dar de maneira desordenada, sem um planejamento. Quer dizer, a fração entre uma escola de ensino manual e uma escola humanista se deu como consequência das transformações ocorridas na estrutura social, a qual consiste numa crise justa e reflexo de uma “crise orgânica mais ampla e geral”, já que:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 45).

Ao dizer que era uma crise racional, ele está se referindo à racionalização presente na produção no americanismo e fordismo, analisados por ele como um novo modo de produzir em grande escala, que surgia e tinha a potência de se espalhar para o restante do mundo. Tal modelo tinha o objetivo de resolver a queda tendencial da taxa de lucro, por qual passava o mundo pós-Primeira Guerra Mundial.

Para Gramsci (2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 33), o processo de desenvolvimento das formas produtivas requeria um “novo tipo de intelectual urbano”. Criou-se, “Ao lado da escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana.”

Quer dizer, o princípio de cultura geral era válido para a escola, dentro de uma sociedade medieval, onde quem as frequentava eram as classes ociosas, e na estrutura econômica quem atuava não tinha acesso à escola. Esse é o caso das sociedades escravagistas e feudais. Gramsci aponta uma solução para a crise de separação da escola na forma de:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou a trabalho produtivo [...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 33-36).

Aqui, gostaríamos de lembrar que o termo escola única se refere a não separação entre: uma escola profissionalizante (técnico-operacional-científica) e humanista (cultural geral). Trazendo para nossa realidade, precisamos pensar que essa cisão se dá entre pública e privada, e que a escola única de Gramsci passaria hoje, necessariamente, pela destruição da

escola privada, algo inimaginável na nossa sociedade. Uma vez que, com o avanço da crise orgânica, e a escassez de mercados, a educação tem se tornado cada vez mais mercantilizada, com grandes grupos educacionais compondo a burguesia nacional.

Para Gramsci, essa vinculação entre trabalho manual e intelectual se dá desde a escola primária, já que o trabalho é o “princípio educativo imanente” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 2, p. 43). Contudo, ele é princípio porque determina o programa e a organização escolar para que os indivíduos possam aprender as leis naturais e as leis sociais. Essa escola é, também, uma escola de cultura geral que possibilitaria ao indivíduo trabalhar manual e intelectualmente. Gramsci vislumbra a necessidade dessa escola para criar um corpo de técnicos altamente qualificados, não como gorilas amestrados, como queria Taylor, mas como indivíduos altamente desenvolvidos, com capacidades técnicas e políticas, que dessem conta de construir uma nova ordem social, que não estivesse pautada por interesses de uma classe.

O problema da criação de uma nova camada de intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo [...]. No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido trabalhou o semanário *L'Ordine Nuovo*, visando a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 3, p. 53).

Gramsci entende a escola unitária como uma superestrutura atrelada organicamente a uma determinada estrutura, pois:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhe um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 40).

A criação da escola unitária vincula-se a um momento de construção de uma nova hegemonia, a hegemonia proletária. Dizendo de outra forma, a classe revolucionária quando conseguir se constituir como Estado proletário, poderá organizar um sistema educacional pautado na formação verdadeiramente humana. Assim como diversas organizações de cultura, que formam o intelectual orgânico, um novo tipo de homem, que se compreenda enquanto sujeito histórico e compreenda a necessidade histórica de construir uma nova ordem social,

tanto na estrutura como na superestrutura. Uma sociedade que não mais explore um grupo de indivíduos, ou seja, um novo bloco social orgânico, o princípio unitário se deve à união da capacidade técnica com a intelectual. Dessa forma, cessa-se a cisão entre dirigentes e dirigidos. Para isso, é fundamental: “Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional [...] ao mundo da produção e do trabalho.” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 1, p. 41).

Ao refletir à luz de Gramsci sobre a relação entre a escola e o Estado de transição, Del Roio (2018, p. 148) ressalta que o:

Elemento essencial para a reforma moral e intelectual, ou seja, para a revolução socialista, era a difusão da filosofia da práxis como nova visão de mundo que superasse as exrecências religiosas e também a visão ideológica das ciências desenvolvidas em favor da acumulação do capital. Ainda que a educação preceda e envolva a escola, a instituição pedagógica, no Estado de transição, deve ocupar uma posição de enorme destaque, na medida em que está vinculada também com o problema dos intelectuais e da organização da nova cultura, ou seja, da construção e consolidação da hegemonia operária.

Na segunda nota do “Caderno 12”, intitulada “Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo”, Gramsci inicia tratando do aprofundamento da cisão no ensino, causada pela Reforma Gentile³⁰. O revolucionário sardo esclarece que antes da reforma, a escola primária e média uniam “noções científicas” e “os direitos e deveres” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 2, p. 42). A primeira objetivava fazer com que as crianças se elevassem, do senso comum à consciência filosófica. Já as noções de direitos e deveres ensinavam o indivíduo a viver em sociedade. Na escola unitária, as noções de direitos e deveres passariam a cumprir a função de formar o homem coletivo.

Ao desenvolver a filosofia da práxis, fundada por Marx, apropriando-se do termo cunhado a primeira vez por Antônio Labriola (FRESU, 2016), Gramsci afirma que a essência constitutiva do ser humano não nasce de uma natureza intrínseca e universal provável, descolada da materialidade, a qual se encontra inserida. Contudo, configura-se histórica e socialmente através do trabalho, “[...] que é a forma própria da qual o homem participa ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e

³⁰ Entre 1922 e 1923, Gentile realizou uma ampla reforma do sistema educacional italiano, tanto sob o ponto de vista administrativo como didático-pedagógico. A reforma da administração escolar traduz-se pela afirmação da liberdade didática do professor, acompanhada de um aumento acentuado de centralização e de controle autoritário. A reforma do ensino primário, realizada em 1923, teve em Lombardo-Radice o seu principal idealizador. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923 e o ensino superior italiano foi reformado por Gentile em setembro de 1923.

extensamente.” (GRAMSCI, 2006b, v. 2, C. 12, § 2, p. 43). Para o revolucionário sardo, tal atividade, não se encontra apenas voltada para transformar a natureza, mas também a socializá-la, e se desenvolve, particularmente, a partir de condições históricas determinadas.

Uma escola que tenha como princípio o trabalho é fundamental para criar indivíduos historicamente mais adaptados a dominar as leis da natureza. Dessa forma, Gramsci (2006b, v. 2, C. 12, § 2, p. 43) conclui: “Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais.”

É muito claro para Gramsci que o trabalho, em qualquer forma de sociabilidade, exige um conhecimento das leis da natureza, e quanto maior o desenvolvimento da sociedade, com o acúmulo desses conhecimentos, maior o grau de complexidade tanto na produção como das instituições educativas que terão que formar seus intelectuais orgânicos. Além disso, o trabalho também não pode se realizar plenamente sem uma superestrutura ideológica, ou seja, “[...] sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção.” (2006b, v. 2, C. 12, § 2, p. 43).

Gramsci não reivindicava a coerção brutal implementada nos Estados Unidos da América, e sim o convencimento através da difusão da filosofia da práxis como união entre teoria e prática, como uma concepção de mundo que une ação e pensamento, uma práxis consciente de seu devir histórico. Daí sua afirmação ontológica do princípio educativo: “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o **princípio educativo imanente** à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.” (p. 43). Nas palavras de Del Roio (2018, p. 141): “O princípio pedagógico emancipatório é então fundado no trabalho, é político-cultural e profundamente dialético. A escola não pode então ser tão desinteressada como antes Gramsci chegou a pensar.”

Não se trata de averiguarmos se devemos, enquanto classe revolucionária, defender o trabalho como princípio educativo; o trabalho é o princípio educativo imanente, isto está posto na realidade concreta. Por isso, ele é o princípio ontológico, quando compreendemos a partir do materialismo histórico-dialético a determinação da estrutura econômica, não somente para com a educação, mas em todos os âmbitos da organização da vida social. A educação forma homens e mulheres, humaniza-os; é através da educação que

acessamos aquilo que a humanidade produziu historicamente, tornando-nos cada vez mais partícipes da generidade humana.

[...] a concepção de trabalho de Gramsci adquire grande atualidade não apenas pelas críticas ao sistema produtivo e à estrutura da sociedade que não se alterou, mas, acima de tudo, porque apresenta uma visão unitária de mundo e a proposta de formação de um “trabalhador coletivo” que “compreende de ser tal não apenas na fábrica, mas em esferas mais amplas da divisão do trabalho nacional e internacional” (Q9, §67, p. 1138). É nessa visão ampla de trabalho, desenvolvida por Gramsci, que é preciso encontrar a matriz “ontológica” que permite às classes subalternas não apenas “desempenhar uma função essencial no campo produtivo” (Q12, §1º, p. 1513-1514), mas realizarem-se plenamente no próprio ser e fazerem-se protagonistas de uma reforma “econômica”, “intelectual e moral” (Q13, §1º, p. 1561), que as conduzam a “pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige” (Q12, §2º, p. 1547) e a criar um novo processo de socialização da produção e da política. (SEMERARO, 2015, p. 237).

Quando reconhecemos a relação entre trabalho e educação, como dois complexos distintos e ontológicos que se relacionam em qualquer forma de sociabilidade, a tese que melhor expressa isso é a do trabalho como princípio educativo. Embora Gramsci não tenha tido a oportunidade de ler Lukács (2018a, 2008b), como parte da mesma compreensão de mundo, apoiado do materialismo histórico de Marx, compreendeu radicalmente seu método de análise. Gramsci entendia o marxismo como um historicismo absoluto, por isso afirma que o peso maior em Materialismo Histórico precisa ser jogado no segundo termo e não no primeiro (GRAMSCI, 2006a, v. 1, C. 11).

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (p. 43).

O vínculo entre trabalho e educação não é particular de uma etapa histórica; particular é a forma como esse vínculo se apresenta. Por isso, entendemos que numa sociedade para além do capital, esse vínculo permanece, já que se trata de um vínculo ontológico, conforme explicitado em nosso segundo capítulo. No entanto, de que forma essa relação vai se dar para atender a demanda de transformar a natureza para a satisfação das necessidades verdadeiramente humanas somente se desenharão, partindo da situação concreta da forma de sociedade vigente. A realidade se constrói dialeticamente, assim como o ser social que é histórico, num processo de negação/conservação da realidade passada, provocando uma superação, uma transformação. Nas palavras de Semeraro (2015, p. 242):

Gramsci não se limita a estabelecer uma relação dialética entre intelectuais e povo, entre quem pensa e quem executa, entre dirigentes e dirigidos, mas vislumbra uma desafiadora ontologia do ser humano pela qual todo trabalhador poderá realizar uma criativa síntese das múltiplas características representativas dos diversos povos, de modo a dar vida a um novo Leonardo da Vinci, feito homem-massa ou coletivo, mesmo preservando sua forte personalidade e originalidade individual.

Um dos motivos pelo qual o trabalho é o princípio educativo é o fato de que a autogestão do processo produtivo por parte da classe trabalhadora somente é exequível, se os trabalhadores possuírem um conhecimento técnico da produção. Somado a isso, a gestão da coisa pública, a organização da vida em sociedade, o novo Estado operário que teria os conselhos como germe, demandam uma formação cultural.

Gramsci entende o americanismo e o fordismo enquanto difusões de um modo de vida necessário a fortalecer o modelo de produção que se implementava nos Estados Unidos. Dessa forma, “[...] pode ser notada a continuidade da elaboração teórica de Gramsci, do periódico do *L’ordine Nuovo* até o fim dos cadernos do cárcere, no que se refere ao trabalho social como fundamento material último da hegemonia.” (DEL ROIO, 2018, p. 153).

Ao versar acerca do princípio educativo em Gramsci, Manacorda (2008) defende o trabalho industrial como princípio educativo. Ele entende o americanismo como sinônimo de industrialismo, como a formação de um novo tipo de trabalhador, como nunca visto na história. Os trabalhadores se educando no próprio processo de trabalho, para aquele novo modelo de produção: o fordismo. Nas palavras de Manacorda (2008, p. 1), o trabalho humano é “[...] o ponto de chegada da busca gramsciana do princípio educativo, expresso, por razões ao mesmo tempo subjetivas e objetivas, de uma forma paradoxal.”

Uma reforma intelectual e moral, a construção de uma nova civilização só é possível sob novas relações sociais de produção. Assim, precisaremos de indivíduos altamente qualificados do ponto de vista da técnica, da mais alta ciência e cultura a educação de todos os indivíduos da sociedade, para que através da transformação da natureza por mediação da técnica possamos resolver os problemas impostos a nós, enquanto humanidade. Daí a necessidade de Gramsci da elaboração da proposta “[...] de uma nova escola unitária, cujo princípio pedagógico seja de cultura e de trabalho ao mesmo tempo.” (MANACORDA, 2008, p. 58).

É importante compreender que, em Gramsci, a tese do trabalho como princípio educativo não se vincula, em nenhum momento a mera educação para o trabalho. Ainda que consideremos o ensino da ciência, ele defende a transmissão da cultura, que não seja enciclopédica e sim uma cultura proletária. Uma educação que forme homens e mulheres a ler

a realidade concreta na qual estão inseridos e, dessa forma, possa atuar nela, transformando-a. Em suas palavras:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; **da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).** (GRAMSCI, 2006, vol. 2, C. 12, § 3, p. 53, grifos nossos).

É a formação de uma nova humanidade homem novo que interessa a Gramsci, um homem que seja político + técnico-científico. E porque é através da transformação da natureza para satisfação das necessidades humanas que os sujeitos humanos construirão coletivamente sua liberdade, que o trabalho é tão central para Gramsci. O princípio educativo em Gramsci assume, dessa forma, um caráter de emancipação humana.

Nossa intenção neste capítulo da tese foi de demonstrar que Gramsci defende o princípio educativo do trabalho, que significa dizer que o trabalho por ser uma práxis que envolve teoria e prática, tem um caráter educativo. Sendo assim, os trabalhadores se educam no próprio processo de trabalho e isso é importante para que os trabalhadores possam construir sua autonomia frente à burguesa. É necessário que os trabalhadores saibam gerir todo o processo de produção; por isso, o revolucionário ressalva a formação técnica + política. Assim como Gramsci também defende o trabalho como princípio educativo, ou seja, um sistema educacional que tenha como base formar também para o trabalho.

No próximo capítulo, trataremos mais detidamente sobre essas duas questões postas tanto em Gramsci como em Lukács, a fim de compreender como isso nos ajuda a pensar uma alternativa educacional a partir dos interesses da classe trabalhadora.

4 LUKÁCS E GRAMSCI: ENSAIOS DE COMPREENSÃO PARA UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para problematizar o complexo educativo, assim como qualquer outro complexo social, é preciso enxergá-lo na sua conexão com a estrutura econômica capitalista e realizar totalizações maiores sobre ele. Contudo, só isso não é suficiente, torna-se necessário, também, relacionar com o momento atual do capitalismo, que sofreu diversas mudanças quantitativas e qualitativas no decorrer de sua existência até os dias atuais.

As determinações do complexo educativo na segunda década do século XXI se encontram inseridas no contexto do que Mészáros (2011) denomina de “crise estrutural do capital”, que possui um caráter global, afetando não somente a esfera econômica, mas todos os complexos sociais. Na educação se reverbera por um lado sendo alçada a antídoto de todos os males sociais e, por outro, tornando-se um mercado a ser cada vez mais explorado.

Mediante os problemas e desafios enfrentados pela educação no século XXI, pensar a nossa educação hoje, tendo como norte o debate sobre o princípio educativo no seu contexto histórico, cabe-nos perguntar: defender o trabalho como princípio educativo se constitui como uma defesa revolucionária, que avança no que está posto, enquanto princípio educativo atualmente? Quais os limites e possibilidades de uma proposta educacional desse tipo?

Para respondermos a essa pergunta, precisaremos retomar algumas questões, já explicitadas nos capítulos anteriores. Na presente tese, o princípio educativo significa o fundamento que deve servir de base para nortear a organização de um sistema educativo que tenha como fim último a emancipação de toda a sociedade. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é apontar as distinções e aproximações das elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo.

Este capítulo constitui o caminho de volta da nossa investigação. Uma vez que, depois de pesquisarmos o princípio educativo em Lukács e Gramsci, retornamos aos nossos achados para elaborar uma síntese sobre as contribuições de cada autor acerca do princípio educativo que vise formar homens e mulheres verdadeiramente humanos.

Para tanto, primeiramente, discutiremos acerca da dialética entre reino da necessidade e reino da liberdade, imprescindível à concretização da emancipação humana. Posteriormente, traçaremos um paralelo entre o caráter educativo do trabalho, elaborado por Gramsci nos seus “Escritos políticos” e o caráter educativo, não somente do trabalho, mas de toda a práxis humana, legado por Lukács em sua “Para a ontologia do ser social”, e como a

formação humana se coloca como um princípio educativo qualitativamente superior. Em seguida, abordaremos o trabalho como princípio educativo imanente, conforme está posto em Gramsci e como essa elaboração se aproxima da práxis como princípio educativo em Lukács.

4.1 Reino da necessidade e reino da liberdade: uma dialética para a emancipação humana

O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. (Marx, *O capital*, Livro III).

A obra marxiana é uma teoria do conhecimento que revela os liames mais profundos da sociedade burguesa. Como solução aos problemas erigidos por essa forma de organização social, aponta uma ultrapassagem pela via revolucionária, tendo como sujeito revolucionário a classe trabalhadora. Ao debater com Dühring acerca da concepção de socialismo, Engels (2015, p. 328) afirma que:

Ao adornar-se de todos os meios de produção visando utilizá-los socialmente de modo planejado, a sociedade aniquila a anterior escravização dos seres humanos pelos seus próprios meios de produção. A totalidade [da sociedade] obviamente não consegue se libertar sem que cada indivíduo se liberte. O antigo modo de produção precisa, portanto, ser revolucionado desde a base e, principalmente, a antiga divisão do trabalho tem de desaparecer. Ela deve ser substituída por uma organização de produção em que, por um lado, nenhum indivíduo possa transferir para outros a parcela que lhe corresponde no trabalho produtivo, nessa condição natural de existência, e, por outro lado, o trabalho produtivo, em vez de ser um meio de escravização, torne-se um meio de libertação dos seres humanos, proporcionando a cada indivíduo a oportunidade de formar plenamente e utilizar em todos os sentidos todas as suas capacidades, tanto físicas como intelectuais, de modo que o trabalho, no lugar de ser uma carga, se torne um prazer.

A antiga divisão social do trabalho – que separa o pensar e o fazer, relegando o que produzir, como produzir e o produto do trabalho alheio nas mãos de uma classe – precisa acabar. Para que isso ocorra, será necessário eliminar o capitalismo e a burguesia que lhe dá suporte. Essa transformação perpassa fundar uma nova organização do processo produtivo, que ao invés de alienar as mulheres e os homens, os libertem de estarem presos às suas necessidades imediatas. Daí o fato de que o reino da liberdade só pode se tornar uma possibilidade, uma potência sob novas formas de produzir a existência.

Essa constatação contida em toda a obra marxiana nos permite pensar acerca do papel da educação nesse processo de construção de uma nova forma de sociabilidade, pois

para superar a antiga divisão social do trabalho é necessário homens e mulheres formados para esse fim. Isso requer o estabelecimento de uma nova relação entre trabalho e educação, assim como de toda forma de práxis social. Uma atividade humana (práxis) que contenha teleologia e causalidade não mais permeada pelo complexo da alienação, ou seja, que permita uma consciência de classe cada vez maior. A tarefa histórica da classe trabalhadora como sujeito revolucionário precisará movimentar, a partir de seus interesses, todos os complexos sociais a seu favor, assim como, por exemplo, se deu na transição do feudalismo para o capitalismo.

A obra de Engels (2010): “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” pode ser considerada a premissa da discussão em torno da relação entre trabalho e educação no marxismo. O autor demonstrou preocupação com a formação/deformação da classe trabalhadora, sujeita às instituições burguesas destinadas a tornar o operariado obediente. Essas instituições eram escolas noturnas, destinadas aos operários, que ofereciam noções de cultura geral e especialização técnica.

As condições de trabalho sob o jugo do trabalho explorado/alienado impediam e impedem até hoje de formar os indivíduos na sua potencialidade verdadeiramente humana. Nas palavras do companheiro de Marx:

[...] quanto às ciências naturais, seu conhecimento, pelo operário, é atualmente desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino. (ENGELS, 2010, p. 272).

Em 1844, Marx escreveu e publicou a obra intitulada “Para a questão judaica”, na qual dialoga com Bruno Bauer sobre os limites da emancipação política de homens e mulheres. Em contrapartida, afirma a necessidade da emancipação humana: uma transformação radical nas relações sociais e produtivas, capaz de emancipar toda a sociedade. A questão judaica consistia no fato de que, naquele momento histórico, os judeus não possuíam direitos civis e políticos na Alemanha. Bauer se limitava a enxergar, o egoísmo dos judeus, em quererem emancipar-se somente a si próprios e os exorta sobre a necessidade de se emancipar, politicamente, todos os alemães.

No sentido de Bauer, a questão judaica tem contido uma significação universal, independente das relações especificamente alemãs. É a questão da relação da

religião com o Estado, [a questão] da **contradição do constrangimento [befangenheit] religioso e da emancipação política**. A emancipação relativamente à religião é posta como condição tanto ao judeu que quer ser emancipado politicamente quanto ao Estado que há de ser ele próprio emancipado. (MARX, 2009, p. 41-42, grifos do autor).

Bauer não enxergava a questão judaica na Alemanha como uma particularidade histórica dessa nação, e entendia a emancipação política como uma autonomia em relação ao Estado, a qual emanciparia não somente os judeus, mas, contudo, o próprio Estado cristão.

Ao apontar os limites da formulação de Bauer sobre a emancipação, Marx assevera que:

Não basta de modo algum investigar quem deve emancipar, quem deve ser emancipado. A crítica tinha uma terceira coisa a fazer: de que espécie de emancipação se trata? Que condições estão fundadas na essência da emancipação humana exigida? Na “questão essencial de tempo”, apenas a crítica da própria emancipação política era a crítica final da questão judaica e a sua verdadeira resolução [...] nós encontramos o erro de Bauer em que ele apenas submete à crítica o “Estado cristão”, não o “Estado pura e simplesmente”, em que ele não investiga a relação da emancipação política com a emancipação humana e [em que], portanto, ele coloca condições que só são explicáveis a partir de uma confusão incrítica da emancipação política com a [emancipação] universalmente humana. (MARX, 2009).

Marx explica que a emancipação política consiste numa garantia formal dos direitos humanos pelo Estado – daí Bauer entender que a solução para a questão judaica seria o reconhecimento dos judeus como sujeitos de direitos e deveres, ou seja, cidadãos. Contudo, Marx assevera que, nesse caso, o que era para ser meio é colocado como finalidade, já que, no seu entendimento, a finalidade deveria ser a emancipação verdadeiramente, universalmente, humana. Para Marx (2015, p. 345-346), “A alienação religiosa como tal processa-se apenas na região da consciência, do interior humano, mas a alienação econômica é a vida real – por isso a sua superação abrange ambos os lados.”

Nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Marx ensina como se dá a construção da individualidade em si e para si do ser humano na sociedade de classes, permeada pela alienação em quatro aspectos:

1) A relação do trabalhador com o **produto do trabalho** como objeto alienado e com poder sobre ele [...]. 2) A relação de trabalho com o ato da produção, no interior do trabalho. [...] 3) Ele aliena do homem o seu corpo próprio, bem como a natureza fora dele, bem como a sua essência espiritual, a sua essência humana [...]. 4) O que vale para a relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo próprio, vale para a relação do homem com o outro homem, tal como para o trabalho e o objeto de trabalho do outro homem. (MARX, 2015, p. 309, 313-314, grifo do autor).

As relações sociais criadas pelos seres humanos, fundadas numa divisão social de classes se tornaram um impedimento para a formação de uma sociedade plenamente humana; por isso, Marx se refere à história como a história da luta de classes. Não nos referimos somente ao capitalismo, uma vez que o surgimento histórico da alienação se situa concomitante ao aparecimento da mercadoria e se agudiza com o nascimento das classes sociais no escravagismo.

Sendo assim, homens e mulheres constroem sua individualidade de forma alienada nos quatro aspectos apontados por Marx (2015): 1) os trabalhadores, ao olharem um produto numa loja, não identificam que ali há trabalho realizado por sua classe, e esse produto passa a ser estranho a ele; 2) como no processo de trabalho ele somente realiza uma parte, sem saber da totalidade daquele processo e sem ter acesso a uma série de conhecimentos sobre aquele ramo de produção, que é cada vez mais pauperizado, o trabalho “[...] não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele” (MARX, 2015, p. 309) – daí os trabalhadores estarem tão insatisfeitos no processo de trabalho. Claro que aqui só estamos considerando uma determinação; 3) o ser humano se aliena de si próprio, não se reconhece como pertencente ao gênero humano, e como, consequência disso: 4) se aliena de seus pares, vendo-os como inimigos, concorrentes, alguém que vai tomar sua vaga de emprego, por exemplo.

Sérgio Lessa (2015, p. 488) nos ajuda a compreender o que seja alienação em Marx:

A alienação não é a “perda” da humanidade de si própria, mas a constituição de relações sociais desumanas por obra da própria humanidade. A alienação é a desumanidade humanamente, socialmente, posta. Sua existência não depende de os indivíduos e suas consciências sentirem-se (ou não) estranhos ou estranhados – assim como a superação da alienação não terá lugar na esfera afetiva ao se modificar por outro, de conforto ou aconchego.

A alienação é um fenômeno que ocorre na consciência, na subjetividade, contudo possui uma base material, que são as condições materiais de existência. A forma como as mulheres e os homens se relacionam no processo de trabalho se reflete em suas consciências como uma realidade alienada. Podemos citar outras estruturas que reproduzem a alienação na sociedade de classes. O patriarcado é um dos exemplos dados por Lukács (2018b), no capítulo em que trata sobre alienação; são estruturas que se somam, tornando a individualidade em si e para si alienadas muito mais complexa.

Ainda nos “Manuscritos econômico-filosóficos” Marx trata sobre a superação da alienação, da propriedade privada como superação positiva, lembrando que na dialética

superação tem o sentido de continuidade e ruptura. Para o autor alemão, o comunismo seria o desenvolvimento da humanidade liberta da alienação e da propriedade privada, em suas palavras:

[...] por isso como regresso completo, consciente e advindo dentro de toda a riqueza do desenvolvimento até agora, do homem a si próprio como um homem social, i. é, humano. Esse comunismo é, como naturalismo consumado = naturalismo, ele é a verdadeira resolução do conflito do homem com a natureza e com o homem, a verdadeira resolução da luta entre existência e essência, entre objetivação e autoconfirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. Ele é o enigma da história resolvido e sabe-se como essa solução. (MARX, 2015, p. 345-346).

Para Marx (2009, 2015), a libertação do ser humano das amarras que o impedem de se tornar verdadeiramente humano – uma vez que, até aqui o que a humanidade construiu enquanto individualidade em si e para si foi uma desumanidade expressa na alienação, advinda da exploração dos seres humanos por homens e mulheres – depende da construção de novas formas de garantir sua existência, a implantação de novas relações sociais de trabalho, juntamente com uma nova ideologia.

Para o fundador do marxismo, o comunismo “pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e o intercâmbio mundial a ele articulado” (MARX, 2009, p. 51-52). Mais ainda:

O comunismo não é para nós um estado de coisas [*Zustand*] que deva ser estabelecido, um ideal pelo qual a realidade [terá] de se regular. Chamamos de comunismo ao movimento real que supera o atual estado de coisas. As condições desse desenvolvimento resultam do pressuposto atualmente existente. (p. 52).

Até aqui buscamos discorrer acerca de como a emancipação humana, a libertação de homens e mulheres das amarras que os impedem de construir uma individualidade verdadeiramente humana é exposta na obra de Marx e Engels. Tal contextualização se deu no intuito de situar como o complexo educativo é fundamental no processo de construção de uma nova forma de sociabilidade. No item subsequente versaremos sobre o princípio educativo enquanto caráter educativo do trabalho, da práxis e da formação humana.

4.2 O princípio educativo do trabalho, da práxis e da formação humana

Acreditamos ser esclarecedor para o nosso objeto de pesquisa, traçarmos um paralelo entre o caráter educativo do trabalho, elaborado por Gramsci nos seus “Escritos

políticos” e o caráter educativo não somente do trabalho, mas de toda práxis humana e da formação humana legado por Lukács, em sua “Para a ontologia do ser social”. Esse passo é necessário, para averiguarmos o que há de fecundo e atual, nos dois teóricos, que nos possibilite nos apropriar e ensaiar uma síntese. Entendemos que as duas elaborações possuem semelhanças e diferenças que se complementam e, sobretudo, que não há uma oposição aberta e direta; não se opõem por que se tratam de elaborações com diferentes finalidades. Enquanto Gramsci elabora para uma particularidade histórica, frente à possibilidade de instauração de um período de transição revolucionário na Itália, Lukács (2018b) centra seus esforços em compreender a práxis humana, enquanto processo dialético de objetivação e exteriorização, que se constituem como um processo educativo, formativo em sua essência.

Antes de fazermos essa discussão, torna-se necessário retomar uma distinção feita por nós na introdução deste trabalho, qual seja: entre o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho. O princípio educativo do trabalho se refere ao caráter educativo do trabalho que, neste subcapítulo, estendemos à práxis e à formação humana, pois na dialética entre objetivação/exteriorização, como categorias ontológicas do ser social, homens e mulheres se educam, tornando-se partícipes do gênero humano. Nas palavras de Lukács (2018a, p. 38):

[...] a práxis é, em sua essência e em suas repercussões espontâneas, o fator decisivo da autoeducação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente são sempre primariamente baseados e conduzidos pelas contradições da práxis na sua vida respectiva, e assim por diante.

No segundo capítulo, discorreremos acerca do trabalho enquanto complexo fundante do ser social. O ser humano se hominizou através da transformação da natureza, em satisfação de suas necessidades para garantir sua existência. E, com isso, para de relegar sua sobrevivência aos ditames naturais. Quanto mais avançamos no desenvolvimento da sociedade, menos escravos das condições naturais nos tornamos. Ainda que essa dependência da natureza seja ineliminável, ela vem se modificando enormemente no decorrer dos tempos, dando saltos qualitativos nos modos de vida de toda a humanidade.

O trabalho é uma práxis que envolve teleologia e causalidade. A teleologia que se divide em duas partes: busca dos meios e posição dos fins. Ela exige uma série de conhecimentos do ser humano que a realiza, a fim de escolher os meios corretos, que concretizem a finalidade requerida previamente. Já a causalidade pode ser dada pela natureza, como matéria-prima ou posta pelo ser social como resultado objetivado da práxis realizada.

O trabalho, conforme acima descrito, é um processo educativo por excelência, pois ao realizar um pôr teleológico o agente humano se enriquece de habilidades e conhecimentos. E isso serve para toda e qualquer forma de práxis, seja ela produtiva ou ideológica, já que o trabalho é o modelo de toda práxis social.

Lukács (2018b), mesmo isolando o complexo do trabalho, por uma necessidade de abstração de compreender uma parte do todo minuciosamente, chama atenção várias vezes para o fato de que o trabalho funda, mas não esgota o ser social. Inclusive, já na primeira página do capítulo “O trabalho”, ele afirma que alguns complexos surgem concomitantemente ao trabalho, e que a prioridade ontológica do trabalho consiste em que todos os outros complexos possuem seu surgimento possibilitado pelo trabalho.

O trabalho faz com que o sujeito humano salte da esfera orgânica para uma esfera qualitativamente diferente de ser: a esfera do ser social. A importância de lembrarmos essa discussão, já realizada em nosso segundo capítulo, é entendermos que considerar somente o princípio educativo do trabalho impõe limites para a formação da genericidade humana, como se somente o complexo fundante tivesse esse caráter de educar o ser social. Tal afirmativa não condiz com a ontologia marxiana-lukacsiana.

Ao debater alguns problemas que giram em torno da práxis, Vázquez (2007, p. 219) busca “distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente ligadas a ela.” Ao tratar da especificidade da práxis produtiva, parece coadunar com Lukács (2018b, p. 228-229):

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.

Além de Vázquez (2007) entender que a práxis possui um caráter educativo, e essa característica não se reduz ao trabalho (práxis produtiva) – pois qualquer forma de práxis educa, é uma característica da ação humana que requer teleologia e causalidade –, ele também entende que não há teleologia sem causalidade, ao afirmar que as objetivações precisam concretizar posições de finalidade. Na mesma esteira, Souza Jr. (2015, p. 69) sintetiza com êxito a definição de práxis:

A práxis é a atividade humana em geral, que se define enquanto tal pela posição teleológica. Nesse sentido, o trabalho é uma práxis, a práxis que se distingue de todas as outras formas porque é a primeira resposta teórico-prática dos homens na luta pela sobrevivência; e porque é a condição de possibilidade de todas as demais.

Esse movimento de intervenção humana – seja transformando a natureza dada, ou posta pelos indivíduos, ou mesmo agindo sobre outras consciências, em toda sua abrangência e complexidade – constitui o processo de formação humana. Ao tratar do fenômeno da alienação em sua Ontologia, Lukács (2018b) discute esse caráter educativo da práxis em um nível maior de concreção. Vejamos.

No primeiro subitem do capítulo “Alienação”, intitulado: “Os traços ontológicos gerais da alienação”, Lukács busca demonstrar qual a gênese social da alienação, ou seja, quando surge o fenômeno da alienação na história da humanidade. Nesse ínterim, versa acerca de como se dá o processo de individuação do sujeito, que ao realizar uma posição teleológica (unidade dialética entre objetivação e exteriorização), desenvolve, concomitantemente, suas capacidades humanas e sua personalidade.

É nesse desenvolver das capacidades humanas, como retroação de todas as formas de práxis, que se evidencia o caráter educativo de toda atividade humana. No processo de objetivação/exteriorização, o ser humano se forma, com habilidades técnicas, e se apropria da generidade humana, do patrimônio histórico, produzido pelo conjunto da humanidade, formando também sua personalidade.

As categorias de objetivação e exteriorização, já estão contempladas em Karl Marx (2015). Contudo, a originalidade do Lukács (2018b) consiste em dividir o processo de exteriorização em dois momentos distintos, que se complementam, quais sejam: o do desenvolvimento das capacidades humanas e da personalidade humana – esta enquanto personalidade singular privada.

Enquanto as categorias de objetivação e exteriorização possuem um caráter ontológico, compondo a natureza essencial da práxis – seja esta puramente econômica ou ideológica em qualquer forma de sociabilidade –, a alienação consiste em um fenômeno “[...] exclusivamente histórico-social, que emerge em determinados níveis do desenvolvimento existente, tomando desde então formas historicamente sempre diferentes, sempre mais incisivas.” (LUKÁCS, 2018b, p. 501).

Aqui nos interessa sobremaneira as categorias exteriorização e objetivação, no intuito de aferir o caráter educativo da práxis em Lukács:

Enquanto a objetivação é claramente estipulada imperativamente pela respectiva divisão do trabalho e ela, por isso, necessariamente desenvolve as necessárias capacidades nos seres humanos (que isso, naturalmente, apenas se referir a uma média economicamente condicionada, que esse domínio jamais extingue completamente, nesse sentido, as diferenças individuais, nada altera na essência da coisa), a retroação da exteriorização sobre o sujeito do trabalho é, por princípio, divergente. (LUKÁCS, 2018b, p. 506).

A objetivação é algo bem mais possível de ser controlado, uma vez que para realizar uma posição de finalidade, o sujeito que põe necessita apreender corretamente as relações causais, as propriedades, as leis da natureza, para conseguir realizar aquilo que deseja, que planejou em sua consciência. O momento da exteriorização do sujeito, que consiste na formação de suas capacidades e personalidade, permite uma divergência muito maior. Nas palavras de Lukács (2018b, p. 506): “[...] na exteriorização podem surgir modos de comportamento absolutamente opostos.” Vale lembrar que é nesse campo que se situa a educação, tanto em sentido lato como stricto. Por conseguinte, a práxis educativa pode formar comportamentos completamente contrários ao planejado.

É interessante observar que Lukács (2018a, 2018b) trata essa questão majoritariamente do ponto de vista puramente filosófico, sem se referir a um momento histórico específico, tampouco como isso se reverbera na luta de classes e na organização da classe trabalhadora. Em contrapartida, Gramsci (2004) traz o debate do princípio educativo do trabalho como autoeducação dos trabalhadores. O fato de os trabalhadores se educarem no próprio processo de trabalho lhes permite construir uma independência de gerir a fábrica com autonomia, dispensando os donos dos meios de produção: a burguesia.

E já que, como discutido repetidamente, enxergamos no ser humano singular um polo ontológico real de todo processo social, já que a alienação é um dos fenômenos sociais mais decididamente centrados no indivíduo, é importante novamente recordar que também não se trata aqui de uma “liberdade” individual-abstrata, à qual, no outro polo, o da totalidade social, se confrontaria uma necessidade igualmente abstrata, desta vez socioabstrata, mas que a alternativa não é plenamente eliminável de nenhum processo social. (LUKÁCS, 2018b, p. 507).

Do mesmo modo como o autor húngaro afirma que a alienação é um dos fenômenos sociais mais decididamente centrados no indivíduo, podemos dizer o mesmo da exteriorização. Salvo a diferença de que a alienação é fruto, em última instância, da sociedade de classes e tende a findar – ainda que seja apenas uma possibilidade – com a superação dessa forma de sociabilidade. A exteriorização é uma categoria universal, posta em qualquer sociedade, tendo sua forma determinada conforme o modo de produção da existência dos seres sociais.

Tendo como base a seguinte afirmação de Marx (2015, p. 352): “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”, Lukács (2018b, p. 514) nos ensina acerca da genericidade autêntica:

O desenvolvimento do ser humano, portanto, a uma genericidade autêntica de modo algum é, como simplesmente descrevem a maioria das religiões e quase todas as

filosofias idealistas, um mero desenvolvimento das assim ditas capacidades »mais elevadas« dos seres humanos (pensamento etc.) pelo retroceder da sensibilidade »inferior«, mas deve se manifestar no complexo como um todo do ser humano, portanto também – imediatamente mesmo: antes de tudo – em sua sensibilidade.

Esse autor traz a formação dos sentidos, que é uma função do complexo da arte, para exemplificar, que a formação do ser social se dá ao longo da história da humanidade. Contudo, a alienação adentra como mediação entre o desenvolvimento das capacidades humanas e a personalidade humana. A superação dessa alienação não é possível somente no campo da individualidade, como sujeitos singulares o que é possível é a desfetichização. Também não se trata de uma desalienação exclusivamente nas consciências, precisa ser um processo dialético entre desalienação das relações de produção e em todos os reflexos na consciência.

Lukács, no seu capítulo sobre o trabalho, enquanto prioridade ontológica e modelo de toda práxis, chama a atenção para o caráter educativo, formador de habilidades e comportamentos do trabalho. No caso em questão, do trabalho em seu sentido restrito: intercâmbio humano com a natureza. Em suas palavras:

Já o trabalho simples, apenas dirigido ao valor de uso, era um subjugar da natureza pelo ser humano, para o ser humano, tanto na conversão daquela segundo suas necessidades, quanto no alcançar do domínio sobre seus próprios instintos e afetos meramente naturais e, desse modo media a formação inicial das capacidades especificamente humanas. (LUKÁCS, 2018b, p. 75).

Ainda que tenhamos trazido essa citação, na qual Lukács se refere ao trabalho enquanto valor de uso, sabemos que na sociedade capitalista esse valor de uso é subsumido ao valor de troca. Isso não significa dizer que o valor de uso desaparece, qualquer produto para ser comercializado necessita possuir uma função a ser utilizada, quer dizer, “Todo produto do trabalho, contudo, é objetivado para poder ser usado para um dado propósito.” (LUKÁCS, 2018b, p 356). Sendo assim, por mais que na sociedade capitalista impere o valor de troca e o trabalho alienado, o caráter educativo do trabalho não fica excluído na sua inteireza. Ele continua formando, contudo, trata-se de uma formação permeada pela alienação.

Já a forma originária do trabalho, que coloca a utilidade como valor de seu produto, relaciona-se, de fato, imediatamente à satisfação da necessidade, contudo já coloca em andamento nos seres humanos que o executam um processo cuja intenção objetiva – não importa o quão é conscientemente adequada – está dirigida à real formação do desenvolvimento ascendente do ser humano. (LUKÁCS, 2018b, p. 77).

Com a categoria de objetivação e exteriorização, Lukács nos ensina o caráter educativo de qualquer práxis, que no processo da objetivação retroage sobre o sujeito em

forma de conhecimentos, habilidades, surgimentos de novas necessidades e em forma de características que sintetizam sua personalidade singular. Ele faz uma análise de cunho universal, sendo esta uma generalização que podemos fazer acerca da práxis humana em qualquer forma de sociabilidade.

Assim, os valores de uso, os bens, representam uma forma social de objetividade que se diferencia das outras categorias da economia em que é, enquanto objetivação do metabolismo da sociedade com a natureza, uma característica de todas as formações sociais, de todos os sistemas econômicos, que ele – considerado em sua generalidade – não está submetido a nenhuma transformação histórica; naturalmente alteram-se ininterruptamente os modos fenomênicos concretos, mesmo no interior de uma mesma formação. (LUKÁCS, 2018b, p. 69).

Em sua obra, o autor magiar se preocupa em distinguir aquilo que é próprio do ser social, que se expressa como necessidade, surge na história e se torna permanente. Necessidades do ser social que ocorrem em qualquer modo de produção, ainda que adquiram diferentes formas fenomênicas nas distintas formações sociais nas quais estejam inseridas. Nas palavras de Lukács (2018b, p. 354): “[...] um momento fundamental do ser social, e aqui devemos olhar algo mais detalhado a esse seu caráter geral: a objetivação do objeto e a exteriorização do sujeito que constituem, como processo unitário, a base para a práxis e teoria humanas.”

Objetivação e exteriorização enquanto um processo dialético unitário, ainda que composto de dois processos distintos, configuram-se como a base sob a qual se erige a práxis humana. Nela, as mulheres e os homens, ao realizarem uma atividade humana consciente, realizam a fabricação de um produto ou uma ideia e adquirem conhecimentos, valores, habilidades enquanto exteriorização de seu ser. “Jamais se pode esquecer, contudo, que todas as posições teleológicas de espécie ideal mostram essa mesma estrutura.” (LUKÁCS, 2018b, p. 357).

Quando, ao invés, se aponta a inseparabilidade ontológica de ambos os polos que se correspondem no ser social – justamente em sua heterogeneidade imediata –, torna-se nítido que todo ato de objetivação do objeto da práxis é, ao mesmo tempo, um ato de exteriorização do sujeito. (LUKÁCS, 2018b, p. 359).

Quando Lukács nos ensina que toda objetivação é, concomitantemente, uma exteriorização do sujeito, fica claro que em qualquer forma de práxis – as quais se constituem num ato de objetivação/exteriorização – possuem um caráter educativo imanente. Educar-se, formar-se humanamente nesse processo é algo constituinte das ações humanas prático-teóricas.

Passemos a Gramsci.

O princípio educativo do trabalho aparece em Gramsci, em seus “Escritos políticos”, no periódico “*L’Ordine Nuovo*”, que discutimos no segundo tópico do capítulo anterior. Nesse período, Gramsci (2004) elabora sobre a educação, tendo em vista o movimento dos trabalhadores nos conselhos de fábrica, os quais se organizam em equipes, para gerir a fábrica, em Turim. Nesse ínterim, o revolucionário sardo afirma que é no processo produtivo que os trabalhadores encontram o fundamento do processo de autoeducação e de autoemancipação.

Consideremos, a título de ilustração, o processo de produção sob o capitalismo, no qual o valor de uso dos produtos é subsumido ao seu valor de troca. Nesse sistema, os trabalhadores, são despojados de todos os meios de produção e perdem o controle sobre o processo e o produto do trabalho. Aqui, como bem explicitou Marx (2015), temos uma inversão do caráter do trabalho – de ato criativo para ato alienado. Ora, como podemos dizer, nesse caso, que o processo de produção é o fundamento da autoeducação do trabalhador?

Em primeiro lugar, é preciso salientar que: conquanto ocorre uma inversão no caráter do trabalho, não se opera uma eliminação completa do seu caráter criativo, criador. Este se encontra subsumido, mas permanece presente. Em segundo lugar, como condição essencial para a realização do processo de produção, o ato de produção da existência humana requer, sob qualquer tipo de sociabilidade, certo grau de conhecimento acerca das leis naturais. Gramsci considerava que os trabalhadores, inseridos no processo produtivo da riqueza social já eram dotados de um conhecimento específico, ou seja, o trabalho teria um caráter educativo, apesar de sua forma alienante – especificamente histórico-social. Em terceiro lugar: significa aliar esse conhecimento técnico à educação política do trabalhador. Na análise dos conselhos de fábrica de Turim, por exemplo: Gramsci (2004, p. 289) diz que o “[...] conselho é o mais idôneo órgão de **educação recíproca** e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho.” (Grifo nosso). É um momento histórico, o qual se colocou a possibilidade de os trabalhadores tomarem as rédeas do processo produtivo, a fim de iniciar a implantação de novas bases das relações de produção.

O presente tópico buscou discorrer sobre o caráter imanentemente educativo do trabalho, conforme posto em Gramsci e Lukács. Contudo, como Lukács avança ao compreender o trabalho como a práxis fundante e modelo de toda práxis social, encontra-se descrito em sua “Para a ontologia do ser social” que a práxis também tem um caráter educativo imanente, assim como todo o processo de formação humana é um tornar-se

partícipe do gênero humano. Passamos agora ao debate acerca da formação humana como princípio educativo que envolve o trabalho, assim como todas as outras formas de práxis superiores, ideológicas.

4.3 O trabalho, a práxis e a formação humana como princípio educativo ontológico

Nossa intenção, neste tópico, é refletir sobre a natureza essencial do princípio educativo, com base em Lukács e sobre a função, em um específico momento histórico-social, do princípio educativo em Gramsci. Aqui já fica demarcada uma distinção das elaborações teóricas dos autores supracitados. O primeiro se detém sobre a função ontológica da relação entre trabalho e educação, que nos ajuda a pensar na função ontológica do princípio educativo. Já o segundo centra sua elaboração na função histórica do princípio educativo e o faz considerando uma possível fase de transição dessa forma de sociabilidade a outra. A falta de distinção entre essas diferentes abstrações teóricas tem servido para embaraçar o debate em torno desta problemática.

Gramsci (1975) entende o trabalho como princípio educativo imanente e define o trabalho como atividade prática do homem. Em suas palavras:

[...] a educação primária está fundamentada em última análise no conceito e no fato do trabalho, já que a ordem social (conjunto de direito e deveres) está na ordem natural. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade prática do homem [...]. (Q³¹. 4, § 55, p. 498-499, tradução nossa)³².

Ele acrescenta que uma educação balizada no trabalho, nessa atividade prática de homens e mulheres “[...] cria os primeiros elementos de uma intuição de mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo [...]”³³.” (GRAMSCI, 1975, Q. 4, § 55, p. 499, tradução nossa). Sendo assim, coloca o trabalho como primeiro elemento de mediação, que contribui para a formação de uma concepção histórica de mundo.

Mais tarde, o “Caderno 4” foi revisado, tendo grande parte de seu material reescrito no “Caderno 12”. Nesse trecho de definição do trabalho, o autor o reedita

³¹ Q (Quaderni) significa caderno, essa nota pertence ao “Caderno 4”.

³² Texto original: “L’educazione elementare si impertina in ultima analisi nel concetto e nel fatto del lavoro, poiché l’ordine sociale (insieme dei diritti e doveri) è dal lavoro innestato nell’ordine naturale. Il concetto dell’equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sulla base del lavoro, dell’attività pratica dell’uomo [...]”

³³ Texto original: “[...] crea la visione del mondo **elementare**, liberata da ogni magia e da ogni stregoneria e dà l’appiglio allo sviluppo ulteriore in una concezione storica, **di movimento**, del mondo.”

acrescentando trabalho como “atividade teórico-prática do homem”, em detrimento da definição anterior, que contemplava somente a dimensão prática do trabalho. Aqui evidencia-se de qual concepção de trabalho parte Gramsci para considerá-lo o “princípio imanente da escola primária”. Sua definição de trabalho se aproxima à de Lukács, em sua “Para a ontologia do ser social”. O autor húngaro toma o trabalho em sentido estrito (mediação homem/natureza), como práxis social originária que requer uma dialética inseparável entre teleologia e causalidade. Não estamos afirmando que isso se encontra desenvolvido por Gramsci em sua obra. Contudo, ao corrigir a definição de trabalho, ressaltando sua dimensão teórica, ele se aproxima de Lukács.

Na esteira de Marx, Gramsci (2006b, C. 12, § 2, v. 2, p. 43) vai no mesmo sentido, ao qualificar que o trabalho “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.” No entanto, o que ele diz de maneira muito sintética, a fim de pensar sua proposta educacional, enquanto um programa político de educação, Lukács (2018b) trata em um capítulo inteiro – “O trabalho” – de sua “Para a Ontologia do ser social”, com um nível de concreção e aprofundamento maior, ao nos ensinar o processo de tornar-se ser social através do trabalho.

Gramsci (2006b) viveu no período histórico em que se disseminava o modo de produção capitalista na Itália e o país vivia uma fase de aceleração da industrialização. A escola estava sendo reformulada para atender a essa demanda da formação social que vinha se consolidando. Havia a possibilidade da classe trabalhadora se fazer Estado, se a onda revolucionária que passou pela Rússia tivesse chegado aos países de capitalismo avançado do Ocidente.

Por isso, em meio a esse cenário, Gramsci (2006b) almeja pensar uma alternativa de escola voltada para os interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, na elaboração da proposta da Escola Unitária, Gramsci (2006b) parte do diagnóstico, critica a Reforma Gentile e, por conseguinte, elabora um projeto alternativo de reforma de escola. Para isso, debate a escola, não de maneira abstrata, mas como uma mediação que, juntamente com outras instituições educativas, atrelada ao Estado operário – que Gramsci acreditava ser possível de ser implementado – cumpriria uma função de formar o técnico + dirigente (político) capaz de comandar o processo revolucionário.

Ratificamos que, ainda que esteja em Gramsci (2006b, § 2, v. 2, p. 43) a constatação e a defesa de que “[...] o conceito e o fato de trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária [...]”, não há nisso nenhuma defesa

de que a escola se reduza a formar o indivíduo exclusivamente para o processo de trabalho. A proposta educacional por ele elaborada expressa isso com bastante clareza. Já que sua defesa consiste em uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (p. 33).

Tal assertiva é comprovada pelo debate ferrenho de Gramsci, nesse período, contra a escola profissionalizante, imediatamente interessada, o qual deixa bastante claro que essa não é sua intencionalidade. A formulação de Silva e Santos (2020), que debatem o ensino profissionalizante atualmente, traduz muito bem a luta encapada por Gramsci, salvo as devidas diferenças do momento histórico em que se encontram inseridas, demonstrando que a teoria educacional de Gramsci permanece atual. Nas palavras dos autores:

Não queremos apenas apertar o parafuso, mas também conhecer a mecânica, a química e seu estado imanente, o processo pelo qual foi extraída sua matéria-prima, em que circunstâncias etc. Aprender as relações que o fizeram agora estar na fábrica e que o levarão até o automóvel particular de alguém. Queremos prática e teoria juntas ao deleite da fantasia espiritual: fazer, pensar, criar, sonhar... Queremos para todos os trabalhadores e seus filhos o comando de nosso trabalho e do produto deste. Não precisamos da educação burguesa, queremos uma educação emancipadora, não uma misericórdia compensatória. (SILVA; SANTOS, 2020, p. 74).

Outra questão, para pensarmos acerca do trabalho como princípio educativo em Gramsci, é entendermos que ele formula a proposta de Escola Unitária, que visa ao conhecimento das leis naturais e das leis sociais, colocando-se contra a formação prematura para um determinado ramo da produção. Em síntese, ainda que o trabalho como princípio educativo tenha como significado erigir um sistema educacional baseado na apreensão do conhecimento das leis naturais e das leis sociais, está longe de se afinar com defesas atuais de formar as mulheres e os homens exclusivamente para o trabalho, sobretudo numa sociedade fundamentada no trabalho alienado. A proposta de Gramsci encontra-se atrelada ao período de transição, que exigirá indivíduos formados, tecnicamente e politicamente, para cumprir a tarefa revolucionária de implementar um novo modo de produção dialeticamente como novos modos de vida.

São salutares as palavras de Marx, ao desconstruir os argumentos dos socialistas utópicos. Os socialistas utópicos acreditam que na sociedade emancipada o trabalho viraria um jogo. Na citação que se segue, o mouro é lúcido ao definir o que é ócio, tempo livre e atividades superiores na relação de dependência com o trabalho:

O trabalho não pode vir a ser um jogo, como quer Fourier, a quem cabe o grande mérito de ter anunciado como objeto último, não a superação da distribuição e sua passagem a uma forma mais elevada, mas a superação do próprio modo de produção. O tempo livre, que é tanto tempo de ócio quanto tempo para atividades mais elevadas, naturalmente transformou o seu possuidor em outro sujeito, e é inclusive como este outro sujeito que ele então ingressa no processo de produção imediato. Esse processo é disciplina, no que se refere ao ser humano em formação, e ao mesmo tempo experiência prática, ciência no que se refere ao ser humano já formado, em cujo cérebro existe o saber acumulado da sociedade. Para ambos, na medida em que o trabalho exige pôr mãos à obra na prática e livre movimentação, como na agricultura, é ao mesmo tempo exercício. (MARX, 2013, p. 951).

Entendida a formulação de Gramsci no seu contexto histórico, bem como as límpidas assertivas de Marx, cabe-nos pensar como tais elaborações nos ajudam a pensar a educação hoje, mediante, naturalmente, os problemas e desafios que enfrenta no século XXI. Sobre isso, perguntamos: o trabalho como princípio educativo, hoje, constitui uma proposta revolucionária? Quais os limites e possibilidades dessa proposta educacional?

No campo do debate marxista da educação verifica-se que a prioridade ontológica acaba gerando como correspondência um estatuto de prestígio ou de importância analítica do trabalho em relação a toda e qualquer forma de práxis. Ora, a prioridade ontológica do trabalho não anula a importância da práxis social em geral para a formação do ser social, logo, ela não pode conduzir à ideia de exclusividade da importância do trabalho como princípio educativo. (SOUZA JR., 2015, p. 76).

É necessário situar que hoje se vive um momento histórico o qual não está colocada, a curto prazo, a possibilidade de uma revolução socialista. Por várias questões, mas sobretudo pelo nível de organização da classe trabalhadora, que reflete uma falta de consciência de classe, o horizonte revolucionário não está presente. Sendo assim, qual o princípio educativo, atrelado aos interesses da classe trabalhadora, que devemos defender hoje? Acreditamos que Lukács nos auxilia a refletir sobre isso. Vejamos.

A discussão em “Para a ontologia do ser social” se dá no âmbito filosófico-ontológico e não no terreno do processo histórico concreto. Como exercício do pensamento, não como especulação, mas fundamentado numa materialidade histórica que permite antever para onde apontam alguns movimentos do real, enquanto potência, possibilidade que pode vir a ser ou não. Ainda que Lukács não se refira diretamente ao princípio educativo de um sistema de ensino, conseguimos extrair relações a partir das quais o autor nos traz, acerca do complexo do trabalho e da educação, assim como de outros complexos, como direito e linguagem.

No segundo capítulo desta tese, dedicado a Lukács, detivemo-nos na origem social do complexo educativo, no intuito de apreender a natureza e função ontológica dessa atividade humana. Buscamos, também, averiguar como no decorrer do desenvolvimento

histórico, essa necessidade de dar respostas se coloca como uma necessidade permanente no processo de tornar-se ser social, a fim de perpetuar as conquistas realizadas pelo conjunto da humanidade, bem como preparar os indivíduos para reagir a novas demandas sociais.

Vimos que, assim como a divisão do trabalho, a cooperação, a linguagem e também a educação em sentido lato é, desde os estágios mais iniciais, intrínseca ao complexo do trabalho. O que vale ressaltar é que para se efetivar o trabalho necessita da apropriação dos conhecimentos das leis naturais e leis sociais, o aprendizado de habilidades, valores e comportamentos, a fim de resolver problemas comuns ao grupo. O complexo educativo é imprescindível para o tornar-se partícipe como membro do gênero humano (humanização) e não apenas como integrante da espécie (hominização). A hominização é dada por herança genética, ao contrário da humanização, que requer a anexação das objetivações que compõem o gênero humano num dado momento histórico, um processo contínuo e inacabado por natureza. O ser social, ao contrário dos animais, não nasce sabendo como garantir sua sobrevivência, tampouco como dar continuidade à reprodução de sua espécie. Por isso, “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Essa aprendizagem exige a educação em sentido amplo e *stricto*. Daí a necessidade histórica de universalizar a educação no sentido *stricto* para que todos os indivíduos possam se tornar verdadeiramente humanos em sua plenitude.

Lukács (2018b, p. 243) traz a seguinte definição de formação humana: “[...] o resultado de um processo complicado de interações nas quais, através das quais, emerge aquela inseparável, ainda que com frequência plena de contradição, unidade de determinações psíquico-corpóreas e sociais no ser humano singular, que é o mais profundamente caracterizadora de seu ser-humano.” Percebe-se que o autor se refere à mediação do complexo educativo na formação do ser singular, como partícipe do gênero humano. No âmbito da educação em sentido lato “[...] como a totalidade de todas as influências que se dirigem ao novo ser humano que se forma.” (p. 242). É importante insistir que o autor húngaro afirma não haver entre a educação em sentido lato e estrito uma demarcação precisa. Ambas constituem um único complexo. O que nos faz inferir o seguinte: dentro dessa formação, do modo como explicita o autor, cabe tanto a educação em sentido lato como *stricto*.

Podemos concluir que em Lukács a formação humana é o princípio educativo, que deve nortear a educação enquanto mediação da reprodução do ser social. Fazendo a ressalva de que Lukács não elaborou uma proposta política educacional, nem uma pedagogia para uma

particularidade histórica. Pode-se extrair de sua obra um princípio educativo ontológico, a partir da relação ontológica/universal entre trabalho e educação, entre práxis enquanto atividade humana consciente e o complexo educativo.

No momento em que a educação ainda não ocorre separadamente do trabalho, o comportamento que é herdado de seus pares ocorre como resultado do processo dialético entre objetivação e exteriorização, e é essa exteriorização que fundamenta a posição teleológica que se apresenta na forma de uma práxis educativa em sentido lato.

Lukács (2018a, 2018b) reivindica o trabalho como categoria fundante do ser social e dedica, inclusive, um capítulo de sua ontologia para explicar essa categoria, articulada a todas as outras menores que a compõem. É ferrenho, ao afirmar, inúmeras vezes, que o trabalho funda o ser social, não esgotando, no entanto, toda a potencialidade humana. Quer dizer: o trabalho sozinho não é capaz de humanizar o ser social, serão necessários outros complexos sociais para que o devir humano se desenvolva.

A educação, a atividade humana tratada por nós nesta investigação, é um desses complexos potencializadores do desenvolvimento humano. Conforme já dissemos, a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca, assumindo assim uma função basilar no processo de reprodução social. Tanto em sentido lato como *stricto* – que compõem um mesmo complexo –, a educação é um complexo ontológico que se ocupa em concretizar a apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações que constituem o gênero humano.

Lukács (2018b) traz em sua ontologia uma definição de educação que aponta para o devir humano como centralidade, muito mais do que a conservação da humanidade construída. Para ele, o essencial da educação consiste em qualificar os seres humanos a “[...] reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas.” (p. 133). Partindo dessa concepção de educação emancipadora (aponta para um devir humano), atrelada a uma concepção de mundo também emancipadora, que compreende a necessidade de união do indivíduo com uma humanidade autêntica. Será que podemos aferir que o princípio educativo é a emancipação humana, ou seja, toda a educação deve ser organizada tendo como fundamento emancipar os homens e mulheres de sua condição alienada de seu gênero humano? Esse princípio educativo é possível de ser concretizado na sociedade capitalista?

Entendemos até aqui que a educação precisa ser erigida sobre o fundamento da emancipação humana, desenvolver homens e mulheres em todas as suas potencialidades. Ainda que na sociedade dividida em classes sociais, baseada na propriedade privada não seja

possível a concretização de uma educação majoritariamente com esse viés emancipador. O novo precisa começar a ser construído no velho, e essa construção se dá com todos os limites e contradições, inerentes a algo que se constitui como à frente de seu tempo, mais avançado do que a estrutura social que o gera e comporta.

O que seria mais revolucionário: defender o trabalho como princípio educativo ou a formação humana como princípio educativo? O segundo, já que “[...] a composição da formação humana é algo mais amplo. Abarca, por sua amplitude omnilateral, além da educação, outros elementos necessários para formar o indivíduo em conexão com o gênero em que este é partícipe.” (SANTOS, 2020, p. 67).

O trabalho é somente uma dimensão da formação humana, precisamos sim formar indivíduos capacitados tecnicamente para o trabalho, em qualquer modelo de sociedade, o que não podemos é destinar a educação de indivíduos somente para essa função, precisamos formar para a amplitude da formação humana. O princípio educativo da formação humana se torna a bandeira da classe trabalhadora, porque lutar por uma educação que aponte para um devir humano se constitui como uma luta por uma sociedade emancipada que possa criar a possibilidade para a efetivação de uma educação, que tenha como fim último emancipar toda a humanidade. Podemos aferir que, em Gramsci, o trabalho como princípio educativo é sinônimo de formação humana como princípio educativo. Contudo, a forma mais correta de reflexo do real expresso na linguagem é a formação humana como princípio educativo.

Entendemos que a formação de indivíduos verdadeiramente humanos, somente é possível numa sociedade emancipada (livre de toda exploração e opressão que alienam o indivíduo de seu gênero). A função social da formação humana tem como mediação a educação, tanto em sentido lato como *stricto*. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Em qualquer forma de sociabilidade a educação vai formar os indivíduos em diversos aspectos, e essa formação se dará permeada com todos os problemas e virtudes do

grau de desenvolvimento da humanidade e da totalidade que estrutura a sociedade a qual a educação encontra-se inserida. E nas sociedades de classes, vale lembrar que essa formação/deformação se dá com a mediação da alienação que atravessa todos os complexos, seja da estrutura (práxis produtiva) ou da superestrutura (práxis ideológicas).

Em síntese, entendemos que a categoria do trabalho como princípio educativo em Gramsci tem como objetivo a formação plena das potencialidades humanas e que Lukács nos ajuda a extrair de sua ontologia a formação humana como princípio educativo. Isso significa dizer que as formulações se aproximam – ainda que sejam distintas entre si – na função/objetivo da educação, que é a formação humana. Elas se constituem como duas elaborações teóricas que possuem divergências e aproximações. Divergem acerca de Gramsci formular uma proposta política educacional para uma particularidade histórica, enquanto Lukács traz uma discussão acerca da universalidade, da potencialidade da educação. São divergências que ao invés de se excluírem se complementam e enriquecem a problemática e a potência revolucionária.

Dito isto, cabe-nos uma pergunta, nosso ponto de partida e de chegada: qual deve ser o princípio educativo que tenha como horizonte emancipar homens e mulheres de sua condição de alienação? Que possa unir a individualidade do ser social ao gênero humano? É o trabalho, a práxis ou a formação humana?

Ao interpretar Lukács, Souza Jr. (2015, p. 76) afirma que:

[...] ele não endossaria nenhuma tese que estabeleça exclusividade da categoria trabalho como determinante da formação do ser social; mais do que isso, o autor destaca enfaticamente até mesmo maior influência da práxis do que do trabalho sobre a reprodução espiritual dos sujeitos. Sendo mais específico e debatendo diretamente com a fundamentação das pesquisas em trabalho e educação: o “princípio educativo do trabalho”, na medida em que anula ou secundariza a práxis, não pode ser o postulado exclusivo e definitivo desse campo de pesquisa.

Se este intérprete tiver razão, o processo de formação humana, embora tenha seu fundamento no trabalho, não tem como se limitar a ele. A realidade coloca perguntas para a humanidade que só conseguem ser respondidas – mesmo que com base no trabalho – por outras formas de práxis ideológicas. Assim, a formação humana, com fundamento no trabalho do ser social, vai ter na totalidade das formas de práxis a sua concretização.

Chegamos à conclusão de que: a tese do trabalho como princípio educativo, conforme exposta por Gramsci na fórmula da Escola Unitária, não resguarda em seu significado formar o ser social unicamente para o trabalho. Contudo, tal formulação “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente”

(GRAMSCI, 2006b, p. 43) leva-nos a essa compreensão, confundindo assim a luta por uma proposta educativa emancipatória, com uma proposta que forme o homem somente para o trabalho.

Sendo assim, torna-se mais coerente com o real, com o em-si da proposta educativa para mulheres e homens, a formação humana como princípio educativo. O que significa dizer que toda a educação, tanto em sentido lato como *stricto*, deve ser pensada, estruturada, tendo como fundamento a formação humana, a formação das plenas potencialidades humanas. Ou seja, a união do indivíduo com seu gênero humano.

Em resumo, a formação humana é o princípio educativo pelo qual deve se mover a formação do indivíduo singular; dialeticamente, o sujeito humano singular, ao se formar perante a formação humana, concentra o princípio que o faz humano na humanidade de seu gênero. Ao formar seguindo o trabalho como princípio educativo, mesmo que se considere a dialética do princípio educativo do trabalho, o ato formativo fica parcializado, não atinge a plenitude omnilateral indicada por Marx nos **Manuscritos**. (SANTOS, 2020, p. 77, grifo do autor).

É preciso não deixar dúvidas sobre o fato de que a sociedade capitalista não possibilita a formação humana omnilateral dos seres humanos. Essa possibilidade somente pode ser posta na realidade com a construção de novas bases sociais, tanto no trabalho como em todos os complexos superiores ideológicos. Quer dizer, nenhum complexo social sozinho consegue dar conta de cumprir tal tarefa, nem mesmo o trabalho isoladamente consegue formar omnilateralmente homens e mulheres. Será necessária uma transformação radical dessa forma de sociabilidade. Teremos que modificar todos os complexos sociais: tanto a estrutura como a superestrutura. Em palavras gramscianas: será necessário construir um novo bloco histórico através de uma reforma moral e intelectual. Ou para usarmos os termos de Leontiev (1978, p. 263) acerca da dialética do princípio educativo da formação humana:

[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

Aqui vemos como o ser social nesse processo de formação humana vai sendo educado em várias dimensões de sua existência, não somente as suas capacidades humanas voltadas para o processo produtivo, mas no campo da linguagem, das artes, etc.

Em suma, a sociedade capitalista baseia-se na propriedade privada, na divisão de classes e na alienação. As classes sociais fundamentais no capitalismo (burguesia e proletariado) possuem interesses opostos e irreconciliáveis. A burguesia, que organiza o sistema educacional no capitalismo, através de suas instituições, não tem interesse algum numa educação que forme todos os indivíduos em suas plenas potencialidades humanas, pois isso vai de encontro com as necessidades de reprodução social da lógica vigente. A burguesia não está disposta a abrir mão de seus privilégios. Logo, uma revolução social que busque emancipar toda a sociedade tem como sujeito revolucionário a classe que sofre com os problemas gerados no capitalismo: a classe trabalhadora.

Nesse processo de construção de uma nova forma de sociabilidade, a educação, como um complexo de reprodução social ontológico, cumpre uma função imprescindível de mediação para a formação de novos seres humanos, assim como na superação do desequilíbrio entre trabalho manual e intelectual, e na superação de uma personalidade humana alienada. Essa superação só pode ser posta como uma possibilidade tendo como base novas maneiras de organização das relações de produção, pautadas no trabalho livremente associado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos essas notas conclusivas com um breve memorial de como chegamos até aqui, pois enquanto indivíduos, mais precisamente como pesquisadores e pesquisadoras, colaboramos com nossas pesquisas para o avanço coletivo do conhecimento. O contexto no qual a presente tese foi elaborada nos ajuda a compreender o estágio que se encontra os resultados de nossa pesquisa. Nossa investigação representa um movimento dialético entre o que eu, juntamente com o meu orientador conseguimos avançar, atrelado ao que já foi descoberto cientificamente por nossos pares até o presente momento.

Sou filha de trabalhadores do ramo de serviços: vendedores. Meus pais se separaram quando eu ainda tinha 9 meses, devido ao alcoolismo de meu pai e à violência doméstica sofrida por minha mãe. Assim como inúmeras famílias geridas por mulheres, minha mãe, a partir de então, teve que, sozinha, prover o sustento de três filhas: éramos, então, quatro mulheres.

Mais tarde, já com 9 anos de idade, minha mãe foi demitida do emprego e montou um salão de beleza dentro de casa; eu e minhas irmãs passamos a trabalhar com ela, o que determinou uma parte significativa de nossas trajetórias. Desde então, estudávamos na escola pública e trabalhávamos diariamente. Cheguei a estudar por sistema de TV³⁴, na 5ª e 6ª séries. Depois disso, terminamos o ensino fundamental II e o ensino médio no Colégio Evolutivo, uma escola particular de Fortaleza.

Sempre fui considerada boa aluna, mas o ensino por sistema de TV, no qual havia uma orientadora educacional formada em história para ensinar todas as matérias, gerou um déficit nos conhecimentos referentes a essas duas séries, é que não conseguíamos aprender matemática, por exemplo, e não tínhamos um professor especializado para nos ensinar. Já no Colégio Evolutivo, o ensino era ainda mais empobrecido do que na escola pública em que estudei: um colégio de freiras do qual fui aluna até a 4ª série. A escola pública me possibilitou a consolidação da aquisição da leitura e da escrita, assim como das quatro operações matemáticas. O Evolutivo é um colégio que está entre a escola pública e as grandes escolas de classe média alta³⁵.

³⁴ Nesse tipo de ensino, ofertado no Ceará na década de 1990, não tínhamos professores responsáveis pelas diferentes disciplinas: português, matemática, etc. As matérias eram transmitidas em flashes de 10 a 15 minutos de duração numa TV pequena, localizada no alto da sala de aula. Havia apenas um professor por turma, e seu papel não era o de dar aulas, mas de orientar a classe na aprendizagem das matérias.

³⁵ Tal escola não sobreviveu por muito tempo, se transformou em faculdade e foi engolida pelo grande capital, fechando suas portas em 2012.

Já no 3º ano do ensino médio, comecei a sofrer de depressões profundas, alternadas com crises de euforia, e fui diagnosticada com bipolaridade. Tal distúrbio psíquico me levou a longos períodos de internações em hospitais psiquiátricos e demorou dois anos para que eu pudesse estabilizar e retomar a vida estudantil. Digo isso, porque aprendemos com o marxismo que somos sínteses de múltiplas determinações e três delas me fizeram chegar até aqui, dessa forma, e não de outra: uma trajetória escolar empobrecida, em relação aos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade; o trabalho desde a infância (9 anos); e a bipolaridade, que já me acompanha há 20 anos.

Depois do retorno aos estudos, a escola decidiu por me aprovar no 3º ano, para que eu pudesse seguir. Minha irmã sugeriu que eu fizesse pedagogia, e como eu não estava em condição de decidir muita coisa, assim o fiz, na Faculdade Sete de Setembro (FA7), uma instituição privada, que estava abrindo esse curso. Costumo dizer que sou professora, porque foi uma escolha entre as alternativas postas, conforme aprendi com Lukács (2018a, 2018b), mas eu sonhava mesmo era em ser médica. Contudo, hoje sou realizada na docência, pois o marxismo despertou em mim um prazer em conhecer a realidade e encontrar formas de transmitir esse conhecimento a outras pessoas.

No segundo semestre do curso de graduação, tive aulas com a professora Raquel Dias Araújo, que me apresentou o materialismo histórico-dialético. A partir dali, foram inúmeras disciplinas ministradas por ela e os questionamentos que eu trazia até ali começaram a encontrar respostas. Minha monografia de conclusão, orientada por ela, versava sobre o caráter reprodutor e a possibilidade de transformação da escola nos marcos da sociedade capitalista. Até ali, então, eu havia encontrado uma concepção de mundo que fazia todo sentido para mim, por desvelar o real e chegar à essência das coisas, mas não conseguia me encontrar na docência e continuava a trabalhar no salão de beleza com minha mãe.

Com um ano de formada, já cursando especialização em coordenação pedagógica e supervisão escolar na FA7, tentei a seleção de mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e fui aprovada, compondo a turma 2007. Naquele momento, ainda não existia uma linha e um núcleo marxista naquele programa de pós-graduação. Contudo, tive o privilégio de ser orientada por Susana Jimenez e ter minha formação permeada pelos estudos realizados no Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Naquele momento, optamos por estudar o trabalho como princípio educativo em Gramsci, tendo por base a ontologia do ser social marxiana-lukacsiana, concluindo este trabalho em março de 2010.

Após três anos de escola pública no município de Fortaleza e, posteriormente, quatro anos de Universidade Federal do Maranhão³⁶, onde leciono no curso de ciências humanas/sociologia, como professora efetiva, ingressei no doutorado em 2017, liberada de minhas funções como docente, podendo me dedicar com exclusividade a minha pesquisa. Contudo, meu pai adoeceu de câncer em janeiro de 2017 e veio a falecer em julho de 2018; também enfrentei três crises de bipolaridade ao longo desse processo de doutoramento.

É claro que tais fatos me ocuparam e me tiraram em determinados momentos da minha investigação, mas não me impediram de dar um salto qualitativo, no que tange à apropriação do conhecimento. Agradeço esse avanço, primeiramente, ao meu orientador Derivaldo Santos, que ministrou disciplinas aprofundadas, dos capítulos da Grande Ontologia de Lukács. Esse estudo me fez avançar enormemente na compreensão do meu objeto de pesquisa, assim como agradeço sua enorme disposição para dialogar sobre as dúvidas e sobre nossa pesquisa.

Até aqui nos esforçamos em tornar compreensível a nossa existência como síntese de múltiplas determinações. Agora nos cabe tentar sintetizar como se deu a investigação do nosso objeto de estudo, entendendo que não constitui objetivo de nossa pesquisa o exame crítico do imenso material bibliográfico disponível acerca do princípio educativo. Porém, é verossímil indicar que, de uma forma ou de outra, a maioria dos textos sobre esse assunto tem como denominador comum: o entendimento de que o trabalho é o princípio educativo que melhor expressa uma educação que tenha como base a emancipação humana.

Nossa pesquisa teve como objeto de análise o princípio educativo e assumiu como objetivo central identificar os fundamentos contidos em Antônio Gramsci e Georg Lukács, para o entendimento do princípio educativo que deve nortear um sistema educacional voltado para a emancipação humana. Nesse ínterim, nossa questão geral de pesquisa se colocou da seguinte forma: qual deve ser o princípio educativo que tenha como desígnio fundamentar um sistema educacional pautado no desenvolvimento das plenas potencialidades humanas? Nesse momento nos questionávamos se deveria ser o trabalho ou a formação humana.

A fim de cumprir o objetivo central de nossa pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Inferir, a partir da relação trabalho e educação em Lukács, qual o princípio educativo emancipador;

³⁶ O *campus* da UFMA, onde trabalho, localiza-se na cidade de São Bernardo-MA, a 380 km de São Luís.

- 2) Interpretar a formulação do princípio educativo do trabalho e do trabalho como princípio educativo em Gramsci;
- 3) Averiguar as distinções e aproximações das elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo.

Nossa investigação – para o cumprimento dos objetivos citados – teve como base teórica e metodológica o materialismo histórico-dialético, uma teoria do conhecimento que nos permite analisar as contradições da realidade, tendo como ponto de partida a concretude dos fenômenos como essencialmente contraditória e em permanente movimento.

As obras dos fundadores do marxismo, assim como de inúmeros de seus intérpretes, permanecem atuais. Isso significa dizer que estas contêm teorias de descrições de uma realidade que ainda está posta, versa sobre problemas que ainda vivenciamos como humanidade e não foram resolvidos por nós, assim como apontam soluções cada vez mais necessárias e urgentes.

No entanto, se é verdade que essas teorias se colocam como atuais, também não é menos verdade que elas sozinhas não dão mais conta de compreender a complexidade da realidade da segunda década do século XXI. Daí a necessidade de continuarmos pesquisando em busca de captar o movimento feito pelo capitalismo dos tempos de Marx e Engels, até aqui, já que alterando a forma que o capitalismo se apresenta, precisamos alterar também as formas de reagirmos e encontrarmos uma saída para a humanidade.

Vários teóricos têm se esforçado na caracterização do capitalismo desde a década de 1970 até os dias atuais, como Mészáros (2011), Harvey (2008), Antunes (2018). Tais alterações na estrutura, no sistema social que estrutura nossas vidas, causam modificações em todas as esferas do ser, em todos os complexos sociais. Na educação não poderia ser diferente. A relação de dependência ontológica e autonomia relativa da educação frente ao complexo do trabalho vem sofrendo alterações bruscas, a fim de se adequar aos ditames do capital.

Contemplamos em nosso trabalho o entendimento de que ao longo da história a educação sofreu uma dualidade e, posteriormente, uma dicotomia. A explicação de que a educação propedêutica é destinada à burguesia e o ensino profissionalizante à classe trabalhadora não expressa mais nossa realidade atual, ou pelo menos carece de maiores elementos. Precisamos, enquanto pesquisadores, que nos situemos no campo do marxismo para investigar quais outras determinações adentraram a realidade que se configura na relação atual entre trabalho e educação no nosso país, por exemplo. Esse debate reverbera na discussão atual do nosso objeto de investigação. Durante as décadas de 1980 e 1990, no

âmbito do marxismo, os estudiosos que se referenciavam no marxismo e buscavam alternativas educacionais que contemplassem os interesses da classe trabalhadora compreendiam ser o trabalho o princípio educativo emancipador, ou seja, entendendo ser o conhecimento um patrimônio intelectual e também uma propriedade da burguesia. Assim, a socialização do conhecimento sobre os diferentes ramos da produção do trabalho é uma proposta educacional que satisfaz os interesses da classe trabalhadora. Tal formulação, a nosso ver, não é de todo equivocada, mas carrega limites.

Na primeira década do século XXI, um conjunto de pesquisas aponta desacordos em torno de qual seja o princípio educativo capaz de servir de base para erigir uma escola voltada à formação do indivíduo em suas plenas potencialidades humanas. Em síntese, essas investigações compreendem que a defesa do trabalho como princípio educativo, numa sociedade fundada no trabalho alienado, acaba por defender o trabalho alienado como princípio educativo. Para nós, isso não faz sentido, já que o trabalho não perde seu caráter ontológico em nenhuma forma de sociabilidade. Contudo, a pergunta que deveria se colocar seria: é possível a construção de um sistema educacional pautado nas leis naturais que regem o processo de trabalho para todos? Esse ensino interessa à classe burguesa que dita, através de suas instituições, como será o ensino das classes subalternas? É consenso entre todos os educadores no seio do marxismo de que isso não é possível.

A nossa pesquisa vai em outra direção, ela visa compreender qual o princípio educativo ontológico, imanente. E, para isso, recorreremos, principalmente, a Marx, Gramsci, Lukács, a fim de encontrarmos elementos que nos ajudassem a pensar uma educação voltada para a emancipação de toda a humanidade, atrelada a um tipo de organização social. A compreensão de que a construção de um novo modelo educacional requer, juntamente, a construção de uma nova forma de sociabilidade, coloca a discussão da necessidade de uma revolução na ordem do dia.

Entendemos que a luta pela democratização do ensino nos marcos do capitalismo é importante e não abrimos mão dela. Contudo, não podemos vincular nossa luta a essa bandeira, como se ela fosse o fim último ao qual almejamos chegar. Defendemos algo plenamente possível, ainda que não possamos garantir se isso se concretizará: uma forma de organização social pautada na igualdade social e, conseqüentemente, uma educação que eduque as mãos, a cabeça e o espírito.

A fim de desenvolvermos a discussão que envolve nosso objeto de pesquisa (o princípio educativo), a tese foi organizada da seguinte forma: no segundo capítulo objetivamos inferir sobre o princípio educativo ontológico, a partir das contribuições de

Lukács em torno da relação entre trabalho e educação, já que o autor húngaro não se refere a essa temática de maneira direta. De início, buscamos compreender a importância do conhecimento para o processo de trabalho. Isso fica demonstrado com uma conquista que Lukács aponta do avanço feito por Hartmann sobre a divisão da teleologia em dois momentos: a posição de finalidades e a busca dos meios.

A necessidade do conhecimento atua nos dois momentos referidos: quando almejamos objetivar alguma finalidade, a resposta que damos às perguntas postas, na realidade é influenciada pelo que conhecemos, assim como o conhecimento nos faz escolher com maior precisão os meios eficazes para a objetivação material. Demonstrando o conhecimento como condição para a práxis, torna-se evidente que com o grau de complexificação da sociedade, com um conhecimento cada vez mais avançado, a educação precisa ser realizada de maneira sistematizada, institucionalizada, para conseguir transmitir o legado histórico às novas gerações e fazer com isso que o avanço científico permaneça.

No segundo subitem desse primeiro capítulo, sentimos a necessidade de discorrer acerca da educação enquanto complexo ideológico, já que no capítulo “O ideal e a ideologia”, da “Ontologia de Lukács”, há uma discussão sobre ideologia em sentido lato e restrito. Sendo assim, fizemos uma exposição na tentativa de perceber como esse debate nos ajudaria a entender o complexo educacional em seu sentido lato e *stricto*, assunto exposto no último item do capítulo. E que, a nosso ver, ultrapassa o nosso objeto de pesquisa.

Lukács sempre utiliza a rubrica sentido lato para se referir à origem dos complexos, quando estes ocorriam junto com outros, concomitantemente, sem uma divisão clara, sem um corpo de especialistas em determinada práxis social. Da mesma forma, emprega sentido estrito para se referir aos complexos quando se independetizam, ocorrendo separadamente do complexo do trabalho. Outra questão salutar é que, para o autor húngaro estrito e restrito são tratados como sinônimos, diferente do tratamento dado por nós no decorrer deste trabalho.

De nossa parte, entendemos que ao longo da história ocorre na educação primeiramente uma dualidade se materializando numa educação em sentido lato e outra do tipo *stricto*, que significa uma educação específica, sistematizada. Ao surgir juntamente com a sociedade de classes, a propriedade privada, com o objetivo de favorecer a reprodução dessa lógica social, nasce na sua forma restrita. Sendo assim, restrita constitui-se como uma forma da dimensão do complexo educativo em sentido *stricto*, particular da sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Contudo, a educação em sentido *stricto* torna-se uma necessidade permanente para a reprodução social e, por isso, guarda a potência de se universalizar. Agora, não é possível prever a forma como esta ocorrerá em outra sociabilidade pautada no trabalho livremente associado, a qual terá o objetivo de contribuir para a superação da alienação, da cisão entre corpo e mente. O que podemos inferir é que numa sociedade sem classes não haverá a necessidade de restringir um tipo de educação como privilégio de um grupo social.

Vale ressaltar que, para esta investigação, tivemos acesso a duas edições do volume 14 de “Para a ontologia do ser social”: a da editora Boitempo, disponível desde 2012, e a do Coletivo Veredas, editada somente em 2018. Porém, o acúmulo acerca da relação entre trabalho e educação em Lukács, por intérpretes que nos antecederam e que nos ajudaram enormemente, foi realizada tendo somente a edição da Boitempo, a qual possui alguns problemas significativos de tradução. Com isso, queremos ressaltar nosso privilégio em realizar esta pesquisa levando em consideração dois fatores principais: as interpretações que nos antecederam e as conquistas da edição publicada pelo Coletivo Veredas.

O intuito do terceiro capítulo foi captar o princípio educativo do trabalho e o trabalho como princípio educativo em Gramsci. Para isso, precisamos refazer um caminho já trilhado na pesquisa de mestrado: selecionar os escritos políticos, os quais Gramsci se dedica ao debate sobre educação, em diferentes momentos históricos, que provocou mudanças em suas formulações, a fim de se adequar as possibilidades da historicidade na qual ele se encontrava.

No primeiro item, discorreremos acerca da concepção dialética de Gramsci, para mostrar que seu debate em torno da educação carrega uma vinculação com seu pensamento político. Suas elaborações em torno da educação têm sofrido uma assepsia, e isso invalida seu projeto político-pedagógico. No segundo item, procuramos situar o leitor: como é que o debate sobre educação surge nos escritos pré-carcerários do revolucionário sardo? Gramsci debateu educação em sentido amplo, entendendo que diferentes instituições cumprem um papel educativo das massas. Sendo assim, acompanha algumas iniciativas de educação das massas como alternativas de educação para a classe trabalhadora. Ainda nesse item, encontram-se expostos os três diferentes momentos da elaboração da educação. O que mais interessa a nossa tese é o primeiro momento, em que os trabalhadores das fábricas em Turim se organizam em conselhos operários e começam a gerir a fábrica, tornando o burguês desnecessário.

Gramsci entende esse período como autoeducação dos trabalhadores e nós entendemos que aqui há uma defesa implícita do princípio educativo do trabalho. Ou seja, do

caráter educativo que tem o trabalho, já que o trabalhador se forma no próprio processo produtivo, possibilitando assim dirimir a relação hierárquica entre dirigente e dirigidos.

No último subitem deste capítulo, discorremos sobre o trabalho como princípio educativo da Escola Unitária, que tinha como pressuposto a necessidade de tomada do Estado e implementação de um Estado operário. Essa discussão já havia sido realizada na dissertação. Contudo, aqui o fazemos em outro nível de concreção, compreendendo os limites da proposta de se levantar a defesa do trabalho como princípio educativo. E, entendendo também que, embora Gramsci defenda, de maneira clara a imanência do trabalho, enquanto princípio educativo, a formulação da escola unitária não se resume a formar o indivíduo para o trabalho, mas defende a formação de suas plenas potencialidades humanas. Isso fica explícito na descrição dessa escola, feita no “Caderno 12”, por Gramsci.

O quarto capítulo foi dedicado a averiguar as distinções e aproximações das elaborações de Gramsci e Lukács acerca do princípio educativo. Assim, como procuramos fazer uma breve exposição sobre a discussão de Marx a respeito da formação humana, que ficou contemplada no primeiro item.

No segundo tópico, tratamos sobre o princípio educativo do trabalho, da práxis e da formação humana. Precisamos deixar claro que não há em Lukács a rubrica do trabalho como princípio educativo ou uma discussão direta sobre o princípio educativo, nem tampouco a descrição de uma pedagogia. Contudo, no capítulo “O trabalho” de “Para a ontologia do ser social”, é possível concluir que o trabalho é um princípio educativo, uma vez que qualquer processo de trabalho necessita de uma educação que se encontre vinculada a ensinar acerca daquele ramo de produção. Tal assertiva encontra-se exposta no fato de que a conexão entre trabalho e educação está posta ontologicamente na realidade. A sua existência é necessária em qualquer forma de sociabilidade humana.

Já em Gramsci, a discussão em torno do trabalho como princípio educativo encontra-se de maneira direta e situada historicamente. Ele afirma o trabalho como princípio educativo imanente. E, ainda que a descrição da Escola Unitária não expresse formar exclusivamente para o trabalho e seja uma escola de transição, pensada para um momento de transição do capitalismo para o comunismo, mesmo assim, precisamos levar em conta a limitação existente na defesa de se colocar o trabalho como princípio educativo, já que em nenhum momento histórico devemos defender que o homem se resume e se esgote no trabalho. O trabalho funda o ser social, é ineliminável na garantia de sua existência, mas não o esgota. E é justamente contra isso que lutamos. Quem resume homens e mulheres ao trabalho

alienado, quem separa cabeça de um lado e corpo de outro, que cindi este corpo do espírito é o sistema capitalista. Essas separações, com efeito, não são originárias com a humanidade!

A convergência entre os autores se situa no objetivo da educação, que é a formação humana. Contudo, Gramsci elabora uma proposta política para uma particularidade, que é a Itália e naquele momento histórico. Sendo assim, as elaborações gramscianas e lukacsianas em torno da problemática que envolve o princípio educativo, ainda que distintas nas palavras, apontam aproximações. Tais proximidades criam a possibilidade revolucionária de que uma enriquece a outra.

Em suma, ao analisar a síntese terminológica do trabalho como princípio educativo, incorre-se numa compreensão de que a educação deve estar voltada unicamente para o processo de trabalho, ainda que isso não esteja presente em Gramsci. Sendo assim, entendemos que a formação humana como princípio educativo se compõe como uma síntese categorial que melhor expressa o objetivo e o fundamento da educação; quer dizer, toda a educação deve ser pensada e construída tendo como base a emancipação humana. Tal significado encontra, inclusive, respaldo na elaboração de Gramsci.

No último item, discorreremos sobre o princípio educativo do trabalho, a práxis e a formação humana. No capítulo “O trabalho”, Lukács dedica um item para apresentar o trabalho como modelo de toda práxis social. Sendo assim, torna-se possível inferir que as mulheres e os homens se educam nesse processo de objetivação-exteriorização, constituinte de qualquer atividade humana. Logo, não somente o trabalho possui um caráter educativo, mas também qualquer forma de práxis possui uma natureza educacional.

Já em Gramsci, averiguamos o princípio educativo do trabalho totalmente vinculado ao processo revolucionário, que o autor sardo acreditava estar em curso na Itália. Nos anos de 1919 e 1920, quando os trabalhadores ocuparam a fábrica e começaram a gerir todo o processo de trabalho, havia uma autoeducação dos trabalhadores que se educavam tecnicamente no processo de trabalho, a fim de implementarem uma nova forma de organização do trabalho, assim como se educavam politicamente nas assembleias.

Entendemos, também, que embora encontremos em Gramsci a rubrica do trabalho como princípio educativo imanente, a descrição da Escola Unitária e a leitura contextualizada acerca do trabalho, como princípio educativo, possibilita-nos inferir que não há em Gramsci uma defesa de formar o ser humano unilateralmente para o processo de trabalho. Sendo assim, podemos dizer que os dois autores se aproximam, sendo fiéis aos pressupostos marxianos de que homens e mulheres devem ser formados em suas plenas potencialidades humanas e que

essa possibilidade somente pode ser posta atrelada à construção de uma nova forma de sociabilidade.

Em síntese: nossa investigação partiu do pressuposto que o trabalho é ontologicamente o princípio educativo. Podemos afirmar que isso foi desenvolvido por Lukács, contudo, o revolucionário magiar vai além. Sendo assim, entendemos que podemos inferir a partir de sua “Para a ontologia do ser social” o seguinte: o trabalho se constitui com um princípio educativo dentro de um princípio, qualitativamente superior, que é a formação humana. Por isso, chegamos à conclusão de que um sistema educacional que tenha como horizonte a emancipação humana precisa estar pautado na formação das plenas potencialidades humanas. Dessa maneira, torna-se mais coerente afirmar a formação humana como princípio educativo universal, uma vez que a função essencial da educação, em qualquer forma de sociabilidade, consiste na autoconstrução do indivíduo como partícipe do gênero humano.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana**: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho).
- BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980. (Coleção pensamento crítico, 39).
- COSTA, Frederico J. F. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.
- DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: nova civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 5-43, jul./dez. 1991.
- DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo? **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014.
- ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Marxist Internet Archive**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>. Acesso em: 11 mar. 2009.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015. (Coleção Marx-Engels).

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

FRESU, Gianni. Labriola, Gramsci e o materialismo histórico italiano. **Revista Outubro**, n. 25, mar. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del cárcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006c. v. 3.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca Estudos Humanos. Série Teoria Política, 1).

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LACORTE, Rocco. Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos cadernos do cárcere de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 59-98, jan./jun. 2014.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

- LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.
- LENIN, Ilich. A crise da física contemporânea. *In*: LUKÁCS, György. **materialismo e dialética**: crise teórica das ciências da natureza.; Apêndice Lenin. Brasília: Editora Kiron, 2011.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão popular, 2012.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: a revolução proletária e o renegado Kautsky. Traduzido por Henrique Canary. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Martean. **Trabalho, reprodução social e educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LOBÃO, Evandro de Carvalho. O princípio educativo nos fundamentos da filosofia da práxis. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis, 2015.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LESSA, Sérgio. **Apêndice**: alienação e estranhamento. Cadernos de Paris. Manuscritos econômicos-filosóficos. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. (Pensamento Crítico, 8).
- LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a. v. 13.
- LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b. v. 14.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACÁRIO, Epitácio. **Capítulo III**: trabalho, reprodução social e educação. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução: William Laços. Campinas: Ed. Alínea, 2008. (Coleção Educação em Debate).

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural: 1983. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **O capital**. Livro III, tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Tradução de José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed rev. e atual. São Paulo. Ed. Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora**: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **Dos fundamentos histórico-filosóficos à práxis educativa revolucionária em Gramsci**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PISTRAK, Moisey M. **A escola Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação de luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Educação Contemporânea).

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. 297 p.

SANTOS, Deribaldo. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020. 147 p.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

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

SEMERARO, Giovanni. A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 1, p. 233-244, jan./abr. 2015.

SILVA, Antonio Nascimento da; SANTOS, Deribaldo. **Marx e a crítica ao programa de Gotha**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação omnilateral e a proposição da escola unitária em Antônio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Bases ontológicas da filosofia da práxis e formação humana em Antônio Gramsci**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUSA, Nágela da Silva de. **As contribuições de Antônio Gramsci para a educação e formação humana da frente única**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUSA JÚNIOR, Justino. O princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. (org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.

SOUZA, Osmar Martins de. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em o capital de Marx**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SPOSATI, Aldaiza. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênios. **Intervenção Social**, v. 27, p. 63-88, 2003.

TEIXEIRA, Ana Laura da Silva. **Trabalho como princípio educativo**: a história do debate no contexto brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2017, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2017. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Porto Alegre: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

TONET, Ivo. Educação e ontologia. *In*: TONET, Ivo. **Blog Marxismo, Política, Educação e Emancipação Humana**. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio: Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. ano 6, n. 12, out. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.