



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LORENA PINHEIRO BRAGA CAVALCANTE

**A EDUCAÇÃO COMO UM COMPLEXO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS**

FORTALEZA-CEARÁ

2018

LORENA PINHEIRO BRAGA CAVALCANTE

A EDUCAÇÃO COMO UM COMPLEXO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS.

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico 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 mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professor.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa

FORTALEZA-CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cavalcante, Lorena Pinheiro Braga .
A educação como um complexo social: uma análise a partir da ontologia do ser social de lukács [recurso eletrônico] / Lorena Pinheiro Braga Cavalcante. - .
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 107 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, .

Área de concentração: Formação de Professor..
Orientação: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

1. Complexo Educação . 2. Ontologia do ser social.
3. Gyorgy Lukács. I. Título.

LORENA PINHEIRO BRAGA CAVALCANTE

A EDUCAÇÃO COMO UM COMPLEXO SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico 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 Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA



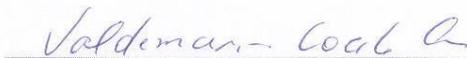
Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA



Profª. Dra. Marteana Ferreira Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA



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

Aos meus pais, João e Meire, por todo amor e dedicação durante todos esses anos.

Ao meu esposo, Rodrigo, pelo amor, companheirismo e partilha constante.

AGRADECIMENTOS

Minha inestimável gratidão a todos (as) que fizeram parte dessa trajetória, que contribuíram para a construção e existência dessa dissertação. Simplesmente, meu muito obrigada.

Aos meus pais, João e Meire, por todo amor, carinho, dedicação em criar os filhos e por serem os grandes responsáveis pela pessoa que hoje sou. Aos meus irmãos, Alexandre e Tiago, pelo apoio e suporte constante. Amo muito vocês.

Ao meu esposo, Rodrigo, agradeço, de modo muito especial, por todo amor, paciência, confiança, respeito, bem como por compartilhar comigo todo seu amor ao saber, por me inspirar e estimular desde o dia em que nos conhecemos. E ainda por me apresentar o Marxismo e dividir comigo a importância da luta pelo Socialismo. Por fim, agradeço pela leitura crítica e correção de todo o texto e por estar sempre presente nos momentos de angústias e alegrias. Amo você.

A todos os meus familiares por todo o apoio e estímulo cotidiano.

Às minhas amigas irmãs, Thayana, Ygara e Clesia, pela amizade sincera, verdadeira e por compreenderem minha ausência neste período do mestrado.

Ao meu orientador, professor Frederico Costa, por todos os ensinamentos nos grupos de estudo, orientações e disciplinas. Por me fazer compreender a importância da leitura crítica e imanente. Por toda sua sensibilidade, liberdade e completa confiança nos caminhos relativos à pesquisa.

Aos professores Fábio Queiroz e Marteano Lima, pela correção minuciosa, contribuições e sugestões na qualificação e defesa dessa dissertação.

Ao professor Valdemarin Coelho, por aceitar gentilmente compor a banca de defesa, bem como por suas valiosas contribuições nessa dissertação.

À professora Jaqueline Rabelo, pela acolhida no estágio de docência.

Aos professores, alunos e funcionários do Programa, particularmente, à turma de 2016, Alessandra, Ana Paula, Andréia, Bruno, Cleângela, Deborah, Edilene, Évila, Felipe, Sueli, Gabriel, Kessiane, Ludimila, Mikaele, Valônia, Mateus, Mayara, Natasha, Nívea, Paulo Pedro, Rogério, Rosani, Sarlene, Vera e Vitória, por todo o carinho e união durante essa trajetória.

À Josy por aceitar solicitamente fazer a correção ortográfica de todo o texto.

À Jonelma e à Rosângela por toda a atenção e acolhida nesses dois anos.

Às amigas, Valônia, Vera e Natasha, presentes do mestrado, nas palavras da Verinha, “irmãs que o mestrado me fez encontrar”, agradeço por toda força e ajuda nos momentos difíceis dessa caminhada.

Ao Rogério e Valônia, por proporcionarem momentos de aprendizados e debates todas as quintas pela manhã no grupo *O Capital: Educação e Formação Humana à luz da Crítica da Economia Política*.

Aos amigos Ana Paula e Bruno, pelas enriquecedoras conversas.

A todos que fazem parte do Instituto do Movimento Operário – IMO- e que contribuem para manter a teoria marxista viva na academia.

Ao Grupo de Pesquisa Ontologia do ser social, História, Educação e Emancipação Humana - GPOSSHE, especialmente, a todos que compõem o grupo *Ontologia do Ser Social* pelos longos momentos de estudos, imprescindíveis para o meu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.

Grata a todos e todas!

“Nada existe de grandioso sem paixão”.

(Hegel)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva proporcionar uma visão ampla acerca da natureza, da função social e das características do complexo educação, no seu duplo sentido: lato e estrito. A partir desta compreensão, fizemos um balanço desse complexo ao longo da história, percebendo os conflitos, contradições, limites e possibilidades, especialmente, no que se refere ao contexto atual, mostrando os problemas vividos nas escolas, universidades e diversas instituições de ensino. A pesquisa é respaldada nos fundamentos ontológicos de Marx e Lukács em busca de compreender a relação da educação com o trabalho, com a reprodução social e com a ideologia. Percebemos que o trabalho funda a educação que juntamente aos outros complexos e categorias sociais como a linguagem e a consciência são fundamentais para o desenvolvimento e reprodução dos seres sociais através de suas funções específicas. No caso da educação, sua função específica consiste na apropriação e no repasse dos conhecimentos, valores, atitudes, habilidades acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade. Essa transmissão ocorre de geração a geração, não de forma linear, homogênea, mas heterogênea e complexa. Assim, a educação possibilita a continuidade dos conhecimentos adquiridos historicamente pelo gênero humano. Por meio disso, não temos necessidade, por exemplo, de “inventar a roda” todo dia, isso ocorre com diversas outras objetivações sociais, pelo fato de os conhecimentos se estenderem ao conjunto da humanidade. Neste sentido, a atividade educativa contribui para o progresso dos seres humanos. Não obstante, essa transmissão dos conhecimentos não acontece sempre de forma igualitária, a exemplo da sociedade de classes. Nestas, os conhecimentos são repassados de modo desigual, expressando-se de forma ainda mais acirrada na sociedade capitalista cuja desigualdade cresce de forma assustadora, especialmente, em momentos de crise. Atualmente, vivenciamos uma crise estrutural em larga escala que se iniciou no ano de 1970. Todavia, a educação, mesmo na sociedade capitalista, possibilita o progresso do ser humano, não de maneira integral, omnilateral, mas de forma contraditória, conflituosa, com limites, como também, com inúmeras possibilidades “criativas e emancipatórias”, conforme aponta Mészáros (2008). Isso ocorre pelo fato de a educação ser sempre um “formar e ser- formado puramente social”. Neste aspecto, o gênero humano está em constante processo de formação, isto é, os indivíduos estão constantemente sendo educados, independente se essa formação aconteça de forma natural ou planejada. Por fim, apresentaremos as contribuições e limites do pensamento de três autores marxistas Ivo Tonet, István Mészáros e Dermeval Saviani no que se refere ao complexo educação. Em seguida,

faremos uma comparação da concepção ontológica desenvolvida por Gyorgy Lukács com a perspectiva educacional em Saviani.

Palavras-chave: Complexo Educação. Ontologia do ser social. Gyorgy Lukács.

ABSTRACT

The present research aims to provide a broad view of the nature, social function and characteristics of the complex education, in its double meaning: broad and strict. From this understanding, we have made a balance of this complex throughout history, perceiving the conflicts, contradictions, limits and possibilities, especially in the current context, showing the problems experienced in schools, universities and various educational institutions. The research is supported by the ontological foundations of Marx and Lukács in an attempt to understand the relationship between education and work, social reproduction, and ideology. We perceive that the work founds education that together with other complexes and social categories such as language and consciousness are fundamental for the development and reproduction of social beings through their specific functions. In the case of education, its specific function consists in the appropriation and transfer of knowledge, values, attitudes, skills, etc. accumulated historically by the whole of humanity. This transmission occurs from generation to generation, not in a linear, homogeneous, more heterogeneous and complex way. Thus, education enables the continuity of the knowledge acquired historically by the human race. For example, we do not need to invent the wheel every day, this happens with several other social objectifications, because the knowledge extends to the whole of humanity. In this sense, educational activity contributes to the progress of human beings. Nevertheless, this transmission of knowledge does not always happen in an egalitarian way, as in the case of class society. In these, knowledge is passed on unequally, expressing itself even more fiercely in capitalist society whose inequality grows in a frightening way, especially in moments of crisis. Today, we are experiencing a large-scale structural crisis that began in the year 1970. However, education, even in capitalist society, enables human progress, not in an integral, omnilateral way, but in a way contradictory, conflictive way, with limits, but also, as Mészáros (2008) points out, with innumerable "creative and emancipatory" possibilities. This is because education is always a "socially formed and formed". In this respect, the human race is in constant process of formation, is that, individuals are constantly being educated, regardless of whether this formation happens in a natural or planned way. Finally, we will present the contributions and limits of the thought of three Marxist authors Ivo Tóton, István

Mészáros and Dermeval Saviani with regard to the complex education. Next, we will make a comparison of the ontological conception developed by Gyorgy Lukács with the perspective of education in Saviani.

Keywords: Education Complex. Ontology of the social being. Gyorgy Lukács.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O TRABALHO, COM A REPRODUÇÃO SOCIAL E COM A IDEOLOGIA	20
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO	20
2.2	EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL.....	51
2.3	EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA.....	61
3	PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM ALGUNS TEÓRICOS MARXISTAS E COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE LUKÁCS.....	73
3.1	EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA EM IVO TONET.....	73
3.2	A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL EM ISTVÁN MÉSZAROS.....	79
3.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM DERMEVAL SAVIANI.....	86
4	COMPARAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM LUKÁCS COM A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DERMEVAL SAVIANI.....	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	103

1INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir dos debates ocorridos na disciplina *Ontologia do ser social*, ministrada pelo professor Frederico Jorge Ferreira Costa, que fiz como ouvinte, na Universidade Estadual do Ceará, antes de entrar no mestrado em educação e das leituras das obras *Ontologia do ser social* volumes I, II, bem como da investigação dos *Prolegômenos para uma Ontologia do ser social* de Gyorgy Lukács. Deu-se ainda por um desejo pessoal como professora de Educação Física que atua em uma escola pública de Fortaleza e que vivencia as contradições e conflitos inerentes à educação, de contribuir nas elaborações acerca de questões relativas a esse complexo social. Além de perceber que as pesquisas envolvendo essa temática são parcas, ou na maioria das vezes, orientam-se por uma análise teórico-metodológica que entende a educação como um complexo autorreferencial, sem ligação com o trabalho. A considerar a importância do momento de crise atual em que vivenciamos ofensivas constantes à educação no Brasil, por meio de movimentos e leis, respectivamente, como “Escola sem Partido”, “Reforma do Ensino Médio” e a aprovação da PEC 241¹, dentre outros. Por isso, estudar a educação torna-se não somente importante, mas visceralmente necessário.

Com base nessas inquietações, surgiram alguns questionamentos: Qual a natureza e função social da educação? Qual é o “espaço concreto de possibilidades” da educação, ou seja, até onde ela cumpre uma função universal de formação do gênero humano, ou de reprodução de uma essência histórica alienada? O que se acrescenta de novo em dizer que a educação é um complexo social? É possível falar em educação em um sentido universal, ontológico? É correto afirmar que todo tipo de educação é específica e histórica? Qual é o fundamento da educação na sociedade capitalista? A partir destes questionamentos, o presente estudo se propõe analisar a educação tomando por base a obra do filósofo húngaro Gyorgy Lukács, especialmente no que se refere ao capítulo I, relativo ao complexo do trabalho, ao capítulo II, que trata sobre a reprodução; e, ao capítulo III, dedicado à análise da ideologia, presente em sua obra *Ontologia do ser social* volume II (LUKÁCS, 2013)². O autor em pauta escreveu a *Ontologia do ser social* com intuito de construir as bases para um posterior

¹ Sobre a “Escola sem Partido”, Reforma do Ensino Médio e a PEC 241 explicaremos em linhas gerais, no capítulo 1 quando formos abordar os problemas relativos ao complexo educação na sociedade capitalista.

² Para o desenvolvimento dessa pesquisa nos centralizaremos na análise a partir da *Ontologia do ser social* volume II de Gyorgy LuKács. Contudo, para complementar a discussão, utilizaremos também a *Ontologia do ser social* volume I e os *Prolegômenos para uma Ontologia do ser social* de Gyorgy Lukács, bem como, obras de alguns autores marxistas que debatem acerca do complexo educação.

desenvolvimento de uma ética marxista. Segundo ele, a ontologia seria uma introdução a essa ética, mas infelizmente não chegou a realizar esse projeto, pois faleceu em 4 de junho de 1971, antes mesmo de fazer a revisão final da Ontologia. Para Lukács (2012), a ontologia se faz presente nas obras de Marx desde o período de juventude do autor, já sendo revelada em obras, como nos *Manuscritos econômico-filosóficos (1844)* e em *A ideologia Alemã (1846)*, “tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas.” (LUKÁCS, 2012, p. 285). A respeito dos enunciados ontológicos concretos presentes nas obras de Marx, o filósofo húngaro argumenta: “[...] nenhum leitor imparcial de Marx pode deixar de notar que todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente, isto é fora dos preceitos da moda, são ditos em última análise, como enunciados diretos sobre certo tipo de ser, ou seja, são afirmações puramente ontológicas.” (LUKÁCS, 2012, p.281).

Netto (2012), na apresentação da *Ontologia do ser social* volume I, dá destaque à contribuição e à originalidade do Lukács, especialmente, na sua fase madura. Conforme Netto, o filósofo húngaro “primeiro abre um novo horizonte teórico-filosófico para o desenvolvimento do marxismo; quanto ao segundo, não haverá nenhum renascimento do marxismo se ela for ignorada” (NETTO, 2012, p.19). Para tanto, afirma:

É precisamente no trabalho dos “complexos” que ressalta a *originalidade* do pensamento do último Lukács, originalidade que não faz *tabula rasa* da obra marxiana, mas antes a toma como *fundamento* das novas determinações que estabelece e/ ou descobre – seja, por exemplo, no cuidado com a relação trabalho/práxis ou com a relação “sujeito-objeto” no trabalho, seja na abordagem criadora da reprodução social, seja na profunda renovação do enfoque da ideologia. (NETTO, 2012 p.17).

Com base no trabalho desenvolvido por Lukács acerca dos complexos sociais, especialmente no que se refere ao complexo educação, tentaremos realizar esta pesquisa, buscando entendê-lo em sua totalidade, levando em consideração seus dois sentidos: *lato* e *estricto*. Portanto, acreditamos que, apesar das linhas traçadas sobre o complexo educação na Ontologia não serem volumosas, pelo contrário, se encontram de forma dispersa e distribuída em doses homeopáticas, consideramos que o conjunto da obra nos possibilita esboçar um debate teórico mais profundo sobre a educação. Neste estudo, iremos recorrer à pesquisa teórico-bibliográficos, com enfoque em autores que discutem acerca da ontologia e guiados pelo método de Karl Marx. Para explicar este método, escolhemos uma citação extensa, mas de fundamental importância, presente no *Grundrisse*.

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começamos pela população, que é o

fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixa de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são palavras vazias se desconheço os elementos nas quais se baseiam p.ex, trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. Por isso, se eu começasse pela população esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples, do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado a determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2011, p.54)

Essa citação sintetiza de forma primorosa o método de Marx que está em constante processo, bem como em constante construção e movimento. Na citação sobredita, é possível observar claramente o momento em que o estudioso explica que, para entender a população, devemos compreender as classes, por sua vez, o trabalho assalariado, o capital, o valor, o dinheiro, o preço. Finalmente, depois de compreender todas essas categorias, a população torna-se uma categoria concreta - rica de determinações - e não mais abstrata - caótica - como aparecia inicialmente. Para que a educação seja entendida na sua totalidade, é necessário perceber que este complexo abrange conhecimentos referentes à realidade objetiva, ao considerar que o trabalho funda a educação, bem como os demais complexos e categorias sociais. Além disso, requer um desenvolvimento mínimo da linguagem a fim de haver comunicação entre os indivíduos para ocorrer a transmissão destes conhecimentos de maneira consciente e ativa, por meio da relação transmissor e receptor, essencial no processo de reprodução social e para formação de ideologias. Na escola, essa transmissão se dá por meio da relação professor e aluno, onde a condução da aula deve ocorrer sempre de forma sistemática, planejada, levando em consideração os conteúdos científicos, culturais, filosóficos acumulados historicamente, além de ressaltar a importância dos métodos específicos para cada conteúdo. Portanto, todo esse processo, como já foi dito, não pode ser compreendido de maneira mecânica, pelo contrário, ele é sempre um processo dialético. Depois de compreendido esse conjunto de relações e determinações imbricadas, é possível captar a atividade educativa de forma concreta, dialética na sua totalidade.

Não obstante, “[...] para Marx a dialética não é um princípio cognitivo, mas constitui a legalidade objetiva de toda realidade” (LUKÁCS, 2012, p.101). A objetividade do método de Marx é percebida quando o autor separa: “o ser social, que existe independentemente do fato de ser mais ou menos corretamente conhecido, e o método de sua apreensão ideal mais adequada possível.” (LUKÁCS, 2012, p.303).

Tendo clareza do até aqui exposto, é possível afirmar que este método nos possibilita refletir e analisar a realidade na sua totalidade, partindo da empiria pobre de determinações (abstrata), em seguida, com a elevação para uma realidade mediada, rica de determinações (concreta). A respeito desse caminho, Marx conclui que vai do imediato (empírico) ao abstrato para somente assim chegar ao concreto novamente, contudo mais rico de determinações. Um percurso que volta para a realidade na perspectiva de uma apropriação mais consistente de si, uma síntese, ou nas palavras do pensador alemão, um “concreto pensado”. A riqueza deste método é por ser essencialmente ontológico³, fato que nos permite entender o ser social na sua situação histórica concreta, sempre dinamicamente, ou seja, sempre em constante movimento e nunca entendida de maneira mecânica, pois, apesar dos fatos históricos serem causais e não teleológicos, devem ser compreendidos *pós-festum*. Isto não quer dizer que a história não seja dialética e que os acontecimentos históricos futuros não possam ser modificados. Pelo contrário, a história é por sua essência construída socialmente e está presente de maneira implícita ou explícita “tanto no conjunto quanto no detalhe” (LUKÁCS, 2012, p. 339). Portanto, os seres sociais é quem decidem os rumos da história, porém, como afirma Marx, sob circunstâncias postas pela realidade concreta. Diante dessas proposições, podemos concluir que o capitalismo não é condição eterna da humanidade. Em outros termos, a sociedade capitalista pode ser transformada, mas depende de inúmeros fatores, dentre eles, a luta organizada, consciente e ativa da classe trabalhadora. Lukács, na sua obra *Ontologia do ser social II* (2013, p.307), afirma: “[...] tendências metodologicamente uniformizadoras representam um grande perigo para o conhecimento adequado dos objetos reais”.

Nesse aspecto, para compreendermos nosso objeto, partimos do real, que, de acordo com Lukács, constitui-se por ser um “complexo de complexos”. Recorreremos, como já dissemos, ao método de Karl Marx, ou seja, ao referencial materialista histórico e dialético que leva em consideração os elementos objetivos, assim como os subjetivos.

Podemos dizer ainda que este método possui uma dupla dimensão, universal e histórica, e parte da investigação, buscando estabelecer uma relação mais aproximada possível entre a teoria e a prática e findando, assim, com a exposição. Com efeito, este percurso não acontece de forma apriorística, pois, como Marx parte da materialidade, o autor alemão, desde

³ Em linhas gerais, ontológico para Lukács refere-se “em última análise, como enunciados direto sobre certo tipo de ser” (LUKÁCS, 2012, p.281). Lukács se propõe a escrever, nos *Prolegômenos* e na *Ontologia do ser social* volume I e II, a respeito de um tipo específico de ser, que é o ser social. Por isso, dá destaque as categorias da produção e reprodução da vida do ser social. Diz ainda que a ontologia remete tanto ao fenômeno, como a essência da “processualidade do ser social como um todo” (LUKÁCS, 2012, p. 320).

o início, refuta as construções que se dão a priori, ou seja, as formas meramente subjetivas e idealistas da realidade. Para ele, essa análise se baseia nos acontecimentos concretos da realidade, associados as suas inúmeras relações e conexões.

Sobre esse método, Marx (1985, p. 20) escreve na sua obra *O Capital*, que, para compreender o método de pesquisa, numa perspectiva desveladora, “[...] tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluir esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Neste sentido, para investigarmos nosso objeto de pesquisa, pretendemos lançar mão do materialismo histórico e dialético para fazermos um estudo crítico e reflexivo da educação. Para compreendermos, com mais propriedade, os conflitos, as contradições, os limites e as possibilidades deste complexo social, é fundamental acrescentar:

O caminho que Marx percorre, do abstrato até a totalidade concreta e finalmente tornada completamente visível, não pode partir de uma abstração qualquer. Não basta recordar aqui, mais uma vez, a importância da acentuação marxiana da distinção entre essência e fenômeno. E isso porque, considerado isoladamente, qualquer fenômeno poderia, uma vez transformado em “elemento” por meio da abstração, ser tomado como ponto de partida; só que tal caminho não levaria jamais à compreensão da totalidade. O ponto de partida, ao contrário, deve ser uma categoria objetivamente fundamental no plano ontológico. (LUKÁCS, 2012, p.312)

Sob esta ótica, iniciaremos a análise desta pesquisa abordando uma categoria central para Marx- o trabalho- para, a partir daí, tentarmos compreender o complexo educação. Como afirma Lukács na *Ontologia do ser social II*: “é o modelo de toda práxis social” de onde emana a educação, mas esse complexo não se reduz ao trabalho, pois possui uma autonomia relativa que permite desenvolver uma função social específica e fundamental para a reprodução dos seres sociais. Abordaremos, em seguida, a gênese ontológica da educação, sua natureza e especificidade, mostrando que este complexo, como já foi dito, é importantíssimo para reprodução social e que, à medida que a sociedade se complexifica, ele também vai se complexificando, diminuindo, assim, a sua dependência em relação ao trabalho, ou seja, vai adquirindo uma maior autonomia. Todavia, faz-se necessário ressaltar que, por mais que autonomia da educação se amplie, a dependência ontológica da educação em relação ao trabalho é insuperável, pois esse complexo funda todos os complexos sociais. Portanto, essa dependência não pode ser eliminada.

Posteriormente, faremos uma análise sistemática das categorias ontológicas da reprodução, da ideologia e da ligação de cada uma delas com o complexo educação que, para

realizar sua função específica e se reproduzir, precisa não apenas do trabalho, mas de outros complexos e categorias inerentes ao ser social, como a linguagem, consciência entre outros. Noutros termos, podemos dizer que junto à linguagem e à consciência, a educação contribui para a continuidade e desenvolvimento dos seres sociais que passam por constantes mudanças e permanências ao longo da história, fato ocorrido pela formação social vigente. Por isso, o processo de continuidade nunca pode ser eliminado do processo de reprodução social, uma vez que, durante a reprodução social, há um movimento cíclico e constante dos elementos de continuidade e de descontinuidade e isso ocorre sempre dentro dos processos histórico-sociais concretos. Pautados nisso, constatamos que, na educação, há elementos tanto de permanência como de interrupção, tão comuns desde as sociedades primitivas até hoje, fazendo parte da essência da educação e repassados de geração a geração, permitindo que os homens e a sociedade evoluam.

Analisaremos, ainda, a educação como um complexo ideológico, que atua tentando resolver os conflitos e contradições inerentes às diversas formas de sociedade e funciona, com isso, como meio de luta social. Notamos, portanto, que a ideologia, em Marx e em Lukács, é mais que uma simples visão de mundo, consiste em uma substância histórica concreta dotada de positividade e negatividade e está inscrita nas inúmeras práxis sociais de maneira ativa e consciente. Além disso, o complexo educação é responsável pela sistematização dos conteúdos específicos aos diversos outros complexos ideológicos, como direito, política, arte, entre outros.

Por fim, abordaremos as concepções de três autores marxistas em relação à educação que são: Ivo Tonet, István Mészáros e Dermeval Saviani de forma a fazer uma discussão sobre o pensamento deles em relação ao complexo educação. A escolha por estes três autores se deu por três motivos. Primeiro, devido à importância destes para a difusão do Marxismo no Brasil e no Mundo, bem como por defenderem a importância da indispensabilidade da educação na vida e no desenvolvimento dos seres humanos. Segundo, pelo limite de tempo de dois anos do mestrado que nos impossibilita fazer uma abordagem mais ampla, com diversos outros autores marxistas nacionais e internacionais de relevância neste campo. E terceiro, pelo fato destes três autores terem, a nosso ver, interpretações diversas, em alguns aspectos, acerca da perspectiva ontológica em Marx e Lukács. Analisaremos ainda as semelhanças e as divergências de Saviani com a perspectiva ontológica de educação em Lukács. A opção por fazer essa comparação apenas com Saviani se deu pelo fato de acreditarmos ter um maior distanciamento, em determinados pontos, da concepção

ontológica desses dois autores, em relação aos demais, especialmente, no que tange à natureza da educação. Contudo, notamos que existem também várias semelhanças entre a *Ontologia do ser social* de Lukács e as duas obras de Saviani, *Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*.

Em suma, esta pesquisa tem por escopo investigar a natureza onto-histórica do complexo educação a partir da *Ontologia do ser social* volume II de Lukács, percebendo a natureza, as características e a função social da educação, como também seus conflitos, contradições, limites e possibilidades. Visa ainda, especificamente, analisar a relação da educação com as categorias desenvolvidas na ontologia como (trabalho, reprodução, ideologia, progresso, dentre outras). Almejamos, finalmente, compreender a educação na concepção de três teóricos marxistas Ivo Tonet, István Mészáros e Dermeval Saviani, mostrando os momentos de alinhamento e desalinhamento deles com a perspectiva ontológica de Lukács. E ainda faremos uma comparação mais detalhada de Lukács com Saviani.

2RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O TRABALHO, COM A REPRODUÇÃO SOCIAL E COM A IDEOLOGIA

Este capítulo tem por intuito analisar a relação da educação com o trabalho, com a reprodução social e com a ideologia, categorias que mesmo com especificidades e funções próprias e diferentes, são necessárias em qualquer forma de sociedade. Portanto, elas são essenciais para o entendimento onto-histórico da educação e para uma melhor compreensão da natureza, da especificidade e da sua função social. Além disso, são imprescindíveis para compreendê-la dentro do contexto atual, de crise estrutural do capital, percebendo até onde ela reproduz a lógica do capital e até onde contribui para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, possibilitando a passagem do indivíduo em si e para si. Em outras palavras, por elevar o nível de consciência dos indivíduos, auxiliando o progresso deles e do gênero humano. Portanto, tentaremos analisar o complexo educacional de maneira dialética, pois somente, por meio desse método, é possível apreender com mais propriedade as leis imanentes do real na sua totalidade.

Feitas essas considerações iniciais, abordaremos primeiramente a ligação trabalho e educação.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para entendermos melhor o complexo educação, faremos uma pequena abordagem neste capítulo sobre a origem da educação no aspecto onto-histórico, uma vez que nos permitirá analisar e compreender essa atividade na sua totalidade, para além da aparência fenomênica das coisas.

Partiremos da categoria trabalho, visto que esta, de acordo com Lessa (2007), estabelece novas formas de relações sociais e históricas, criando novas habilidades e necessidades, como a educação. Conforme aponta Lukács (2012) o trabalho⁴ funda o ser que se complexifica e adquire certa independência em relação ao trabalho, mas essa complexificação só ocorre num estágio já avançado de sociabilidade em que ocorre um salto

⁴ É válido ressaltar que a base das elaborações de Lukács acerca da categoria trabalho se encontra, essencialmente, no capítulo V de *O' Capital* volume I de Marx, intitulado O processo de trabalho e o processo de valorização. Lukács deriva daí a essência desse complexo e suas implicações na vida do ser social.

ontológico⁵ e o ser humano passa a desempenhar um papel mais ativo na sociedade, através dos complexos sociais universais e singulares, permitindo ao homem ser visto como um ser que cria, produz sempre o novo, e não apenas um ser determinado biologicamente. Em outros termos, através do trabalho, o homem tem a possibilidade de retroagir sobre o seu sujeito para transformá-lo. Por isso ainda a realidade do ser social é um complexo de complexos.

Neste contexto, Marx pressupõe que o trabalho é uma categoria inerente aos homens e diferencia a atividade dos animais da atividade humana por sua capacidade de teleologia (prévia ideação) e causalidade (natureza dada). A citação de Marx a seguir explica a diferença da atividade dos homens e dos animais.

Uma abelha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com construção dos favos de colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p 149-50).

Isso significa que a atividade dos animais consiste em uma generalidade muda. Noutras palavras, é uma atividade unilateral, ocorre apenas para atender necessidades imediatas. Já a atividade do homem consiste em uma generalidade não muda⁶, ou seja, essa atividade gera possibilidades para além do imediato.

Então, o homem, sendo um ser consciente, responde sempre de maneira distinta a novas situações postas pela vida, sua atividade é teleologicamente orientada, ou seja, tem um sentido, uma finalidade. Portanto, o ser humano é qualitativamente diferente dos outros seres. Consoante Lukács, o ser inorgânico caracteriza-se por não se reproduzir, não ter vida e nem possuir consciência; já no ser orgânico ocorre sempre uma reprodução imutável e a consciência é apenas um mero epifenômeno, ou seja, ocorre uma derivação direta da existência de maneira mecânica, possuindo, como afirma Kant, uma finalidade sem escopo - sem alvo, sem mira. Ao passo que, no ser social, ocorre a produção do novo, por meio da transformação conscientemente orientada do real. Mas, apesar da diferença entre essas três

⁵ De acordo com Lukács o salto ontológico é a passagem de uma esfera de ser inferior a outra esfera de ser qualitativamente superior. Exemplo: a passagem do ser inorgânico para o ser orgânico ou ainda, a passagem do ser orgânico para o ser social.

⁶ Os termos generalidade muda e generalidade não muda são utilizados por Gyorgy Lukács na *Ontologia do Ser Social II* e nos *Prolegômenos*.

esferas⁷, a reprodução social requer uma permanente troca orgânica com a natureza, isto é, sem natureza não haverá ser social. Como muito bem elucida Lukács, o ser social pressupõe uma base inorgânica e orgânica, o homem não pode se desligar completamente da esfera biológica, ou seja, “não se pode considerar o ser social como independente do ser natural”. (LUKÁCS, 2012, p.286). O que ocorre é um afastamento dos limites naturais, “recuo das barreiras naturais” que jamais podem chegar a zero, já que as esferas naturais inorgânica e orgânica são condições inelimináveis do desenvolvimento do ser social, fundamentais para garantia da sua sobrevivência e reprodução.

Lukács busca em Marx o esclarecimento dessa genealogia:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1985, p.149).

Portanto, podemos afirmar, conforme Lukács (2013), que a categoria trabalho é o fundamento ontológico do gênero humano e dos complexos sociais como linguagem, direito, educação. Em outros termos dá-se sob duas perspectivas- ontológica e histórica- que já estavam presentes em seus estágios iniciais desenvolvidos desde Hegel, porém limitados por uma concepção idealista da história. Em contrapartida, Marx e Lukács expõem o trabalho na sua dimensão ontológica como sendo o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza para produzir meios de produção e de subsistência⁸. “O trabalho é, na qualidade de processo natural, mais do que um mero processo natural, ele regula o metabolismo e constitui um mundo” (HABERMAS, 2014, p. 62). Com essa assertiva, Habermas quis mostrar que, para Marx, o trabalho nem é apenas um processo natural e nem é exclusivamente um processo social, é, antes de tudo, a mediação destes dois processos. Já na sociedade capitalista, como forma determinada e histórica, o trabalho se manifesta com a potencialização da divisão social

⁷ Nos *Prolegômenos* e na *Ontologia do Ser Social* volume II, Lukács faz uma análise detalhada sobre a diferença e a conexão entre essas três esferas (orgânica inorgânica e social).

⁸ Quando Marx fala em produzir meios de produção e subsistência, ele fala da produção de maneira ampla, assim, essa produção pode atender às necessidades do “estômago” ou do “espírito”. Exemplo: Criar uma obra de arte, produzir um vinho, fabricar uma roupa, etc. Além disso, a análise do trabalho no sentido ontológico é sempre um processo de abstração, “de captar o universal (comum isolado)”, pois este trabalho só se efetiva no processo histórico concreto, ou seja, somente neste processo ocorrem as necessidades de produzir determinados objetos, e estes, podem variar e se complexificar dependendo das carências de determinadas formações sociais específicas.

do trabalho, com o aumento da mais valia absoluta e relativa⁹, com a intensificação da exploração do homem pelo homem, com a maximização da precariedade entre outros fatores.

Marx (2010) tece uma visceral crítica ao trabalho na sociedade capitalista. Marx e Engels (2007) afirmam que a divisão social do trabalho, como acontece na sociedade capitalista, tem por consequência uma intensificação da separação entre o trabalho manual e o intelectual, gerando o estranhamento que faz com que o ser humano se sinta fora de si no trabalho, ou seja, ocorre uma perda de sentido laboral e uma fragmentação da realidade, afetando todas as estruturas sociais, inclusive a educação, em que acontece um maior esvaziamento dos conteúdos, a formação da mão de obra barata e o pragmatismo das relações sociais. Notamos, entretanto, que a educação foi mudando historicamente. Vinculou-se de certa forma ao destino do trabalho sendo alienado\estranhado, atendendo aos interesses do capital, apesar de ter uma autonomia relativa.

Mészáros (2000) ressalta que a crise estrutural do sistema capitalista iniciou-se na década de 1970. Neste período, o capitalismo entrou numa crise profunda e não conseguiu mais aumentar suas taxas de mais-valia como nas décadas anteriores, gerando barbárie, desemprego, subemprego, flexibilização e precarização das relações de trabalho em escala ampliada. Essa crise é histórica e afeta toda a humanidade, sendo expansionista e cruel, resultando, portanto, em consequências irremediáveis. Seguindo esse ciclo de crises, o capitalismo se viu diante de mais uma delas, pois, em 2007/2008, surgiu uma nova crise que se estende até os dias atuais, resultando num colapso em todos os aspectos da sociedade - ético, político, ideológico, educacional. A cada nova recessão, a lógica do capital se torna cada vez mais cruel, essencialmente irracional, desumana e com consequências devastadoras. Segundo aponta Mészáros (2000, p.76), na sociedade capitalista, “[...] existem condições que se materializam no antagonismo entre capital e trabalho e se manifestam nas relações entre a produção e o controle; produção e o consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento. [...]”.

Desta forma, levando em consideração todos esses antagonismos, podemos apontar dois limites de uma educação nos marcos da estrutura do capital. Quanto ao primeiro, no sistema capitalista é impossível uma educação que vise a um desenvolvimento integral do

⁹ Grosso modo, entendemos que a mais-valia absoluta ocorre por meio do aumento da duração da jornada de trabalho sem alterar o salário. A mais-valia relativa ocorre pela ampliação da produtividade, reduzindo o tempo gasto para produzir a mercadoria. Exemplo: melhorando a tecnologia ocorrerá um aumento na produtividade (SANDRONI, 1982).

ser humano, envolvendo aspectos do ensino da politecnicidade na sua totalidade - ensino intelectual, educação física e conhecimento tecnológico-, ou seja, impossibilita o desenvolvimento unilateral do ser humano que desenvolveria todas as suas potencialidades com ampla formação da personalidade, produzindo indivíduos plenamente desenvolvidos. Quanto ao segundo, no sistema capitalista, só é possível fazer reformas e, por mais que estas avancem, sempre existirão barreiras que impossibilitarão o desenvolvimento do gênero humano de forma completa, integral.

É necessário salientar, contudo, que todos nós vivemos essa crise em nosso cotidiano. Os aspectos negativos da crise são muitos, atingindo também a educação, com privatizações, reformas e cortes de verbas públicas. No bojo dessa análise, Mészáros (2011 a, p.59) assevera: “A crise estrutural da educação tem estado em evidência já há um número de anos nada desprezível. E aprofunda a cada dia, ainda que essa intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares”.

Nesta direção, torna-se urgente e necessário atuarmos, procurando a superação desta lógica capitalista que afeta todos os setores da sociedade, inclusive a educação¹⁰ cujo acesso de forma ampla é cada dia mais dificultado. Com a difusão em larga escala de cursos aligeirados para todos os tipos de trabalhadores e jovens, temos a falsa impressão de haver a oportunidade de educação de qualidade e emprego para todos. Todavia, esta política educativa visa unicamente ao discurso da empregabilidade, em que se estimula a formação constante para o capital e exclui as massas de ter uma educação de forma elevada. Noutras palavras, a educação, nesta lógica é cada vez mais negada.

Podemos falar aqui de uma educação apenas “instrumental”. Essa educação instrumental visa ao aprendizado mínimo, aligeirado, fragmentado, tecnocrático, com o interesse maior de formação de mão de obra barata e, por conseguinte, de garantir a manutenção do sistema, ao invés de uma ampliação e apropriação cultural do gênero humano. Nesse sentido, o sistema educacional está atendendo mais e mais à lógica do sistema capitalista, formando indivíduos limitados e sem uma consciência global de mundo e sociedade. Por isso, é urgente que se busque construir uma sociedade que possibilite o desenvolvimento das potencialidades humanas, cenário apenas possível numa sociedade emancipada.

¹⁰ No decorrer do texto quando tivermos falando em educação na sociedade capitalista, nos referimos a educação específica, formal, no sentido estrito, a educação presente nas escolas, universidades e diversas outras instituições de ensino formais. Torna-se necessário deixar claro isso para não gerar confusão entre o sentido amplo de educação e o seu sentido estrito. Apesar de os problemas inerentes ao capitalismo ao longo da história ter atingido e, ainda continua atingindo tanto a educação no sentido amplo, como no seu sentido estrito.

Em contrapartida desses conflitos, percebemos a contradição à educação, apesar dos limites e problemas supracitados, há, conforme identifica Mészáros (2008), possibilidades criativas e emancipatórias por ter, de acordo com Lukács (2013), uma autonomia relativa e por ser um produto da práxis humana sempre síntese da subjetividade e objetividade. Essa autonomia relativa é uma autonomia concreta, que se expressa de forma desigual, heterogênea e contraditória, presente não só na educação, mas em outros complexos sociais. Por isso, em relação à educação, podemos dizer que esta nos possibilita, mesmo de forma contraditória, analisar a sociedade e nos posicionarmos sobre ela de maneira crítica e reflexiva, podendo contribuir para a sua transformação, porém, não o fazemos como queremos. A respeito desse aspecto, Lukács(2012) desenvolve a categoria da alternativa social. Esta, no processo social, não é teleológica, e sim causal, não ocorre de acordo com a nossa vontade e consciência, mas, de acordo com as circunstâncias pelas quais nos defrontamos nos processos históricos concretos. Como Marx cita em sua obra *O 18 Brumário*: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1969, p.17). Tendo claras estas informações, podemos reforçar este argumento com a relação que Lukács(2012) faz dos atos individuais e com as condições histórico-sociais desenvolvidas ao longo da história pelo gênero humano e que envolve passado e presente: “[...] as legalidades objetivas do ser social estão indissolúvelmente ligadas a atos individuais de caráter alternativo, mas possuem ao mesmo tempo uma estringência social que é independente de tais atos” (LUKÁCS, 2012, p. 345).

Neste tocante, o processo educacional não pode acontecer apenas sob circunstâncias de nossas escolhas, e sim sob circunstâncias que nos defrontamos diretamente, visto a educação ser o resultado do acúmulo de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos presentes ao longo da história e repassados de geração a geração, produzidos e reproduzidos constantemente numa relação dialética. Noutros termos, o processo educativo está em constante movimento, portanto, esse processo não está desvinculado do desenvolvimento da sociedade, ou seja, está ligado diretamente com o desenvolvimento econômico, político, social e estrutural da sociedade como um todo. No que se refere à autonomia relativa, Jimenez e Lima, ancoradas no pensamento de Lukács, expõem:

Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que para realizar funções

específicas essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho. (JIMENEZ e LIMA, 2011, p. 79).

As autoras avançam no reconhecimento da educação como complexo que tem uma autonomia relativa. Assim, a importância dessa autonomia na práxis educativa deve ser o ponto de partida da investigação. Não obstante, torna-se necessário desenvolver a análise de outras categorias que constituem a especificidade da educação. Uma categoria que se faz fundamental para o desvelamento teórico da educação é a do progresso. De acordo com LUKÁCS (2012, p.319), progresso seria o “desenvolvimento de um grau ontologicamente inferior do ser a um grau ontologicamente superior”. Não estaria colocado juízo de valor, apenas a compreensão do avanço do ser humano em sentido ontológico. Em outras palavras, a educação, mesmo no capitalismo contribuiria para esse desenvolvimento do ser. Todavia, não de maneira retilínea, linear, mas heterogênea e complexa. É disso que Lukács está falando quando se refere ao recuo das barreiras naturais, onde cada vez mais o momento predominante da evolução do ser humano é determinado pelos aspectos sociais. Analisar o complexo da educação à luz da categoria progresso talvez seja a chave para compreender os reais limites e as potencialidades da educação, visto ter-se um parâmetro objetivo para avaliar o que seria e o que não seria educação, ou seja, o que ontologicamente contribui para a elevação do ser humano e o que estagna esse crescimento. É claro que também não podemos negligenciar a sua dependência ontológica em relação ao trabalho, além da ligação da educação com outros complexos e categorias sociais.

Neste sentido, podemos notar que a educação tem duas características marcantes: a primeira possui uma dependência ontológica cujo marco fundante é o trabalho; já a segunda possui uma autonomia relativa, colocando um campo de possibilidades para o desenvolvimento dos pores teleológicos, podendo, contudo, intervir para a transformação da realidade devido as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Referente à ligação da educação com outras categorias sociais importantes para o desenvolvimento do ser social e para o progresso do gênero, abordaremos inicialmente duas categorias: a legalidade e a moral. Contudo, no decorrer da pesquisa, citaremos outros complexos e categorias que também junto à educação, à legalidade e à moral, contribuem para o progresso dos seres humanos. Mészáros (2006) aborda que é impossível ocorrer qualquer progresso humano sem a influência “mutuamente continuada” entre as categorias da legalidade e da moral. Esta tem conexão direta e indissociável com a educação, na medida em

que: “A moral é uma função positiva da sociedade: do homem lutando com a tarefa de sua própria realização.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 172). Assim,

O órgão da moral como automeiação do homem em sua luta pela autorrealização é a *educação*. E a educação é o *único* órgão *possível* de automeiação humana, porque a educação – não num limitado sentido institucional- abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação *ativa* no processo. O bom educador é alguém que *inspira a autoeducação*. Apenas nessa relação pode-se conceber a superação da mera exterioridade na totalidade das atividades vitais do homem – inclusive, não a abolição total, mas a crescente transcendência da legalidade externa. Mas essa superação, devido às condições necessárias a ela, não pode ser concebida simplesmente como um *ponto* estático da história para além do qual começa a “idade de ouro”, mas somente como um processo contínuo, com realizações *qualitativamente* diferentes em suas várias fases. (MÉSZÁROS, 2006. p. 172).

Ao compreender que a educação e outros complexos e categorias sociais são essenciais para o progresso do gênero humano, voltaremos para a análise do trabalho, para um melhor entendimento do complexo educação. Tonet (2005) aponta que no trabalho, segundo Marx, ocorre um vínculo indissociável entre sujeito e objeto do conhecimento, entre subjetividade e objetividade, fundando assim uma filosofia da práxis cuja concepção deve ser dialética. Como indica Lukács (2010), o trabalho se constitui por uma relação recíproca entre teleologia e causalidade¹¹ e promove em si um salto ontológico. Portanto, no trabalho, como já elucidamos, ocorre um recuo das barreiras naturais. O ser humano afasta-se cada vez mais do ser natural -biológico- e passa a ser cada vez mais social, constituindo-se por produzir o novo, ou seja, há uma transição da esfera do ser meramente biológico – orgânico - para esfera do ser essencialmente social. Neste, já está pressuposto de forma ineliminável o biológico.

O trabalho tem como sua essência ontológica, um caráter de transição: ele é essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria prima, objeto do trabalho, etc) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas

¹¹ Teleologia significa uma prévia-ideação (do trabalho) visando atingir uma finalidade. Previamente se idealiza (elabora na mente) o que vai realizar, para depois executar, visando atingir um fim do que foi anteriormente idealizado. “Na causalidade, toda atividade humana, assim como o produto dela, está inserida numa malha de relações de causa e efeito.” Ora, a causalidade é exatamente o que caracteriza a natureza, pois esta é regida por leis independente de qualquer consciência. Isso faz com que o resultado da atividade humana seja influenciado tanto por elementos oriundos da natureza, como também por aqueles resultantes das relações sociais. Essa característica que possui movimento próprio é chamada por Lukács de causalidade. (LUKÁCS, 2010, p.44).

antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p.44).

Segundo Lukács (2012), por mais profunda que seja a ancoragem do homem na esfera biológica, como na alimentação e sexualidade, o gênero humano não permanece nessa esfera, sendo seu momento predominante o social. Portanto, até mesmo a alimentação e o sexo deixam de ser atividades meramente biológicas, tornando-se mais e mais sociais. À luz dessa análise, podemos constatar que o homem, como um ser social, é educado desde cedo a se alimentar, a se comportar, a se vestir de uma maneira socialmente determinada, ou seja, para atender necessidades sociais específicas. Assim, os homens constroem suas vidas com regras e normas estabelecidas socialmente. É determinado socialmente como deve se vestir em cada ambiente, os horários e as formas de alimentação, dentre outros aspectos humanos que vão mudando e sendo construídos e reconstruídos a partir do desenvolvimento cultural, intelectual e social da humanidade. Neste contexto, Habermas diz que, “Marx, por sua vez apreende a natureza não sob a categoria de um outro sujeito, ao contrário, apreende o sujeito sobre a categoria de outra natureza” (HABERMAS, 2014, p. 67). Assim, o sujeito possui outra natureza que não é fundamentalmente biológica e sim prioritariamente social.

Todavia, é imprescindível ressaltar que, por mais que ocorra esse afastamento, as determinações biológicas nunca podem deixar de existir completamente. A base natural do ser humano é ineliminável de sua estrutura. No entanto, essa capacidade de produzir o novo distingue o ser social dos demais seres, possibilitando o desenvolvimento de complexos sociais essenciais para reprodução do gênero humano, como a educação. Nela, portanto, também se realiza essa relação entre teleologia e causalidade. A respeito desse aspecto, esclarece-nos Lukács (2010, p. 79 e 80):

Na medida em que o ser humano, o qual em sua sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais pode deixar de ter uma base do ser biológico e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper a ligação com a esfera inorgânica. Nesse duplo sentido, o ser humano jamais cessa de ser também natural. Mas de tal modo que o natural nele em seu ambiente (socialmente) remodelado é cada vez mais fortemente dominado por determinações do ser social, enquanto as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo.

Nesse processo de exteriorização, Lukács (2010) explica melhor dizendo que a determinação da especificidade da atividade humana se dá pela transformação da atividade natural em uma configuração objetiva de um fim previamente estabelecido – o pôr teleológico. Então, a teleologia -prévia-ideação- e a causalidade – objetividade dada-, embora

heterogêneos entre si, são momentos de um único processo - constituem uma unidade indissolúvel- o trabalho que, primeiramente, existe por uma elaboração ideal na mente do que se pretende transformar para depois haver as transformações. Ao mesmo tempo, a teleologia deve possuir como base uma natureza objetiva exterior e independente dos homens, que seria a causalidade.

Portanto, conforme Jimenez e Lima, tendo por suporte o pensamento de Lukács, (2011, p. 80) asseveram.

A educação é um complexo social essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individualidade e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente.

Por meio da educação, o ser humano se capacita e progride individualmente e, ao mesmo tempo, há uma socialização destes conhecimentos que foram apreendidos individualmente. É um movimento individual e coletivo que ocorre simultânea e progressivamente.

No entanto, a educação, sendo fundada pelo trabalho, é inseparável dele e seu pertencimento ao gênero humano é dado por um processo histórico social. Mas como bem esclarece Tonet (2005, p. 139):

Embora a categoria da educação integre a categoria do trabalho, as duas não se confundem. Para nós, como já evidenciamos, o trabalho é um ato de transformação da natureza. Portanto, neste caso, a ação do sujeito se exerce sobre uma “matéria-prima” cuja natureza é completamente diferente da “matéria prima” do ato educativo. A primeira é desprovida de subjetividade, enquanto a segunda tem na subjetividade um dos seus momentos fundamentais. A ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes e livres (quer dizer, portadores de consciência e liberdade) e não sobre uma “matéria prima” inerte e passiva, regida pela lei da causalidade. O ato educativo, ao contrário do trabalho, implica uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre sujeito e um objeto que é o mesmo tempo sujeito. Trata-se aqui de uma ação sobre uma consciência visando a induzi-la a agir de determinada forma.

Outra diferença entre a educação e o trabalho é que neste, como indica Lukács, são postas posições teleológicas primárias e secundárias, que se dá pela ligação do homem com a natureza e também da relação dos homens entre si. Já na educação são postas apenas teleologias secundárias que visam influenciar o comportamento dos homens entre si, tendo com isso uma grande amplitude de possibilidades. Essa é a grande diferença entre esses complexos. No trabalho, há a transformação da natureza no sentido da produção social da

riqueza. Já na educação, se falarmos de transformação da natureza, remete-se àquele conceito de natureza puramente social, ou seja, a consciência dos sujeitos envolvidos no processo.

Lukács (2013) define a educação em dois sentidos: um sentido universal (*lato*) e um sentido estrito (*strito*). A educação no sentido universal é inerente ao ser social e está presente em todas as formas de sociedade, não encontrando analogia na natureza inorgânica e orgânica. Essa acepção caracteriza-se por ser “de muitos modos espontânea” (LUKÁCS, 2013 p.177). Quando o ser humano, através do trabalho, descobre algo novo, como a cura de uma doença, essa conquista não se cristaliza no indivíduo ou grupo singular que a inventou, mas é transmitida a todo o gênero humano, mesmo numa sociedade dividida em classes, que tende a incorporar esse feito de maneira desigual entre as classes. Neste sentido, a educação cumpre o papel ontológico de se apropriar dessas generalizações e remetê-las ao conjunto da humanidade e de contribuir para o progresso do gênero humano, bem como “de elevar o ser de um grau inferior a um grau superior.” (LUKÁCS, 2012 p. 319). Isso caracteriza a especificidade da educação, diferenciando-a das demais atividades realizadas pelo ser social.

À educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito, ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas com a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. (LUKÁCS, 2013, p. 295)

A acepção de educação sobredita é composta por todos os atos formativos da vida e, através deles, que os homens se desenvolvem. Neste aspecto, o processo educativo é aberto e, com ele, há diversas alternativas. Por isso, seus resultados são muitas vezes incertos, ou seja, a educação é um complexo que possui inúmeras possibilidades.

Já a educação, no sentido estrito, define-se por ser sistemática, com normas, regras, conteúdo e técnicas específicas, desenvolvida na escola, universidades, instituições de ensino, sendo “consequências das carências sociais” (LUKÁCS, 2013 p.177) presentes em determinadas épocas. Caracteriza-se ainda na sociedade de classes por ser um complexo parcial, “[...] porém, essa peculiaridade é determinada não só pela legalidade própria do complexo social, mas simultaneamente e sobretudo também por sua posição e função na totalidade social.” (LUKÁCS, 2013, p.306) Neste sentido, Lima, fundamentada na última obra de Lukács, escreve em sua dissertação:

A corporação exige uma educação em sentido restrito, orientada para aquela formação específica. Com a manufatura e a industrialização, as exigências postas

para a formação dos indivíduos alargam-se ainda mais e produzem consequências significativas no complexo educação. A principal delas se traduz no terceiro movimento que encontramos como consequência da influência da complexificação do trabalho sobre o complexo da educação e consiste na transformação da educação de um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo, para a educação em sentido restrito, a qual surge por força da divisão de classes e é influenciada pelos interesses de classe. (LIMA, 2009, p. 114).

Portanto, na sociedade capitalista, a educação, bem como os demais complexos sociais, ganham uma maior autonomia como consequência da complexificação social, mas, ao mesmo tempo, apresenta-se de maneira contraditória, presa à lógica da reprodutibilidade do capital, alienada, reificada, transformada em coisa, onde hegemonicamente cumpre a função de reproduzir ideologicamente a vida dentro do sistema capitalista.

Em relação à educação em sentido estrito, Maceno (2017) na sua obra intitulada *Educação e Reprodução social: A perspectiva da crítica marxista* baseado nos escritos de Marx e Lukács, traz uma outra visão desta forma de educação. Interpreta equivocadamente o conceito de educação estrito senso. O autor dilui o conceito de educação em sentido estrito dizendo que ela sempre existiu, que é universal. Podemos constatar isso na seguinte passagem: “Era de modo não formal e sem controle do Estado que a educação em sentido estrito ocorria nas comunidades primitivas”. (MACENO, 2017, p.97). Além disso, outra análise no nosso entendimento equivocado desse autor é diferenciar a educação formal e a de sentido estrito, visto que ambas estão intrinsecamente relacionadas, como apontamos acima. Assim, Maceno (2017) aborda essa querela da seguinte forma: “Ao contrário da educação em sentido estrito, que é universal, a educação formal surge com a sociedade de classes e é típica desse tipo particular de formação social” (MACENO, 2017, p. 97). Nossa análise em relação à educação em sentido estrito corrobora com a análise de muitos autores marxistas, como Mészáros, Tonet, Saviani e até mesmo com o pensamento do próprio Lukács.

Este último afirma que a educação tanto no sentido universal, como no sentido estrito não pode ser compreendida de forma isolada. Por isso, é necessário levar em consideração as mudanças e permanências deste complexo, pois este se desenvolve não de maneira retilínea e uniforme, mas de forma desigual, com vários conflitos, contradições, limites e possibilidades. Ao analisarmos a educação apenas no sentido amplo, tornamo-la uma abstração. Dessa forma, devemos entender o seu desenvolvimento ao longo da história, já que ela se dá de forma histórica e dialética, fazendo o caminho de ir do empírico- visão caótica deste todo concreto- ao abstrato e voltando novamente ao concreto pensado. Como esse percurso é cada vez mais rico de determinações, é possível analisar a práxis educativa de maneira mais ampla, percebendo a relação teoria e prática, bem como suas mediações. Por

consequente, faremos, neste momento, uma breve exposição sobre a educação desde as sociedades primitivas até a sociedade atual. Neste processo, vamos notar as continuidades e descontinuidades presentes no complexo educação.

Consoante Tonet (2005), o trabalho e a educação na sociedade primitiva não se diferenciavam claramente, “o homem se educava no e pelo trabalho e com as atividades que giram ao redor dele” (TONET, 2005, p.141). A educação era espontânea, homogênea, igualitária, visto que a divisão de trabalho ainda era muito incipiente e resumia-se às “*diferenças entre os sexos, mas sem o menor submetimento por parte das mulheres*” (PONCE, 2015, p. 20)

Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. (PONCE, 2015, p. 21).

A educação não se destinava, especificamente, a uma pessoa ou grupo de pessoas, era coletiva. “*A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente*” (PONCE, 2015, p.21)

Destarte, com o aparecimento das classes sociais e da crescente complexificação do ser social, ocorre a diferenciação entre trabalho e educação. A educação a partir daí passa a se manifestar de forma mais explícita em relação ao trabalho, tendo como função específica propiciar aos indivíduos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos adquiridos ao longo da história.

Porém, esses conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos são repassados de forma desigual nas diferentes épocas. Aníbal Ponce (2015) expressa essa transformação das sociedades coletivas para as sociedades de classes na seguinte passagem:

Essa transformação tem grande importância para nós. Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão instaurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *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, 2015, p. 29).

Podemos perceber esse fato desde o surgimento da escola, uma das principais formas de instituições de ensino. Essa teve uma maior visibilidade inicialmente na Grécia antiga, como lugar do ócio. Naquele momento, predominava o modo de produção escravista em que a educação escolar era exclusiva para uma pequena parcela da população. Contudo, Ponce (2015), quando analisa a educação em um determinado período das sociedades primitivas, já observa que nas cerimônias de iniciação o que mais tarde viria a ser o que chamamos hoje de escola. De acordo com o autor, em um determinado momento dessas sociedades, já havia rudimentos do que se tornaria mais tarde a escola, embora de maneira ainda muito embrionária. É importante lembrar que não estamos falando das sociedades primitivas como um todo, como coloca Maceno (2017) na sua obra *Educação e Reprodução social: A perspectiva da crítica marxista*. Pelo contrário, o marco da educação escolar se deu na Grécia, como já vimos, e, com surgimento das classes sociais bem delimitadas, e a educação em sentido estrito só teve início com a sociedade de classes. Neste sentido, Ponce assinala:

As cerimônias de *iniciação* constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo, mas coercivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe. Os magos, os sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo – assumem pouco a pouco, juntamente com a função geral de conselheiros, a função mais restrita de iniciadores. Cada tribo foi recolhendo através dos anos uma larga experiência que foi sendo cristalizada em tradição e mitos. (PONCE, 2015, p. 31).

É necessário esclarecer, mais uma vez, que, durante a maior parte do período primitivo a educação era espontânea, coletiva e homogênea.

Contudo, voltando para análise da sociedade grega, traçaremos uma correlação no modo de educar nas cidades de Atenas e Esparta. Esta se caracterizava por ter uma educação essencialmente militar em que a disciplina do corpo ganhava destaque, com treinamentos rígidos, com intuito de preparar para guerra. Já em Atenas, a educação era voltada, especialmente, para o desenvolvimento cultural e para a valorização em desenvolver o corpo e a mente.

Além disso, a educação das mulheres também era diferente nessas duas regiões. Em Esparta, as mulheres eram educadas com rigores físicos e psicológicos, participavam de competições, tinham um papel mais ativo na sociedade em relação às mulheres atenienses,

que eram educadas para os afazeres domésticos, não podiam participar das competições e nem sequer assistir aos Jogos.

O período romano se dividiu em três fases: Monarquia, República e Império. A sociedade, nessas fases, era composta por classes distintas (patrícios, plebeus, clientes, escravos, libertos). Desse modo, essas classes se expressavam de forma desigual, conseqüentemente, havia uma disparidade na educação. Portanto, apenas recebia uma educação refinada a classe dominante.

Já no período medievo, o acesso à educação ampla e à escola continuava sendo limitado a uma pequena parcela da população, prioritariamente, à classe dominante que a usufruía. Essencialmente, apenas a nobreza e o clero desfrutavam da educação escolar.

Somente, no capitalismo, com a necessidade de formar para atender as demandas do capital, é que a educação escolar deixou de ser apenas privilégio da classe dominante e passou a ter por função contribuir para a socialização e transmissão destes conhecimentos, habilidades e valores de forma sistemática à grande parte da população. Contudo, não de maneira homogênea, mas heterogênea, desigual e contraditória.

Posto isto, podemos concluir que a educação nas sociedades de classes visa atender aos interesses da classe dominante cujo caráter é predominantemente conservador, no sentido político e ideológico. Todavia, embora com viés conservador, é possível, através dela, a construção de possibilidades criativas e emancipatórias. Como afirma Duarte (2016), a “educação tem na sua essência uma lógica anticapitalista”, sendo esta a contradição presente na atividade educativa, com um caráter alienante, mas, ao mesmo tempo, contribuindo para um processo de desalienação da sociedade, visto ser responsável pela universalização de todos os conhecimentos produzidos pelo gênero humano. Com isso, a educação, através da autoconstrução positiva do homem, contribui para o progresso do ser humano elevando o ser de uma esfera inferior para uma esfera superior proporcionando uma ampla formação do gênero humano, sendo ela, como afirma Lukács(2013), “um formar e ser-formado puramente social”. É válido ressaltar que nós estamos constantemente em processo de formação. Com isso, somos constantemente educados e, devido a esse fato, podemos dizer que a educação é necessária em qualquer tipo de sociedade. O que irá diferenciar é a forma, bem como os conteúdos desenvolvidos e transmitidos por este complexo, ou seja, a educação pode ser transmitida em casa -apenas pela família- ou pode se dar prioritariamente por meio da escola, ou ainda pode acontecer numa comunidade. Além disso, ela pode manifestar-se de forma progressista ou conservadora.

Portanto, o critério maior para definir onde e como se realizará a educação será prioritariamente o critério social, pois os homens são seres sociais e, como tal, desenvolvem-se sempre socialmente. Nesta ótica, podemos dizer que a educação não é um complexo fixo, estático, imutável, pelo contrário, a práxis educativa é dialética, está constantemente se transformando.

Para Newton Duarte (2013), a formação puramente social vem se concretizando durante a história, porém de maneira contraditória. Por um lado, ela é seletiva e precária, atendendo à imposição da classe dominante de formar pessoas competentes para as necessidades mercadológicas do sistema capitalista. Chamamos essa educação de “instrumental”, ligada a uma razão instrumental de reprodução da lógica do capital. Por outro lado, com ela, surgem possibilidades “de que a atividade objetivamente social e consciente se torne cada vez mais livre e universal” (DUARTE, 2013, p.58). Isso ocorre, pois, como afirma Duarte, “A escola possui em sua essência uma lógica que aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento”. (DUARTE 2016, p. 27). Com isso, a função da escola é de “socializar a apropriação do saber” (WACHOWICZ, 1989, p.68), mas não todo tipo de saber, não os saberes cotidianos, e sim, como coloca Duarte (2016), as “formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (DUARTE, 2016, p.24). Podemos afirmar, neste sentido, de acordo com Newton Duarte (2013), que “a apropriação do conhecimento passa por um debate de classes” e complementa que esse é resultado da reprodução social e histórica da humanidade e, por meio desse, ocorre a formação de indivíduos singulares, bem como a formação de todo gênero humano.

Contudo, é válido ressaltar essa relação da educação com a totalidade social. Libâneo (2010) mostra especificamente essa relação quando coloca que, para compreender a educação, é necessário perceber sua ligação com as diversas esferas- social, econômica, política. Noutras palavras, esse complexo não pode ser desligado das outras esferas sociais.

A educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isto quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos, ideológicos de grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2010, p.97)

À luz dessa premissa, podemos apresentar algumas características da educação. A primeira se trata de um ato intencional. A respeito disso, a título de ilustração, podemos nos

apoiar no pensamento de Saviani (2013): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13). Seguindo o mesmo pensamento de Saviani (1991), Wachovicz (1989) parte da ideia de que “a educação trata de uma ação, vale dizer de um movimento intencional que se realiza em um contexto histórico.” (WACHOVICZ, 1989, p.13).

Quanto à segunda característica, consiste em apropriar-se de conhecimentos pelos indivíduos, bem como por todo gênero humano ¹². Noutros termos, de acordo com Wachovicz, para educar, é necessário que haja a “apropriação de uma realidade” (WACHOVICZ, 1989, p.42), apropriação dos conteúdos –saberes- acumulados e sistematizados ao longo da história, para em seguida, haver a transmissão deles. Contudo, tal processo não é linear e ainda deve ser dialético.

Nesta direção, no ambiente escolar, tanto os alunos como os professores devem interagir, ou seja, o professor não transmite os conhecimentos de forma mecânica, portanto há uma interação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem. O pensamento pedagógico tradicional diferencia-se desta análise de educação, uma vez que acredita que o professor é o centro do saber e os alunos apenas recebem os conteúdos de forma mecânica. Diferencia-se também desta análise o pensamento referente à pedagogia Nova em que o aluno é o centro e o professor tem um papel secundário, enfatizando apenas o psicológico e desprezando o lógico. O inverso acontece na Pedagogia Tradicional onde a ênfase se dá no aspecto lógico esquecendo o psicológico. Já, na Pedagogia Tecnicista, o foco está nos meios; logo os alunos e os professores têm um papel secundário.¹³ Desse modo, acreditamos que o

¹² Para uma reflexão mais aprofundada acerca do processo de apropriação do conhecimento pelos indivíduos e pelo gênero humano, ver: DUARTE (2013) na sua obra: *Individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*.

¹³ Cabe especificar aqui a relação entre pedagogia e educação, bem como a diferença entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Saviani (2012) nos mostra essas questões na sua obra *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. O autor coloca que: “A palavra „pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo „pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar a ato educativo”. (SAVIANI, 2012, p.142). Outra acepção do autor acerca da pedagogia nesta mesma obra, bem como, em outras obras dele, seria a pedagogia como “ciência da educação”, ele afirma isso ancorado no pensamento de Genovesi (1999), na obra *Pedagogia, dall'empiria verso la scienza*. Já em relação a diferença entre as três pedagogias acima elencadas, Saviani assinala: “A denominação „concepção pedagógica tradicional ou „pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador.” (SAVIANI, 2012, p.144). E complementa: “Assim, a expressão „concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto” (SAVIANI, 2012, p.144). Já no tocante da pedagogia nova assevera: “A denominação „pedagogia nova” exprime a forma de articulação da teoria e prática pedagógicas correspondente à concepção pedagógica nova ou moderna. Pode,

centro nem deve ser apenas o professor, nem apenas o aluno e nem mesmo os meios. Deve haver uma interação constante entre essas três partes. Noutras palavras, esta apropriação do conhecimento deve ser dialética. Nesse aspecto, podemos citar uma passagem de Wachovicz na sua obra *O método dialético na didática*:

Não se trata, portanto de um processo de transmissão, mas de apropriação. O confronto que passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe o conteúdo (o aluno), mas entre pessoas e o próprio conteúdo na busca de sua apropriação. (WACHOVICZ, 1989, p.42).

É importante destacar que o termo "apropriar" vem do grego e significa tomar aquilo que é externo próprio. Quando se apropria ocorre, inevitavelmente, uma interiorização. Neste sentido, a autora continua:

[...] cada aluno deve apropriar-se de uma prática social na qual está vivendo, prática que é uma realidade a partir da qual serão buscados os conteúdos, como instrumentos culturais necessários para sua apropriação como saber. Do contrário, teríamos na melhor das hipóteses a erudição e não o saber. (WACHOVICZ 1989, p.42)

Outra característica da educação é que este complexo se permeia de relações interpessoais e intersubjetivas, por ser, como aponta Lukács, um por teleológico secundário, ou seja, esta relação acontece com os próprios homens entre si, por isso, esta atividade é específica dos seres sociais. A quarta característica observada se refere à educação como um processo deliberativo amplo ou restrito, assim, dependendo do tipo de sociedade vigente. A nosso ver, na sociedade capitalista, esse processo deliberativo é mais restrito, pois, como afirma Duarte (2013), neste tipo de sociedade, há uma "obsolescência programada do conhecimento".

A obsolescência programada do conhecimento pode ser comparada com a obsolescência programada da mercadoria, pois ambas são pensadas para atender uma necessidade imediata do capital. Assim, os produtos e conhecimentos não são duráveis e consistentes. No caso da mercadoria, são facilmente descartadas, ou seja, são fabricados para

pois, ser considerada equivalente à expressão „pedagogia da existência”, já que ambas são tributárias da concepção humanista moderna da filosofia da educação” (SAVIANI, 2012, p. 169). Por fim, Saviani aborda que a pedagogia tecnicista se dá seguinte forma: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p.174). E complementa que essa pedagogia acontece: “De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo [...]”. (SAVIANI, 2012, p.174).

ter um curto tempo de duração, para que se tenha rapidamente necessidade de comprar novamente o produto. Baseados nisso, podemos dizer que os produtos são obsoletos num duplo sentido. Primeiro, por ser um material fraco, possui pouca durabilidade; e, no segundo sentido, por rapidamente se desatualizar, a exemplo dos celulares, smartphones, computadores entre outros itens tecnológicos. Não obstante, não podemos deixar de ressaltar que esses produtos tecnológicos também representam um avanço, pelo fato de facilitar a comunicação e possibilitar o acesso às informações de maneira rápida e prática.

No caso dos conhecimentos, são aligeirados e fragmentados, neste caso, facilmente esquecidos. Duarte especifica bem isso na sua obra *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuições à teoria histórico-crítica do currículo*, quando mostra que,

[...] a indústria capitalista faz largo uso da prática da obsolescência programada de seus produtos com seríssimas consequências econômicas, ambientais e socioculturais. Mas essa prática não ocorre apenas com a produção de bens materiais, ela tem contaminado também as relações entre a sociedade e os conhecimentos, que são considerados bens para o consumo imediato, que se tornam obsoletos. (DUARTE, 2016, p.2).

Podemos exemplificar a questão dos conhecimentos estarem se tornando cada vez mais obsoletos, por meio de diversas instituições educacionais, tanto as particulares como as públicas. Nas instituições, escolas e faculdades particulares, há uma imensa preocupação com quantidade e despreocupação com a qualidade¹⁴. Isso gera formações cada vez mais precárias, os currículos cada vez mais pragmáticos, pobres em conteúdo críticos e reflexivos, ou seja, a grade curricular é pensada apenas para atender à necessidade mercadológica daquele momento. Dessa forma, há um esvaziamento dos conteúdos o que repercute na formação dos alunos que, por conseguinte, terminam seus cursos com conhecimentos limitados, apenas para passar no vestibular, para conseguir um emprego ou para atender a uma conveniência acadêmica. O mesmo acontece, em maior ou menor grau, em algumas instituições escolares públicas onde há uma tentativa por parte do governo de impor determinados currículos e conteúdo. Contudo, principalmente, quando nos referimos à universidade, há uma maior margem de autonomia por parte do professor nas elaborações de suas disciplinas e ementas.

¹⁴ Essa despreocupação com qualidade apontada por nós refere-se não a preocupação em formar indivíduos qualitativamente competentes para as demandas do capital e sim, em formar os indivíduos de maneira plena, para atuar de forma crítica e reflexiva, entendendo como a sociedade capitalista funciona e mostrando a importância da transformação dessa formação social por outra que atenda a necessidade de todos os indivíduos de forma igualitária.

Diante disso, mesmo com essa maior abertura na universidade em relação à atuação do professor, dos alunos e da comunidade, está claro que na sociedade capitalista é impossível desenvolver a educação de maneira integral – Omnilateral- independente se o repasse dos conteúdos acontece em instituições de ensino privadas ou públicas. Aqui é relevante complementar o que foi exposto com a seguinte ideia de Saviani referente ao processo educacional no Brasil (2013 a):

[...] o processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem. É aqui que a educação no Brasil, surge como um verdadeiro e crucial problema. E isto porque, enquanto atividade inscrita no seio da organização social, ela estará marcada também pela tendência à conservação. Esse processo agrava-se ainda mais, uma vez que os educadores de um modo geral, não estão instrumentalizados para abordar o fenômeno educativo em termos do contexto que o configura, transitando com desenvoltura do processo cultural em totalidade para as atividades específicas e vice-versa. (SAVIANI, 2013a, p.162).

Desse modo, deve-se admitir que essa conservação¹⁵ apresentada por Saviani é característica do capitalismo em cuja educação escolar foi marcada por esse caráter conservador, propiciando a imutabilidade do sistema. Assim, a educação, neste contexto, especialmente a pública, não precisa desenvolver no aluno um amplo conhecimento científico, artístico e filosófico, ela somente precisa educar para que haja uma manutenção do *status quo*, ou seja, para que haja a formação de mão de obra barata e para que continue existindo a exploração da força motriz do trabalhador.

Não obstante, mesmo com todo esse caráter conservador presente na educação escolar ao longo da história, desenvolvida hegemonicamente de forma instrumental, a escola, por ter essa característica específica de ser um processo deliberativo, na medida em que é um processo sistemático, possibilita adquirir determinados conhecimentos que somente se adquire nestas instituições e requer, segundo Saviani, disposição, persistência e tempo. Necessita ainda da existência do docente e do discente, de um planejamento, dos métodos de ensino. Baseado nisso, é importante fixar que essa atividade inclui que exista um período mínimo necessário acontecer o aprendizado como, por exemplo, quatro anos ou mais para o

¹⁵ A conservação colocada por Saviani na passagem acima empreendida e reafirmada por nós é no sentido eminentemente negativo de manutenção do *status quo*. Diferencia-se da conservação essencial e necessária que acontece no movimento dialético, essa última, tem um sentido substancialmente positivo, relacionado ao processo de permanência de alguns elementos vitais para o desenvolvimento e continuidade dos seres sociais e para que na produção das objetivações não se comece sempre do zero, haja um acúmulo de conhecimentos construídos historicamente e que vão constantemente também se renovando.

desenvolvimento da leitura e da escrita para, em seguida, realizar atividades cada vez mais complexas.

Somente com aquisição destes conhecimentos básicos, quando estes se tornarem automáticos, ou seja, quando forem executados de forma natural, ou ainda nas palavras de Saviani, quando adquirirem uma “segunda natureza”, é que podemos aprender outros conteúdos mais complexos passando para uma fase mais avançada do ensino. A escola é atualmente a principal responsável por esta transmissão, proporcionando um progresso e permitindo-lhe ser crescente e contínuo, elevando a consciência e o conhecimento dos alunos. Assim, no Ensino Superior, o aluno terá um conhecimento mais avançado do que quando estava no Ensino Médio e, por conseguinte, terá um conhecimento maior que os alunos do Ensino Fundamental. Isso mostra a evolução e a importância do processo educativo.

Partiremos agora para quinta característica, que trata da educação como sendo um ato político. Vale ressaltar que o termo “política” vem do grego e significa pólis, administração de uma comunidade comum cujo conceito remete à gênese da política. Mas, como podemos pensar a educação como um ato político nas escolas, universidades e instituições de ensino? Para responder a essa pergunta, devemos ter em mente que não se trata de política no sentido institucional do termo, apesar dessa acepção também fazer parte da educação, na sua aplicação histórica, principalmente com o surgimento da sociedade moderna. Todavia, quando falamos de uma educação como um ato político, falamos no sentido amplo desta acepção, referimo-nos à mobilizações de projetos, à defesa ou negação de concepções de mundo, ao estabelecimento de normas sobre o que é certo ou errado, como, por exemplo, ao assumir que não há conteúdos neutros, tornando a atividade do professor e do estudante uma atividade política. Com isso, Saviani (2013 a) mostra que “a educação sempre é um ato político”, “ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade.” (SAVIANI, 2013 a, p.263). Assim, torna-se necessário “ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a” (GADOTTI, 2012, p.166). Neste contexto, sempre há em torno do complexo educacional um espaço de disputas políticas e ideológicas ¹⁶. E hoje o que predomina são modelos educacionais conservadores e meramente técnicos e burocráticos. Saviani neste aspecto ressalta:

¹⁶ Em contrapartida a defesa da educação como um ato político e ideológico, hoje no Brasil tramita o projeto de lei “Escola sem Partido” que visa, segundo os elaboradores deste projeto de lei, acabar com a “Doutrinação política e ideológica” no ambiente escolar. Mas, como vimos, a educação é um ato político e é também um complexo imanentemente ideológico (COSTA, 2017). No que se refere a questão da ideologia abordaremos com mais detalhes no tópico 2.3. Além disso, é um projeto inconstitucional, pois fere o artigo 206 da Constituição

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas distinguem-se. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política. (SAVIANI, 2013a, p. 251)

Nesta citação, podemos observar outra característica da educação, bem como sua função técnica que envolve instrumentos da cultura erudita. Não devemos confundir técnica com tecnicismo. O primeiro termo consiste na utilização de instrumentos para facilitar a atividade docente, ou seja, facilitar as práticas educativas. Já o segundo, como já vimos, é uma forma negativa de educação, pois visa aplicar técnicas em busca de fazer com que os processos educativos sejam semelhantes aos processos de trabalho na fábrica, priorizando a racionalização, a eficiência e a efetivação. Assim, a técnica não pode ser trabalhada de forma isolada na escola, o que tornaria essa prática tecnicista. Portanto, ela deve estar articulada com outras dimensões do fazer educativo. Tendo clareza destas questões, a prioridade no processo educativo não é a técnica, se não cairíamos num tecnicismo. Portanto, quando Saviani subscreve que a função técnica é sempre subsumida pela função , quer dizer que:

[...] a educação, ainda que seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la à uma função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. A superação dessa ingenuidade ocorre com a tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas. (SAVIANI, 2013 a, p. 263).

Em síntese, é preciso ter em mente que a educação na sociedade em que vivemos é eminentemente tecnicista, exercendo uma função meramente técnica. Por isso é de grande

Federal que assegura a “pluralidade de ideias” no âmbito escola. Neste sentido, é um retrocesso imenso para a educação, pois este projeto tem por objetivo acabar com a liberdade de expressão, limitar debates, discussões e reflexões acerca de questões sociais fundamentais como igualdade de gênero, racial, de classe e essencialmente, a respeito de questões políticas e ideológicas. Cabe enfatizar ainda que, além do limite gigante na formação dos educandos, limita também a atividade docente, podendo o professor, ser punido, perseguido e até exonerado, se utilizar de conteúdos e discursos ditos como “doutrinadores”. Este projeto de lei ainda é chamado, por seus opositores, de “lei da mordça”, nome dado por ser um projeto que tem por intuito fazer que os indivíduos aceitem a política e ideologia burguesa sem questionar. Neste aspecto, o projeto é essencialmente burguês e favorece exclusivamente a política de direita e de extrema direita, os empresários, etc., oprimindo a educação como um todo, pois visa uma educação acrítica e sem reflexão. Acerca deste projeto ver: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/matéria/125666>>

importância lutar por uma educação progressista que atenda, de forma mais ampla, os interesses da classe trabalhadora.

A sétima característica que achamos relevante ilustrar é a educação como mediadora. Saviani, neste aspecto, aborda: “Educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global.” (SAVIANI, 2013, p.155) Noutras palavras, a educação é responsável pela mediação, sistematização e aquisição de todos os conhecimentos produzidos pelo gênero humano. Já a oitava e última característica é a práxis¹⁷. Neste sentido, a educação é uma práxis social fundamental para a reprodução dos seres humanos, pois abrange processos tanto objetivos como subjetivos que contribuem para o desenvolvimento e continuidade da reprodução social. A respeito da práxis Lukács (2012) afirma que:

Toda práxis está diretamente orientada para a consecução de uma finalidade concreta determinada. Para tanto, deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo à dita constituição também as relações, as possíveis consequências etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento[...] (LUKÁCS, 2012, p. 56)

Por conseguinte, Wachovicz deixa claro como a práxis deve estar presente na teoria progressista: “Acreditamos, portanto, que pouco valem as formulações teórico-progressistas da educação se não se encontra as formas de praticá-las, ainda que não seja possível encontrarem-se estas formas sem aquelas formulações” (WACHOVICZ, 1989, p.51). Assim, a práxis educativa caracteriza-se como uma ação dos sujeitos dentro de um espaço concreto de possibilidades permeadas de relações tanto subjetivas como objetivas.

¹⁷ Adolfo Sánchez Vázquez na sua obra *Filosofia da práxis* define práxis como uma atividade específica. Neste aspecto o autor coloca: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p.219). Para ele, toda práxis é em última instância uma práxis social. “Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social” (VÁZQUEZ, 2007, p. 231). Em relação a práxis Lukács assevera ainda que “um mérito histórico da teoria de Marx é o de ter trazido à tona a prioridade da práxis, sua função de nortear e controlar o conhecimento” (LUKÁCS, 2012, p.317). Noutros termos, podemos destacar acerca da práxis que ela tem a função de direcionar o conhecimento a um determinado ato, a uma ação específica, para que com isso se possa intervir na realidade. Nesta ótica, a práxis é uma relação social que produz objetivações fundamentais para o desenvolvimento do gênero humano, um exemplo de práxis que contribui para esse desenvolvimento é a práxis educativa. É válido ressaltar ainda que, para que a práxis seja efetivada é preciso pensar, noutras palavras, planejar na consciência, antes de realizar, agir. Isso caracteriza o que chamamos de teleologia, como já foi especificado na nota de rodapé onze. Para reforçar o argumento a respeito do papel da teleologia na práxis, achamos interessante trazer a seguinte passagem da Ontologia: “[...] toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência ao ato de julgar, a consciência etc., visto que é sempre um ato teleológico no qual o pôr da finalidade precede, de modo objetivo e cronológico, a realização” (LUKÁCS, 2012, p.317).

Em suma, constatamos, com todas estas características específicas da educação, que esta atividade é uma especificidade humana. Assim, somente os homens (seres sociais) podem realizá-la; ao passo que a natureza puramente orgânica jamais será capaz de desenvolver uma atividade como esta.

Compreendidas as características da educação no sentido lato e estrito, partiremos para a análise especificamente da educação escolar. Começaremos com alguns questionamentos importantes para em seguida tentarmos entender esta forma de educação. Assim, o primeiro questionamento é até que ponto a educação escolar possibilita o progresso (elevação cultural) dos homens? Paradoxalmente, até que ponto ela atua reforçando a lógica burguesa? Qual o papel do professor no âmbito escolar? Para responder a estas questões, é necessário compreender a natureza da educação escolar, sua especificidade e ainda o seu papel na sociedade.

Para iniciar esta análise, abordaremos o conceito de escola segundo Petitat:

A escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão social do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas. (PETITAT, 1994, p. 194)

É importante ilustrar que a educação escolar se tornou o principal meio de apropriação e socialização do conhecimento por parte da população, principalmente, a partir do desenvolvimento industrial. Neste contexto, o desenvolvimento e a universalização da educação escolar é um processo social construído por meio de lutas que se iniciaram a partir de carências sociais surgidas no período capitalista. Pautados nisso, podemos afirmar que a escola surge por uma necessidade social e sua universalização também se deu nesse sentido. Por exemplo, com o início do capitalismo, percebeu-se que era preciso que houvesse uma educação para a classe trabalhadora que fosse suficiente para a realização da atividade de trabalho nas fábricas. E com a luta da classe trabalhadora, seus filhos deixaram de trabalhar e passaram a frequentar a escola. Lukács explica melhor essa luta com a seguinte assertiva:

Se hoje não há mais crianças trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. (LUKÁCS, 2013, p. 177)

Todavia, nos períodos escravista- feudal, e até na época de gênese do Capitalismo, os conhecimentos repassados para a população pobre eram apenas em pequenas doses e o acesso aos conhecimentos elevados era dado apenas aos filhos dos burgueses. Não obstante, com a universalização do ensino, por uma necessidade social e não biológica, como apontou Lukács, houve uma ampliação dos conhecimentos a todos os indivíduos e isso se deu também através da luta dos trabalhadores. Com isso, a escola pública passou a ser direito e, a partir daí, estendeu-se o acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos a toda população, propiciando, embora ainda precariamente, uma elevação cultural a todos os indivíduos, promovendo seu progresso intelectual e cultural. Sabemos que existem diferenças entre a escola privada e a escola pública. Esta última, majoritariamente, possui problemas crônicos como a escassez de materiais didáticos, infraestrutura precária e a desvalorização profissional, dentre outros fatores abordados posteriormente.

Entretanto, observamos que há contradições em torno da educação escolar. Essa prática social pode acontecer tanto de forma progressista, como pode acontecer de forma conservadora¹⁸. Portanto, quanto mais progressista for essa prática social, mais elevados serão os saberes apropriados nesse processo e, quanto mais conservadora for essa prática social, menos elevados serão os saberes apropriados durante este processo. Assim, podemos concluir que a educação conservadora possui consequências negativas no aprendizado dos alunos, pois diminui a elevação de seus saberes, bem como sua consciência crítica e reflexiva, limitando, assim, a capacidade livre e criativa destes e, muitas vezes, até travando completamente essa capacidade.

Nós percebemos, desse modo que, apesar de todo avanço da sociedade e da educação, há uma permanência do modelo conservador de educação escolar, desde a educação tradicional, devido ao fato de o capitalismo resistir a mudanças bruscas que contrapõe a sua lógica. Isso ocorre em todos os setores, inclusive na educação, ou seja, pelo fato dessas mudanças, na maioria das vezes apresentarem ameaças ao sistema que está preocupado em manter o *status quo*. Todavia, quando nos referimos ao sistema, queremos falar, essencialmente, da classe que exerce a hegemonia do poder. Por isso a classe dominante tenta controlar ao máximo todos esses setores da sociedade. Por conseguinte, é válido frisar:

¹⁸ A educação progressista contribui para elevação cultural, científica, filosófica ampla por parte do aluno. Em contraposição a essa educação, podemos citar a educação conservadora, como já foi especificado. Nessa forma de educação, ocorre uma baixa apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, pois o intuito é apenas “formar” para o mercado de trabalho.

A educação é uma das políticas sociais do governo, que tem utilizado recentemente o sistema escolar como uma instância gerada, a nível de pessoal disponível para o trabalho, das condições de desenvolvimento. O esvaziamento do saber na escola, tem portanto, neste contexto desdobramento de outra ordem. (WACHOVICZ, 1989, p.82).

Wachovicz (1989), nesse trecho, discorre sobre o esvaziamento do saber necessário para o capitalismo manter sua lógica em pleno funcionamento devido a essa restrição no ensino facilitar a manipulação e o controle do governo em relação à massa da população. Com isso, quanto menor o conhecimento acerca do mundo, menor será a consciência crítica da realidade, mais alienadas e reificadas serão todas as relações sociais e o capitalismo reforçará constantemente sua ideologia, promovendo mais exploração e mais mão de obra barata. Todavia, podemos citar novamente a frase de Adam Smith na sua obra, *A Riqueza das Nações* “Educação para a população, mas em doses homeopáticas”. Neste caminho, o aluno entra e sai da escola com quase o mesmo conhecimento, ou seja, termina o ciclo escolar com um conhecimento bastante limitado. Este fato evidencia que a escola está, de certa forma, atrelada à ideologia burguesa, reproduzindo a concepção competitiva e mercadológica desta ideologia, impactando, conseqüentemente, no nível de consciência dos alunos.

Nessa direção, a educação para Saviani e Duarte é de seletividade e de precariedade. Portanto, no tocante à seletividade, notamos que o governo seleciona os conteúdos que devem ser desenvolvidos na escola, impondo políticas educacionais através suas leis, decretos e diretrizes curriculares a fim de que a atuação e decisão dos professores sejam restritas. Em contrapartida, apesar de toda manipulação do governo, o professor ainda tem certa autonomia, pois ele pode escolher como irá ministrar suas aulas: sua didática e metodologia. Por meio disso, este poderá decidir se irá trabalhar de forma dialética, crítica, reflexiva ou não. Em relação à concepção dialética da educação, podemos dizer que:

Numa concepção dialética da educação, o componente das classes sociais é fundamental, pois definida como práxis social a educação é ao mesmo tempo reflexo e perspectiva de sua época. Apresenta no seu interior a característica determinante da mediação, segundo a qual a reprodução não se efetiva de forma linear, mas mediatizada por um conjunto de ações que pode, ela mesma alterar-se e altera também a reprodução da forma da sociedade. (WACHOVICZ, 1989, p.58).

A posição dialética do professor é fundamental para mudanças no sistema educacional, pois, através desta, ele poderá construir junto ao seu aluno um entendimento

sobre a realidade, podendo, por meio dessa compreensão, contribuir para transformação de seu espaço. Este ensino dialético envolverá, como afirma Duarte (2016), “o ensino dos conteúdos e o processo de transformação da concepção de mundo”. Não obstante, pensar e atuar tanto na escola como na vida de forma dialética não é tarefa fácil, exige esforço, principalmente nesta sociedade, que prioriza os conteúdos e saberes imediatos. Sob esta ótica, a tarefa da escola é ainda maior, já que deve estimular os alunos a pensarem dialeticamente, apresentando os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos construídos ao longo da história, para que o alunado construa um amplo conhecimento acerca do mundo e, através disso, possa analisar e atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva.

Dessa maneira, em relação ao método didático, podemos ressaltar: “O método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social em que vive” (WACHOVICZ, 1989, p.15). Em contrapartida podemos observar:

As condições subjetivas e complexas pelas quais esse método se efetiva colocam-nos em desvantagem com relação as técnicas hoje existentes na escola, objetivas e apoiadas por uma política educacional tecnicista que invadiu os meios de trabalho do professor e o reduziu a um executor de tarefas. (WACHOVICZ, 1989, p.17).

Wachovicz complementa:

Se ao menos a política administrativa educacional não atrapalhasse o trabalho do professor, sobrecarregando-o na sua burocracia auto protetora, que serve somente aos interesses de reprodução de um aparelho de poder.....Se ao menos permitisse que o professor trabalhasse.....Isto já seria um grande progresso. (WACHOVICZ, 1989, p.17).

Wachovicz, nas duas citações sobreditas, aponta os vários problemas na política administrativa educacional. Não obstante, é importante ressaltar novamente, mesmo com os problemas diários presentes na realidade escolar, os professores ainda possuem uma certa autonomia em sala de aula, que lhes permite contribuir para a elevação da consciência dos alunos, fato vital e de extrema importância atualmente devido à precariedade das escolas. Essa debilidade é um problema vivido por professores e alunos diariamente, sendo percebida, por exemplo, na escassez de materiais específicos, na falta de estrutura física, nas salas superlotadas, nos baixos salários, bem como na distinção entre os professores efetivos e os professores temporários¹⁹. Essas situações vividas contribuem para uma maior desmotivação

¹⁹ O professor temporário ingressa no serviço público estadual mediante seleção ou por meio do artigo 4º (No artigo 4º o professor temporário é contratado para suprir a falta docente na escola pública estadual, por meio de análise de currículo ou até mesmo através de convite dos gestores ou da SEDUC). O professor temporário fica

desse público, impactando entre outros fatores na qualidade do ensino. Isso tudo é consequência, conforme Saviani (2013), dos orçamentos baixíssimos destinados à educação, que se reflete na precariedade desse serviço, como também na carência na formação dos profissionais cuja carga horária é extenuante e os salários baixos. Portanto, faltam-lhes tempo e dinheiro para capacitação, fato que interfere diretamente na qualidade do ensino.

Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho pedagogicamente diferenciado. (SAVIANI, 2013, p.98-99).

Estamos diante de um grande problema - déficit crescente na qualidade do ensino. Com efeito, existem políticas educacionais em defesa da educação, seja apenas da quantidade, seja apenas da qualidade, não entendendo que esse binário é indissociável. Observa-se que há aquelas políticas educacionais que costumam aparecer envolvidos pelas ideias de quantidade, “tais como o „mito do progresso“, „modernização“, „a educação de massas“, as „tecnologias avançadas“, o „desenvolvimento“, a „democratização“, a „educação para todos“, etc.” (SAVIANI, 2013 a, p.166). Ou ainda as políticas educacionais que defendem apenas a ideia de qualidade, “onde aparecem os termos: „manter o nível“, „assegurar os padrões“, „preservar a qualidade“, „aprimorar“, „garantir a excelência do ensino“, „atingir os níveis de excelência“, etc.” (SAVIANI, 2013a, p.166). O maior problema nestas ações é a dissociação entre qualidade e quantidade, como se uma pudesse existir sem a outra. Essa separação gera uma série de problemas no tocante ao contexto educacional, pois essa relação é inseparável e deve ser pensada dialeticamente. Portanto, não existe quantidade sem qualidade e vice – versa. O problema é que na sociedade capitalista há uma tendência a existir essa dicotomia e de priorizar mais a quantidade em detrimento da qualidade. Podemos constatar isso em vários

lecionando na escola por um período determinado, ou seja, não tem nenhuma estabilidade e pode ser substituído a qualquer momento por um professor efetivo, pode ser exonerado ou demitido. Isto, de certa forma, atinge o nível de consciência, sendo, muitas vezes, subordinados aos gestores, que, em muitos casos, pressionam, ameaçam e até desrespeitam estes profissionais, que se sentem coagidos. Alguns deixam de lutar por seus direitos, não participam de greves, mobilizações, por medo de demissão. O professor efetivo, por sua vez, ingressa no serviço público estadual através de concurso público e não pode ser exonerado ou demitido, a não ser por virtude de sentença judicial ou inquérito administrativo, em que lhe tenha sido assegurada ampla defesa. Ele passa a ter estabilidade depois de três anos, passando-se o estágio probatório, durante o qual, em algumas situações, ocorrem ameaças e pressões por parte dos gestores. É lícito lembrar que, a função de efetivo e temporário pode ser exercida pelo (a) mesmo (a) profissional, podendo este, lecionar 200 horas como efetivo em uma escola e mais 100 horas como temporário em outra escola pública estadual. (Essas informações dizem respeito ao Estado do Ceará, mas se estendem também a outros estados do Brasil.)

momentos, por exemplo, na política de eficiência e produtividade cujo foco é a quantidade e o objetivo é atingir as metas sem uma preocupação com a qualidade.

É essencial reafirmar que a falta de investimento neste setor é um problema educacional enorme. Isso se agravou, principalmente, com a aprovação da PEC 241 que modificou a constituição e visa congelar os investimentos em saúde e educação por vinte anos. Isso fará com que a situação da saúde e da educação no Brasil decline ainda mais. Contra essa e outras medidas que visam a uma precarização ainda maior da educação pública brasileira, torna-se fundamental uma atitude por parte da população, ou seja, é basilar o movimento organizado da classe trabalhadora. Como ressalta Souza (1992), mudanças só poderão ocorrer com a luta de classes e vai depender somente do nível de consciência, organização e mobilização dos trabalhadores.

Essa conscientização pode e deve se dar pela escola, onde, de acordo com Duarte, permite que os indivíduos passem da condição de uma individualidade em si, para uma individualidade para si, elevando a consciência destes indivíduos. Porém, a elevação da consciência na sua completude só acontecerá numa sociedade emancipada. Neste contexto, Saviani (2013, p.98-99) assevera:

[...] para enfrentar a situação acima descrita, é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolva os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas.

O autor mostra ainda que para ocorrer uma mudança no contexto escolar é essencial um novo caminho, uma nova teoria que contribuirá para transformação da realidade, a chamada teoria de *Pedagogia histórico-crítica*. Para tanto, é necessário a superação das teorias já existentes: as não críticas e ingênuas como as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista; e as teorias críticas reprodutivistas - Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista. Dessa forma, assume-se uma perspectiva crítica da educação. Abordaremos com mais detalhes essas teorias no próximo capítulo.

Em relação à teoria, Saviani enfatiza que:

[...] a teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela precisa posicionar-se a respeito de como deve ser – no caso da educação- que rumo a educação deve tomar e, nesse sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade,

não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permite mudar o existente. (SAVIANI, 2013a, p.211-212).

E complementa ainda:

Uma vez que a teoria está sempre expressando determinados interesses, a criticidade de uma teoria supõe a consciência dos condicionantes da própria teoria; supõe, portanto, a vinculação da teoria com suas raízes sociais; supõe, portanto, a explicitação dos interesses que a teoria expressa. (SAVIANI, 2013a, p.220-221).

Tendo por base o pensamento supracitado, percebemos a importância da teoria para a educação. Notamos ainda que, no decorrer da história da educação brasileira, as teorias cumpriram a função ou de composição ou de recomposição “dos mecanismos de hegemonia da classe dominante”, desde a escola tradicional -Escola Redentora da Humanidade- até a “escola para todos”. Constatando isso, Saviani propõe uma teoria contra hegemônica, que atenda aos interesses das camadas desfavorecidas da sociedade. Todavia, para que essa teoria seja colocada em prática, é necessária uma ampla mobilização da classe trabalhadora, no sentido de pôr fim aos mecanismos de hegemonia da classe dominante. Apenas por meio de uma mobilização, conscientização e organização das massas, essa teoria poderá se efetivar e assim poderá ser um meio para transformar a realidade.

Na direção dessa análise, Saviani vem reforçar:

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua – vejam bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita -, ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimo- se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas. (SAVIANI, 2013a, p.242-243).

Podemos concluir que a educação, por ser um complexo fundado pelo trabalho, expressa características correspondentes ao mundo do trabalho. Como na sociedade capitalista o trabalho é alienado, a educação escolar também, de certo modo, expressa essa alienação. Contudo, a educação, mesmo na sociedade capitalista, tem autonomia relativa em relação ao

trabalho. Neste sentido, ela pode assumir uma atitude progressista, dependendo de uma ação conjunta dos professores, alunos e da sociedade, uma vez que é, no cotidiano, no chão da escola, que podemos assumir uma postura diferente e contribuir para a construção de uma sociedade emancipada.

A educação escolar pode ser um meio para essa mudança, como bem mostra Saviani (2013), ao afirmar que aquela não acabará com todos os problemas da humanidade. Noutros termos, ela não poderá ser a redentora da humanidade. No entanto, ela pode sim contribuir para a transformação, conforme reforça o mesmo autor: “uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora concentrar-se-ia naquilo que é o núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão do conhecimento objetivo e universal” (SAVIANI, 2012, p. 52-53). De posse desses conhecimentos universais e históricos, a classe trabalhadora poderá compreender a realidade na sua essência histórica, para além da aparência fenomênica das coisas desta forma, tornando possível os mesmos atuarem criticamente sobre a realidade. Numa palavra, uma mudança radical não é possível apenas no seio da educação escolar, ela só poderá acontecer quando houver uma transformação radical da sociedade que supere essa sociedade atual. Apenas, por meio da luta de classes, acreditamos que o gênero humano se tornará livre, consciente, participativo e poderá desenvolver amplamente sua criatividade, possibilitando um mundo adequado aos interesses de todos, de maneira igualitária e não como ocorre atualmente, onde a classe dominante é detentora da maior parte das conquistas da humanidade, restando a classe dominada apenas sobreviver.

2.2 EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Dando continuidade à análise da educação, tentaremos especificar a ligação do complexo educação com a reprodução social, pois este, como já colocamos, é essencial para o desenvolvimento de qualquer práxis social.

Lukács (2013), na *Ontologia do ser social* vol. II, mostra que a educação é um complexo social vital para o desenvolvimento e para a reprodução do ser social, porém, este complexo não pode ser compreendido de forma isolada, mas através de “um conjunto inseparável de categorias da natureza e da sociedade”, como a consciência, linguagem, dentre outras. Todas estas categorias têm como norte fundante o trabalho. Noutras palavras, o trabalho, enquanto categoria base e indispensável da reprodução social é essencial para a existência de todos os complexos sociais, pois, “aponta necessária e ininterruptamente para além de si mesmo” (LUKÁCS, 2013, p.159). Com isso, ressaltamos o vínculo entre o trabalho

e os outros complexos sociais já explanado por nós em tópico pretérito. Além disso, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa. Noutros termos, o ser social está constantemente produzindo conceitos novos (mudando) através da relação do homem com a natureza e dos homens com os homens, diferente do ser orgânico, que não produz coisas novas, produz sempre o mesmo, “transmitem relações fixas”, “tendo como consequências comportamentos estáveis”. (LUKÁCS, 2013, p.161). Neste sentido, Márkus sublinha:

É nesse processo contínuo de reprodução social que todas as coisas inertes e determinações fixadas são dissolvidas e, então, recriadas e modificadas, tornando-se momentos na interminável *práxis* de indivíduos historicamente interconectados e das gerações de indivíduos. O processo de trabalho não começa do zero a cada vez, graças, acima de tudo, a essa dialética entre produção e necessidade; por isso, atua e modifica a natureza e o homem, de modo a adquirir um caráter em constante ampliação quantitativa e qualitativa, em constante universalização. (MÁRKUS, 2015, p.43)

Malgrado, como já explanamos, ancorados nos escritos de Marx e Lukács, a reprodução social é um processo ineliminável, assim, faz parte da vida humana, pois “[...] vida significa a reprodução das categorias da própria esfera, um conservar a si mesmo, um renovar-se[...].” (LUKÁCS, 2013, p.227). Neste aspecto:

O ser social só tem existência em sua reprodução ininterrupta; a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que se modifica ininterruptamente, consistindo justamente em que a mudança incessante produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substancial do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 201)

Diante do exposto, é válido concluir que a passagem do ser humano da esfera puramente biológica para a esfera social, de acordo com Lukács, nem é uma completa cisão dos elementos naturais, nem uma união de elementos apenas sociais, é uma dinâmica entre natural e social, sendo que o momento predominante [*Übergreifende Moment*] é social, mas não completamente autônomo, ele necessita da esfera natural para se reproduzir. Assim, “[...] esse passar-de-um-para-o-outro e contrapor-se-um-ao-outro possuem simultaneamente um caráter dinâmico” (LUKÁCS, 2013, p. 265).

Diferente da natureza orgânica, a natureza social desenvolve complexos sociais que se tornam, com o desenvolvimento humano, cada vez mais e mais complexos. Baseado nisso, Lukács (2013) aponta dois polos essenciais da reprodução social. Primeiro, a sua ineliminável base biológica e segundo, que a reprodução social “é formada pela totalidade da sociedade”

(LUKÁCS, 2013, p. 201) cuja constituição é formada por complexos de complexos. Vislumbramos claramente essa questão quando Lukács (2013) compara as atividades realizadas pelas mãos do macaco e pelas mãos dos seres humanos. O filósofo húngaro evidencia que esses processos reprodutivos parecem semelhantes, pois em ambos a base é biológica. No entanto, as atividades que os seres humanos desenvolvem são completamente diferentes. Como exemplo, Lukács destaca os atos de escrever, de tocar violino. Segundo o autor, estes são processos complexos que exigem “certa elasticidade dos músculos, a reação rápida dos nervos estão entre as condições psicofísicas indispensáveis para tocar violino”. Pela dificuldade e necessidade da consciência para executar esta atividade, apenas os seres humanos podem realizar, pois seu desenvolvimento não permanece unitário como na esfera biológica. É válido ressaltar em relação a esta atividade humana que “o essencial neste ato é que comunique adequadamente conexões de um mundo musical, cujo êxito ou malogro são condicionados exclusivamente pelas leis internas dessa esfera” (LUKÁCS, 2013, p.265).

Todavia, é característica deste processo de desenvolvimento e reprodução do homem como ser social que surjam novas factuaisidades, novas necessidades, além de novas formas de trabalho, de divisão de trabalho, assim como também novas formas de práxis sociais, onde todas estas formas são reguladas prioritariamente pela esfera social. Nesse processo, são postas alternativas sociais diversas, e, dentre essas, é necessário que sejam tomadas algumas decisões. Diante disso, há um vasto espaço concreto de possibilidades existentes na natureza e na sociedade, e, por meio destas, podem ser feitas as devidas escolhas corretas. No entanto, independente das escolhas, no final do processo, há uma relação ativa e ineliminável entre sociedade e natureza, como já foi dito, esta relação estará presente em toda e qualquer forma de reprodução social. Ainda no tocante das alternativas postas Lukács ressalta:

Ora, ao serem enquadradas na reprodução social dos homens, de forma socialmente fixada, as alternativas postas e respondidas corretamente – corretamente no sentido de que correspondem às “exigências do dia” – são postas como partes integrantes do fluxo contínuo da reprodução do homem singular e da sociedade, consolidando-se, ao mesmo tempo, como crescimento da capacidade de vida da sociedade em seu todo e como difusão e aprofundamento das capacidades individuais do homem singular. (LUKÁCS, 2013, p.206)

Na citação acima, quando o estudioso afirma que estas alternativas são respondidas corretamente no sentido de que correspondem “às exigências do dia”, ele quer mostrar que estas respostas não são eternas, e sim corretas para aquele momento histórico, mas que podem ser modificadas de acordo com as necessidades e descobertas sociais. No caso

da ciência, com o avanço das pesquisas nesse campo, o conhecimento vai se modificando. Por exemplo, o conhecimento que temos hoje sobre o átomo foi resultado de observações e pesquisas que ocorreram ao longo da história que nos permitiram entender que o átomo é divisível, ao contrário do que afirmava o filósofo e matemático grego Demócrito que acreditava que o átomo era indivisível.

Cabe ressaltar, neste processo de escolhas entre alternativas, duas categorias fundamentais, a de afirmação e a de negação. Elas são “determinações ontológicas da existência” (LUKÁCS, 2013, p.287). Desse modo, sem estas categorias “nenhum agir humano, nenhum processo social, nenhuma reprodução é possível” (LUKÁCS, 2013, p. 287). Na ilustração supracitada, houve uma negação de que o átomo era uma estrutura indivisível e uma afirmação de que ele era divisível. Todavia, a substituição de uma teoria científica por outra não aconteceu de forma linear, houve várias contestações e conflitos até que se comprovasse cientificamente que os átomos são divisíveis, por meio de provas e comparações. Portanto, a afirmação e a negação constituem um momento importante no processo de conhecimento em qualquer área, pois faz com que os conhecimentos construídos historicamente pelo gênero humano sejam renovados constantemente e não se cristalizem impedindo a transformação. Por isso, a práxis é o critério da verdade, a teoria e a prática devem estar constantemente se confrontando e se renovando. Caso se elabore uma teoria e não se confronte com a prática social, esta teoria torna-se abstrata e vazia. Neste sentido, não tem validade social, não contribuindo para o desenvolvimento e reprodução dos diversos complexos e categorias sociais.

A respeito dos complexos sociais, Lukács afirma ainda:

Qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. (LUKÁCS, 2013, p.41)

À luz disto, torna-se necessário destacar um aspecto particular e fundamental da reprodução social, a continuidade, já que esta “é por natureza traço essencial de todo ser” (LUKÁCS, 2013, p.206). De acordo com Lukács, na natureza orgânica, a continuidade é apenas objetiva, já no ser social, a continuidade existe tanto de modo objetivo como subjetivo e passa constantemente por mudanças reais. Essa continuidade pode ser observada em complexos sociais vitais como a linguagem e a educação. Nesta ótica, Lukács (2013) ressalta a conexão da educação com a categoria continuidade, traz essas categorias no que se refere ao

processo de reprodução social responsável pela manutenção da vida dos indivíduos quando diz que a educação nunca estará realmente concluída. Assim, o filósofo húngaro mostra que este complexo é permanente. Expõe que a educação tem na sua essência uma função vital nessa manutenção, abordando a educação no seu sentido mais universal e ontológico. Esse sentido também é apresentado por Saviani no conceito de educação ao dar destaque à importância da continuidade na escola. Diz também que a constante descontinuidade no sistema educacional brasileiro prejudica o aprendizado dos alunos, pois a educação “trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade” (SAVIANI, 2013, p. 109). Essa continuidade permite o aprendizado efetivo por parte do aluno. Portanto,

A continuidade é, pois, uma característica específica da educação. É por essa razão que os sistemas de ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escolaridade primária em quatro anos, dado que esse é o tempo necessário para que aquelas habilidades básicas se fixem. (SAVIANI, 2013, p. 107)

Assim, tanto a continuidade abordada por Lukács, como a apresentada por Saviani, são importantes para o desenvolvimento e reprodução social. Além disso, cabe realçar que, apesar das diferenças, há relação da continuidade no âmbito da educação em sentido amplo e estrito. Saviani dá um exemplo concreto dessa continuidade na escola quando especifica que no processo de alfabetização, em alguns meses o aluno pode aprender a escrever um texto curto, a assinar o nome, a ler alguns trechos. Contudo, não significa necessariamente que o aluno consolidou o processo de leitura e escrita. Assim, se não houver uma continuidade rapidamente poderá esquecer o que aprendeu. Para o processo de alfabetização se tornar irreversível, é preciso que se passe por um longo período de fixação que acontece, prioritariamente, por meio da escola. Neste sentido, a alfabetização é um processo demorado e contínuo, por isso a escola tem um tempo específico para apropriação de cada conhecimento. Baseado nisso, Saviani (2013, p. 109) assinala:

Mas me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas.

Assim, na dialética da continuidade e descontinuidade no campo educacional, deve haver uma predominância dos elementos de continuidade, para que o processo educativo se efetive e haja a assimilação real dos conteúdos transmitidos. No Brasil, Saviani retrata que o

elemento de descontinuidade tem predominado no âmbito educacional, acarretando graves problemas neste setor.

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua marca, deixando de lado os problemas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2013, p.109)

Sobre a continuidade, podemos concluir que esta permite um constante progresso da humanidade, elevando o desenvolvimento e a reprodução da esfera do ser social a patamares cada vez mais superiores. Portanto, deve ser o momento predominante, seja na escola ou fora da escola.

A continuidade e a descontinuidade no campo educacional fazem parte do processo de reprodução social. Entretanto, hoje percebemos uma ênfase excessiva na descontinuidade, gerando diversos problemas, devido a inúmeras contradições específicas da reprodução nos moldes da sociedade capitalista, como mudanças de governos, políticas sociais diversas, reformas que desconsideram os avanços anteriores.

Acerca da reprodução da humanidade assevera Duarte:

A reprodução da humanidade ocorre sempre por meio da reprodução de sociedades concretamente existentes. Mas a reprodução de uma sociedade pode tanto levar ao aparecimento de uma nova e mais desenvolvida forma de organização social como pode gerar períodos pequenos ou grandes de estagnação ou ainda, no limite, pode conduzir ao colapso da sociedade em questão. No caso do capitalismo, as intensas e profundas contradições que movem esse modo de produção geram possibilidades radicalmente antagônicas de prosseguimento da história humana. O desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas gerou possibilidades nunca antes existentes de formas verdadeiramente livres e universais da vida humana. Mas as relações capitalista de produção, ou seja, a dinâmica social de reprodução do capital, têm transformado essas forças produtivas em realidades altamente destrutivas, o que pode ser visto facilmente no caso do aparato bélico das grandes potências e no caso das consequências ambientais da forma capitalista de relacionamento entre sociedade e natureza. (DUARTE, 2016, p. 13)

Este fato decorre do desenvolvimento desigual e combinado característico do sistema capitalista cuja produção coletiva da riqueza material acontece de maneira desigual. Diante disso, os países mais desenvolvidos têm um maior acesso à tecnologia, a um sistema de saúde e educação de qualidade e a uma boa moradia.

Com efeito, torna-se essencial uma educação que conscientize as massas dessa situação paradoxal em que vivemos. De um lado, temos o avanço da ciência, da tecnologia; e, de outro um retrocesso gigante de uma sociedade cada vez mais alienada e dependente deste modo de produção que massacra a grande maioria da população.

Mesmo diante destas contradições e barbárie apontadas até agora, presentes numa forma social particular, é necessário abordarmos duas categorias universais que, a nosso ver, também contribuem para continuidade da reprodução social, pois são imprescindíveis para o entendimento da educação e fundamentais também para a compreensão dos aspectos universais e dos aspectos específicos referentes ao complexo educação como a consciência e a linguagem.

Iniciaremos pela consciência, pois esta “[...] é, antes de tudo, a forma de reação (de caráter alternativo) a relações concretas objetivamente diversas no plano social.” (LUKÁCS, 2012, p. 401). Este trecho mostra a ligação direta da consciência com a sociedade que, por sua vez, tem ligação direta e indissociável com o trabalho que, por meio da relação da teleologia – consciência- com causalidade -natureza objetiva, ocorrem as objetivações²⁰. Com isso, para que estas objetivações sejam realizadas, é preciso apreender corretamente os objetos presentes na natureza e na sociedade, *intentio recta*. Isso se dá pela mediação da consciência para enfim ocorrer a transformação. Portanto, em relação à consciência, Márkus aborda:

Ao caracterizar a consciência (o ser- consciente) humana, Marx enfatiza constantemente a sua intencionalidade. Consciência é sempre consciência *de* algo, tem uma orientação objetual. Por outro lado, a consciência aparece como „reprodução mental” da realidade, ou seja, *o conhecimento* do mundo circundante, da presença do homem nele, do próprio sujeito material ativo.....Por outro lado, a

²⁰ Newton Duarte, na apresentação da sua obra *Individualidade para si*, aborda o processo de objetivação da seguinte forma: “Numa primeira aproximação, a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedade do objeto. A atividade do marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade do escritor transmuta-se em um livro; a de um pintor em um quadro; a de um professor em uma aula. Esses exemplos já permitem notar que a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física como mental. Também é possível constatar que o produto resultante da objetivação pode ser um objeto material ou não material.” (NEWTON DUARTE, 2013, p.9).

consciência aparece como a „produção mental” dos objetos ideais e valores que se realizam por meio da atividade prática. (MÁRKUS, 2015, p.70)

Desse modo, após a efetivação de um processo consciente, pelo qual se constitui por uma atividade teologicamente orientada, é possível captar o que foi apreendido corretamente e “generalizar estas experiências, aplicando-as na práxis” (LUKÁCS, 2013, p.290). Essa capacidade de generalização do que foi apreendido através do trabalho consiste no papel da educação como atividade consciente, ou seja, intencional (proposital).

Podemos perceber, alinhados com o estudo da Ontologia do ser social, que o papel da consciência é importantíssimo para o desenvolvimento do complexo educação, e a respeito desse aspecto Lukács coloca: “A consciência surge potencialmente²¹ com o nascimento e é realizada através do crescimento da educação das experiências de vida[...] e é extinguida com a morte”, contribuindo para elevar as consciências do ser-em-si em direção ao ser-para-si (LUKÁCS, 2013, p.290)

É válido ressaltar que, num sentido geral, a educação dos seres humanos é uma síntese dinâmica e consciente do que foi desenvolvido historicamente. Em outros termos, a atividade educativa é sempre um ato consciente, social e histórico. Com isso, o resultado desse processo se dá pela articulação entre indivíduo e gênero humano em que ocorre uma relação dialética de objetivação e apropriação e esta, portanto, garante a continuidade da reprodução social. “Através da práxis social, a consciência humana se eleva a patamares superiores e conseqüentemente o ser-em-si desenvolve caminhando a um ser-para-si, portanto o ser-para-si tem sua gênese ontológica na sociedade e não da natureza, não da “natureza” do homem” (LUKÁCS, 2013, p.292). Todavia, a completude do ser para si só será alcançada numa sociedade emancipada, onde somente assim ocorrerá a abertura ao desenvolvimento pleno do ser.

Não obstante, torna-se claro que, sem consciência, não existe educação e também não há um salto ontológico, pois o trabalho, como já foi abordado anteriormente, promove o salto e ele para isso, precisa da consciência. Notamos ainda que, através da educação, a qualidade deste salto aumenta ainda mais, ou seja, através da educação o homem se distancia ainda mais do ser biológico (natural).

²¹ Trata-se de uma herança aristotélica de Marx, incorporada por Lukács na Ontologia do ser social. Aristóteles diferencia ato de potência como duas categorias fundamentais do ser. Traduzindo para termos contemporâneos, a potência nesse caso seria a consciência em estado latente, ainda não efetivada numa criança recém nascida. Mas, pois está presente em caráter de potência, possibilita-se a partir das relações sociais, o seu posterior desenvolvimento, sua efetivação como um processo de consciência do indivíduo. Ver obras de Aristóteles: *Metafísica* (2012) e *Órganon* (2010).

A educação significa relação social que, por seu turno, só é possível com o desenvolvimento de outra categoria que é a linguagem. Neste tocante, é relevante ressaltar que a linguagem “[...] constitui um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamento humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos”. (LUKÁCS, 2013, p. 161). Assim, a linguagem constitui-se por um sistema de signos e conceitos que foram criados pelo gênero e estes são transmitidos de geração a geração prioritariamente de forma natural/espontânea, ou seja, surge concomitante com o trabalho e está presente em qualquer forma de sociedade, mas também passou a ocorrer de forma sistemática, isto é, essencialmente na transmissão da linguagem formal falada e da linguagem escrita.

O complexo da linguagem, como acabamos de expor, surge concomitantemente com o processo de trabalho. Baseado nisso, a linguagem tem também uma imbricada conexão com a consciência, categoria que abrange todas as formas de trabalho. Marx e Engels nos mostram com clareza esta conexão quando afirmam:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. (MARX E ENGELS, 2007, p.34-35).

Ainda no que tange à conexão linguagem e consciência, Lukács (2012, p. 400) complementa:

Assim como a consciência especificamente humana só pode nascer em ligação com a atividade social dos homens (trabalho e linguagem) e como consequência dela, também o pertencimento consciente ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da cooperação concreta entre eles. (LUKÁCS, 2012, p.400).

É de fundamental relevância destacar, mesmo correndo o risco de tornar-se repetitivo, que o trabalho é o complexo fundante. Mesmo surgindo concomitantemente com a linguagem, o trabalho sempre será a base de todos os complexos sociais. Diante destas proposições, Lukács (2013, p.161) assinala ainda:

[...] a linguagem se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento do trabalho, divisão do trabalho e cooperação, tornando-se cada vez mais rica, maleável, diferenciada etc., para que os novos objetos e as novas relações que forem surgindo possam ser comunicados. O domínio crescente do homem sobre a natureza se expressa diretamente, portanto, também pela quantidade

de objetos e relações que ele é capaz de nomear. A veneração mágica pelos nomes de homens, coisas e relações tem sua raiz nessas conexões.

Não obstante, podemos dizer que a linguagem tem por função básica e universal promover a comunicação entre os indivíduos e, ao longo da história, este complexo vai se articulando, vão surgindo novos conceitos, palavras e significados que se complexificam e tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento e reprodução do gênero humano. Neste sentido, esta atividade é mutável, ou seja, não é fixa –determinada –, portanto, é um instrumento histórico e socialmente construído. Conforme na transcrição a seguir:

[...] a linguagem é um autêntico complexo social dinâmico. Ele tem, por um lado, um desenvolvimento legal próprio, no qual naturalmente essa legalidade própria possui um caráter histórico- social mutável, já que nele não só os elementos (palavras etc.) surgem e passam, mas também as leis que determinam sua estrutura estão sujeitas a essa mudança. (LUKÁCS 2013 p.225)

Os conceitos, as palavras e os significados só se fazem presentes na linguagem dos seres sociais. Para Lukács (2013), existe uma linguagem específica dos animais superiores e outra inerente aos seres sociais. Nos animais superiores, a linguagem se resume a sinais auditivos e visuais. Ele exemplifica este tipo de linguagem, mostrando que a galinha sinaliza para os pintinhos se esconderem quando se aproxima um animal que considera perigoso, como a ave de rapina, por exemplo. Já nos seres sociais, apesar de existir as formas de comunicação por sinais visuais e também auditivas, como nas placas de trânsito, nas cores do semáforo, a linguagem destes são complexas e não se resumem a estes sinais, ou seja, são compostas por formas mais complexas de comunicação que reúnem inúmeras palavras, com conceito e significados diversos que se conectam por frases, orações e períodos. Isso acontece de diferentes formas dependendo do tipo de região, país e de outros aspectos.

Para aquilatar o que foi supracitado em relação à linguagem, em caráter de síntese, a linguagem dos seres sociais pode se expressar de inúmeras maneiras, por gestos, signos, palavras, conceitos e possui uma função mediadora que é fundamental para a reprodução de todos os complexos que compõem a totalidade da sociedade. A respeito desta questão o filósofo húngaro expõe:

A linguagem como complexo dentro do complexo “ser social” possui, como mostrou a totalidade dos nossos raciocínios, em primeiro lugar, um caráter universal, que se expressa no fato de que, para cada área, para cada complexo do ser social, ela deve ser órgão *médium* da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação. (LUKÁCS 2013 p.228)

A linguagem é uma das objetivações essenciais para a continuidade e reprodução dos seres sociais, pois, como já foi dito, as outras mediações sociais necessitam da linguagem

para se reproduzirem. Não obstante, a partir dessa discussão ontológica, apontaremos uma situação histórico-concreta. Neste sentido, podemos ilustrar que ainda existem pessoas que não se apropriam da linguagem formal e escrita, isso acontece devido às diferenças de classes presentes no Capitalismo, propiciando o abismo social cujos conhecimentos não são repassados a todo o gênero humano. Essa diferenciação de classes se potencializa com a divisão do trabalho e é uma das principais formas do desdobramento da divisão do trabalho como elenca o filósofo húngaro. “Com todas essas formas da divisão do trabalho cruza-se sua forma histórica mais importante, a da diferenciação das classes” (LUKÁCS, 2013, p.183). Segundo Lukács (2013), a divisão do trabalho é percebida inicialmente apenas no papel que desempenham os sexos. Isso acontece desde as sociedades primitivas e está baseada fundamentalmente na diferenciação biológica. Com uma socialização cada vez maior, essa divisão se intensifica, surge a maquinaria como forma de trabalho prioritária, ocorrendo a divisão do trabalho manual e intelectual, a divisão do campo e da cidade e, especialmente, a uma divisão de duas classes distintas: a burguesia e o proletariado. As consequências destas divisões é o imenso acirramento da desigualdade social. “É só com a maquinaria que terá início a autêntica divisão do trabalho determinada pela tecnologia” (LUKÁCS, 2013, p. 164). Nesse período, Marx começa a analisar o modo de produção capitalista comandado pelas mercadorias que geram relações alienadas/ estranhadas e afetam a estrutura e reprodução social como um todo.

Em suma, apesar de ainda existir limites no desenvolvimento dos complexos sociais, é possível concluir que a linguagem é um complexo universal que tem ligação não apenas com a educação, mas com todos os complexos sociais. E que, sem complexos mediadores como a linguagem e a educação, os homens estariam próximos dos seres naturais (biológicos), pois tanto a linguagem como a educação são resultados de um amplo conhecimento histórico-social dos indivíduos e do gênero humano. Numa palavra, concluímos que, apesar destes complexos terem especificidade própria, os conhecimentos adquiridos por eles e, essencialmente pelo trabalho, permitem-nos como já foi dito, um distanciamento ainda maior da esfera inorgânica e orgânica.

2.3 EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Seguindo com a análise do complexo educação, abordaremos a relação deste complexo com a ideologia. Para isso, partiremos da definição em que Lukács (2012) utiliza a respeito da ideologia como sendo uma “prévia ideação para tornar a práxis operativa e

consciente”. Tal conceito é mais do que uma simples visão de mundo²². Neste sentido, a ideologia é entendida como uma substância histórica concreta dotada de positividade ou negatividade e está inscrita nas inúmeras práxis sociais de maneira ativa e consciente. Dada essa definição inicial, podemos pensar na ligação da ideologia com a educação, pois ambas, para o autor húngaro, podem influenciar intencionalmente os seres humanos num sentido positivo e, com isso, contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Portanto, a ideologia, por ser uma “chamada a conscientização, é uma tarefa essencial do ato pedagógico.” (GADOTTI, 2012, p. 169)

A partir do exposto, é possível definir a essência da educação: “Sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas da vida de modo socialmente intencionado”. (LUKÁCS, 2013, p. 178)

Diante disso, para esclarecer melhor essa relação, Lukács (2013) argumenta que, desde as comunidades primitivas, a ideologia já estava presente na educação, porém de forma embrionária, prescrevendo: “Normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento” (LUKÁCS, 2013, p. 475), ou seja, através da capacidade de generalização das objetivações produzidas pelo trabalho, a educação pode transmitir as suas ideologias por meio dos conteúdos, valores, hábitos, costumes a esses comportamentos.

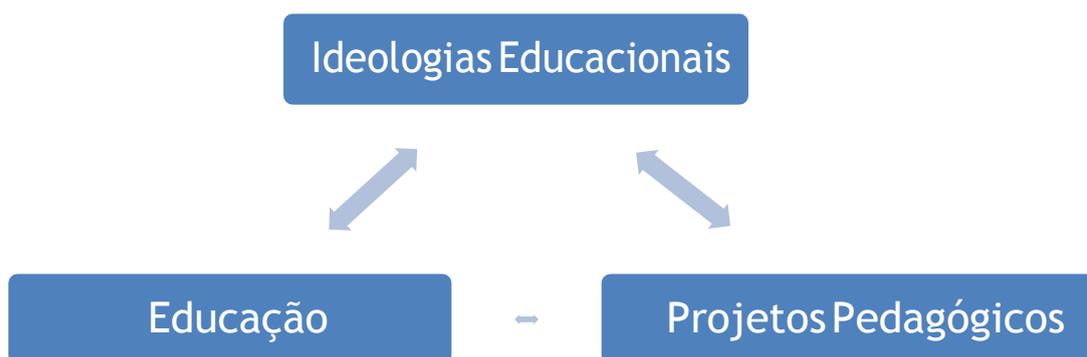
A respeito desta assertiva, Lukács (2013) aborda ainda que estas ideologias existem desde as comunidades primitivas, estendendo-se até hoje, porém, de forma mais e mais complexa. Elas existem, pelo fato de não haver uma “completa identidade no comportamento dos homens”. Com isso, seus comportamentos podem ser influenciados de diferentes modos por “modelos positivos ou negativos” cujo objetivo das ideologias educacionais é influenciar, essencialmente, no sentido positivo, já que contribuem para o progresso da humanidade.

Para especificar melhor como as ideologias educacionais atuam nos processos históricos concretos, é necessário voltarmos ao conceito de ideologia apresentado no início deste tópico, como sendo uma “prévia ideação para tornar a práxis operativa e consciente”.

²² Geralmente se aceita a definição de ideologia como uma visão de mundo. Entretanto, ainda há debates a respeito da seguinte questão: a “ideologia” é um termo genérico aplicado a *qualquer* visão de mundo, ou é de uso mais específico? Marx e seus seguidores foram os primeiros a usar sistematicamente um conceito de ideologia, embora uma noção precursora possa ser encontrada na obra de Vico (1968), particularmente acerca da origem da mitologia. Fundamental tanto para o conceito de Vico quanto para o de Marx é a alegação de que os humanos geram sistemas de ideias sobre a natureza do mundo, que surge da luta de classes. **Winch e Gigell**. Dicionário de Filosofia da Educação, tradução: Renato Marques de Oliveira, São Paulo, Contexto, 2007.

Nesse sentido, quando se elaboram projetos pedagógicos, num sentido de uma elaboração sistemática da prática educativa, ou seja, de um projeto consciente que interfira desde os conteúdos a serem ministrados às modalidades de ensino, chamamos isso de ideologia educacional que funciona como mediadora do processo ensino-aprendizagem. Podemos expressar o que foi dito com o seguinte esquema:

Figura 1- Ideologias Educacionais



Fonte: elaborado pela autora

Destarte, como dissemos, as ideologias educacionais também podem atuar de forma negativa, quando são implementados projetos conservadores na escola que contribuem para a manutenção da lógica capitalista. Neste processo de compreensão da educação na sociedade capitalista, é importante esclarecer ainda que a ideologia burguesa cumpre o papel de distorcer os elementos da realidade. Devido a esse fato, as diversas formas de consciência se apresentam, muitas vezes, de maneira distorcida, ou seja, fetichizadas, alienadas, idealizadas, embora muitos teóricos, até mesmo burgueses, não tenham consciência disso. Toda essa alienação contribui para implementação de alguns projetos e ações educacionais de caráter conservador na escola.

Além disso, por meio dessa distorção, alienação, as relações sociais históricas aparecem como eternas, cristalizadas, imutáveis. Podemos chamar essa consciência, nas palavras de Marx, de uma consciência alienada da realidade ou de uma *falsa consciência*, consequência de mentiras e ilusões inerentes à sociedade capitalista que, de maneira ardilosa e profunda, entra na vida individual e coletiva dos seres humanos, tendo por intuito a obtenção de lucro. Portanto, é válido afirmar que, neste processo global de alienação, a base -estrutura da sociedade - não aparece como tal, como expõe o alemão Helmut Reichelt:

A acima mencionada distorção em forma natural da forma social da individualidade desatada, que é característica de toda “ciência da base” burguesa, esta pressuposta aqui e, por assim dizer, define a ideologia pura e simples como uma forma da consciência para a qual a base não está presente *como* base. (REICHEL, 2013, p. 77-78)

A referida citação mostra o equívoco presente na sociedade burguesa que deve ser superado com urgência. Um elemento vital para a superação da base burguesa dominante é a conscientização das massas, adquirida por meio da educação e fundamental tanto na autoconscientização dos indivíduos, como na conscientização coletiva. Acreditamos que, dessa forma, podemos lutar em busca de ir à raiz do problema que é o fim da sociedade capitalista, da propriedade privada e do trabalho alienado. Apenas, através da luta, será possível uma nova forma de trabalho e de sociedade, que seja associada, consciente e emancipada.

Nos escritos de Marx, essencialmente na sua obra de maturidade *O' Capital*, podemos compreender, com mais detalhes, os problemas presentes na sociedade burguesa, seus conflitos e suas contradições, bem como as condições econômicas desta sociedade particular e sua relação com a alienação.

Nesse ínterim de análise da sociedade capitalista, Mézáros (2012) aponta que a ideologia capitalista tem uma lógica própria em que a produção é realizada não para atender as necessidades humanas, e sim para atender ao mercado. Noutros termos, produz-se essencialmente para a troca. Nesta sociedade, o valor de troca é mais importante do que o valor de uso, além do mais, na dialética entre produção e consumo, a produção é pensada para o consumo em larga escala, para além das necessidades. Através desse processo, o consumo em excesso torna-se vital e esse desperdício afeta, de forma brusca, os diversos recursos naturais.

Portanto, podemos afirmar que o consumo se dá para além das necessidades imediatas, pois visa, prioritariamente, ao lucro. Logo, há um estímulo constante ao consumo, fazendo surgir vários “fetiches”, diversas “falsas necessidades”, resultados da produção de ideologias consumistas, ao gerar inúmeros problemas sociais, culturais, políticos, ambientais, dentre outros. Como efeito, por um lado, há um desperdício em grande escala, causando sérios problemas ambientais e, por outro lado, há inúmeras carências sociais, como o aumento da desigualdade social, o crescimento assustador do desemprego, o acirramento da miséria e da fome. Com base em todos esses problemas, Mézáros (2012) alerta ser fundamental uma educação que busque “uma ordem global positivamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2012, p. 43), igualitária, cooperativa e humanista. Neste sentido, o autor afirma:

Naturalmente, sob esse aspecto, bem como em todos os outros mencionados até aqui, o papel da educação é crucial. Sem uma concepção diferente de educação – ou seja, a *auto-educação* cooperativamente administrada dos produtores livremente associados, inspirada, por, e orientada para, a produção e satisfação de suas necessidades genuínas- não há como sair do círculo vicioso da produção de escassez em escala sempre crescente. Na ausência da auto-educação cooperativa de iguais de compreender o significado real de *economia*, tudo continuará à mercê dos interesses investidos na reprodução máxima de *necessidades artificiais*, inseparáveis da perpetuação lucrativa da escassez. (MÉSZÁROS, 2012, p. 48)

Mészáros observa ainda:

Essa concepção de educação é radicalmente diferente não apenas na estreita instrumentalidade e determinação fetichista das práticas educacionais dominantes, administradas em subordinação às necessidades de expansão do capital (que, como já sabemos, precisam ser *internalizadas* pelos indivíduos como “suas próprias necessidades”). Também difere qualitativamente da concepção educacional, bem-intencionada, mas irrealista produzidas pelos *socialistas utópicos*. (MÉSZÁROS, 2012, p. 48)

Essa concepção de educação também é diferente da visão dos teóricos neopositivistas, existencialistas e pós-modernos. Essas teorias são veementemente criticadas por Lukács (2012) por sua visão irracionalista de mundo e de sociedade, com suas teorias das representações, do silêncio, dos jogos de linguagem. De acordo com o autor húngaro, são inconsistentes, uma vez que não levam em consideração os processos históricos concretos. Além disso, relativizam todos os fenômenos sociais, e ainda, não conseguem captar na totalidade as contradições presentes nas diversas sociedades, ou até apreendem, mas, de forma abstrata, apenas na sua aparência imediata. O fato é que estes teóricos, em sua grande maioria, têm uma visão de mundo unilateral, logicista, anti-dialética e irracionalista que faz haver uma perda do senso de realidade. Nesse sentido, há uma redução ou até ausência completa da perspectiva ontológica. Esses discursos têm atingido a educação, desde as Universidades, passando pelas diversas outras instituições de ensino, como os centros de formações profissionais, chegando até à escola, atualmente com grande força.

Consoante Mészáros (2012), grande parte dessas teorias apresenta ainda outros problemas. Dentre eles, é válido citar dois principais: o primeiro é a negação do potencial emancipatório do trabalho, e o segundo é a negação dos conflitos de classes nas sociedades capitalistas avançadas. Nesta linha de pensamento, Mészáros (2012) coloca a respeito dos teóricos pós-modernos:

O núcleo ideológico deste problema está na atitude sumariamente negativa desses teóricos em relação ao potencial emancipador do trabalho. Vimos a formulação desta rejeição apriorística na teoria de Habermas, tanto em sua afirmação de que os

conflitos de classes, enquanto fatos históricos, desaparecem da “sociedade capitalista avançada” (mesmo que nada disso tenha ocorrido), quanto na declaração – de forma ainda mais geral e categórica – de que o conceito de trabalho perdeu completamente sua importância emancipatória na filosofia social, devido a sua própria “desvalorização no mundo da vida” (MÉSZÁROS, 2012, p. 101)

Outra fragilidade desta perspectiva, de acordo com Mézáros (2012), é a necessidade desses teóricos em ressaltar que suas posições são “não ideológicas”. A partir desta, passam a afirmar que diversos fenômenos sociais são neutros. É nesse processo que ganha espaço o discurso da neutralidade da educação. Essa postura visa ter uma educação conservadora, acrítica, sem diversidade de ideias, e, terá como objetivo central: “deslocar a atenção de questões sociais e políticas substantivas para preocupações primariamente metodológicas”. (MÉSZÁROS, 2012, p.93). Com essa afirmação, o autor não quer dizer que as questões metodológicas não são importantes, e sim os conteúdos sociais e políticos, bem como as questões metodológicas, sobretudo, na atividade pedagógica cujos conteúdos e métodos se complementam. Lukács (2013) aponta que essa indissociabilidade entre conteúdo e forma na dialética marxista é vital. Nesta acepção, Lukács mostra que tanto a forma quanto o conteúdo são importantes para compreensão correta da realidade. Não obstante, destaca a prioridade ontológica do conteúdo em relação à forma, ou seja, o conteúdo deve ser a base o ponto de partida; em seguida, deve-se pensar no método que será utilizado em cada processo. Vale lembrar que a forma é um elemento constituinte do método, mais amplo, pois faz parte do caminho como um todo e direciona o processo.

Logo, os teóricos e políticos que defendem uma educação “não ideológica” querem que a formação dos seres humanos seja fragmentada e distante dos fatos reais, fato que contribui para a conformidade, consenso e, por conseguinte, para a permanência do *status quo*. Neste tocante, eles querem que a educação fique submissa às ideias defendidas pela classe dominante. Marx explicita melhor essa questão de que as ideias estão sempre vinculadas ao processo social vigente.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensadores daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe dominante a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX E ENGELS, 2007, p.47)

Consequentemente, este fato contribui para a manutenção da desigualdade social, para a permanência da alienação, abrindo um espaço de possibilidades para que haja uma diminuição da autonomia relativa educativa. No contexto escolar, perde-se a função principal da escola, proporcionar aos indivíduos o desvencilhamento do senso comum e alcancem um elevado conhecimento científico, filosófico, político e cultural, como aponta Saviani (2013 a). A ideologia dominante necessita apenas que as massas tenham um conhecimento rasteiro acerca da sociedade, simplesmente por dois motivos prioritários: primeiro, para que a classe trabalhadora não tenha consciência da sua condição de explorada. Segundo, porque o capital só necessita desses conhecimentos imediatos por parte do trabalhador para continuar se reproduzindo. O reflexo disso é a redução da natureza iminentemente ideológica da práxis educativa de tentar resolver os conflitos sociais e de ser um meio de luta social. Portanto,

Diante da necessidade de o capitalismo manter-se hegemonicamente no poder, ele utiliza-se da educação escolar como força política e ideológica em favor de sua constante produção e reprodução, oferecendo à classe trabalhadora uma formação adequada às exigências capitalistas do mercado de trabalho, uma educação que enfatiza a instrução profissionalizante e acrítica, impedindo, de tal forma, o desenvolvimento de uma ideologia própria da classe operária. A educação que trabalha para a reprodução dos ideais da classe dominante é aquela que aliena ao invés de libertar, que educa para o consenso ao invés da reflexão crítica, que prepara para o mercado de trabalho – que aliena e explora – no lugar de preparar para o trabalho, que constitui a vida, nos determinantes de superação dessa sociedade e seu modo de produção. (BACZINSKI, 2011, p. 126).

Acerca das funções desempenhadas pelas ideologias, Lukács (2013) assevera que elas vislumbram meios apropriados em busca de “enfrentar e resolver problemas sociais”, ou seja, elas operam visando agir para tentar resolver problemas reais que se impõem no processo histórico concreto. Baseado no exposto é válido trazer o conceito de Mészáros acerca da ideologia:

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classes. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e, constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classes, relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independente), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

No entanto, “a ideologia é um meio de luta social” (LUKÁCS, 2013, p.465) e “ser ideologia de modo algum constitui uma propriedade fixa das formações espirituais, sendo, muito antes, por sua essência ontológica, uma função social e não um tipo de ser”. (LUKÁCS, 2013). Lukács conclui esse raciocínio da seguinte maneira; “a gnosiologia não é o órgão apropriado à diferenciação entre ideologia e não ideologia. A função social decide se algo se torna ideologia, e sobre isso a gnosiologia, por sua essência, não pode dispor”. (LUKÁCS, 2013, p.568-569). Noutros termos, não cabe à gnosiologia o papel de saber o que é e o que não é ideologia, quem determina é a função social. Neste sentido, aponta Mészáros,

Esse conflito tampouco será resolvido no domínio legislativo da “razão teórica” isolada, independentemente do nome da moda que lhe seja dado. É por isso que o estruturalmente mais importante conflito – cuja objetivo é manter ou, ao contrário negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas- encontra suas manifestações *necessárias* nas “formas ideológicas [orientadas *para a prática*] em que os homens se tornem *conscientes* desse conflito e o *resolvem pela luta*” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

Assim, as ideologias estão presentes em todas as práxis sociais independente que se tenha consciência ou não desse fato. Portanto, não podem ocorrer fatos sociais, culturais, políticos ou históricos sem uma relação com conceitos, teorias e ideologias. Oliveira (2013), nessa linha de raciocínio, observa:

A educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo encontra-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdades não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si. (OLIVEIRA, 2013, p. 164).

Quando Oliveira afirma que a educação se constrói através da relação entre o embate dos sujeitos sociais entre si, ele está afirmando que a educação é um complexo “imanentemente ideológico” (COSTA, 2007), pois vislumbram meios apropriados em busca de enfrentar e dirimir estes embates sociais. Em outros termos, esse binário opera visando agir para tentar resolver problemas reais que se impõem no processo histórico concreto. Como já abordamos, a ideologia é uma forma de luta social. Contudo, esta forma aparece de forma cada vez mais velada e mistificada na sociedade capitalista devido às contradições inerentes a essa sociedade.

Por isso, a ideologia – em última análise – tem de ordenar essas decisões isoladas em um contexto de vida geral dos seres humanos e esforça-se por esclarecer ao indivíduo como é indispensável para sua própria existência avaliar as decisões segundo os interesses coletivos da sociedade. (LUKÁCS, 2010, p.47).

Lukács complementa ainda:

A ideologia, enquanto meio de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para a realidade a ser modificada. A sua peculiaridade dentro do conjunto da práxis e a generalização que, em última análise, é sempre orientada socialmente, isto é, a síntese abstrativa de grupos de fenômenos cujo elemento comum consiste sobretudo em que podem ser mantidos, modificados ou rejeitados em seu conjunto. (LUKÁCS, 2013, p.520).

Torna-se fundamental evidenciar, na conjuntura atual, a ideologia como um meio de luta social. Essa função presente em alguns complexos sociais, como o educativo e o da ideologia, permite-nos agir em busca de uma educação qualitativamente superior, como também, de uma sociedade emancipada.

Entretanto, as ideologias, de acordo com Lukács (2013), apenas desempenham suas funções sobre a educação devido ao fato desta atividade ser constituída de pores teleológicos secundários- relação homem- homem. Isto quer dizer as ideologias atuam essencialmente sobre os pores teleológicos secundários e cumprem, portanto, uma função vital para reprodução dos seres sociais, pois são categoriais especificamente sociais, criadas por seres como o trabalho. Nesse aspecto, é importante observar, conforme Lukács (2013), que, nas teleologias secundárias, diferente das primárias que -“desencadeiam cadeias causais”- aquelas agem influenciando o comportamento dos homens tanto no sentido positivo, como no sentido negativo. Por isso, há espaço concreto de possibilidades, ou melhor, há um imenso campo de escolhas entre alternativas.

Não obstante, para ser considerado ideologia, deve-se determinar em um contexto histórico concreto, “através de múltiplas mediações, inclusive de tal maneira que só no processo de mediação essa transformação se torne fato” (LUKÁCS, 2013, p.468).

Além disso, cada sociedade tem necessidades ideológicas diversas, amplas e específicas, pois “cada época tem seus próprios conflitos a enfrentar” (LUKÁCS, 2013, p. 557) e ainda os “portadores ontológicos destes conflitos são os homens singulares” (LUKÁCS, 2013, p.471). Destarte, os complexos ideológicos foram se modificando de acordo com as mudanças que aconteceram na sociedade e ocorreram essencialmente devido ao aparecimento de novos modos de produção - coletivo, escravista, feudalista e capitalista- que influenciaram em todas as esferas da sociedade. A seguir explicitaremos, em caráter de esboço, como as transformações repercutiram ao longo da história no complexo ideológico, bem como nas ideologias educacionais. Para isso, é necessário entender a ideologia e a

educação no sentido amplo e no sentido estrito, pois ambos complexos possuem essas duas acepções. No sentido amplo, a ideologia é universal, ou seja, está presente em todas as formas de sociedade e atua para tentar resolver os conflitos e contradições presentes desde a época primitiva. Lukács mostra a genealogia da ideologia numa longa, mas fundamental passagem:

[...]no período da agricultura e da pecuária, pelo fato de especialmente a caça a feras perigosas exigir modos de reação bem diferentes entre as pessoas, os comportamentos por elas determinados como imperativamente necessários surgem no mínimo simultaneamente com o trabalho, mas até antes e com maior intensidade pelo peso social que têm. Estamos pensando sobretudo na coragem, persistência, quando necessário o sacrifício de si mesmo, sem o qual seria impossível uma caçada ao estilo comprovadamente usual da Idade da Pedra. Visto que essa propriedades enquanto virtudes das classes dominantes mais tarde até se tornaram partes importantes de suas ideologias, não é despropositado lembrar que seu surgimento se deu no período dos coletores, ou seja, antes das classes. (LUKÁCS, 2013, p.473).

Esses costumes rudimentares e essa busca de tentar resolver os conflitos imediatos são repassados de geração a geração. Nessa época de forma espontânea, por meio disso, percebemos claramente uma forma de atividade instintiva que “[...] mais tarde também acaba adquirindo formas ideológicas - nos planos político e moral- que brotaram originalmente de modo orgânico do único processo social de reprodução possível naquele período, a saber, da caça como forma de coleta” (LUKÁCS, 2013, p. 474)

Não obstante, com o aparecimento das classes sociais, as ideologias se complexificaram, além de terem um sentido amplo (universal), passaram a ter também um sentido estrito, aparecendo novas formas de ideologias -direito, política, filosofia. Portanto, as ideologias, além de terem por finalidade a busca de resolver as contradições e conflitos sociais, tornam-se também um meio de luta de classes.

Assim, a educação, como uma forma ideológica universal, passa a assumir também um caráter estrito de ser um meio de luta de classes. Quanto à ideologia educacional ser um meio de luta social, podemos citar como exemplo o Brasil que, no ano de 1932, com a criação do *Manifesto da Educação Nova*, iniciou uma disputa ideológica em torno da educação entre católicos e liberais. Ambos, com uma proposta ideológica educacional que favorecia essencialmente a classe dominante, queriam ter o poder em relação às decisões que envolviam assuntos educacionais.

Em contrapartida, também nesse período, a classe de trabalhadores lutava em busca de melhores condições educacionais para sua categoria, exigindo uma educação igualitária, laica e acessível a todos.

Baseado nisso, notamos que essa disputa ideológica em torno da educação permanece até hoje. Atualmente, passamos por uma crise educacional sem precedentes no Brasil e no mundo. O atual governo brasileiro, por exemplo, vem aprovando reformas educacionais que beneficiam prioritariamente a classe dominante. Neste âmbito, aprovou um projeto de lei que congela os investimentos em saúde e educação por vinte anos. Também aprovou a Reforma do Ensino Médio que retira disciplinas fundamentais do currículo escolar, empobrecendo e fragmentando este currículo, fruto de diversas lutas sociais da classe trabalhadora. Além disso, quer aprovar um projeto de lei chamado “Escola sem Partido” que, como já foi elencado anteriormente na nota de rodapé 16, é um projeto repressor, por meio do qual reprime a atuação dos professores e dos alunos em sala de aula.

Nesta conjuntura, podemos dizer que a atual ideologia dominante visa a uma educação linear, unilateral, acrítica, competitiva e repressora que atenda apenas a lógica mercadológica do capital, de formar indivíduos sem uma visão global de sociedade e de mundo. Dessa forma, o governo está preocupado apenas em formar mão de obra barata, para ter um exército industrial de reserva disponível para atender as necessidades do capital, apoiando-se num discurso sobre a neutralidade do ensino. Mészáros (2012) assinala que o discurso de neutralidade ideológica inserida pelos donos do poder e que está presente até hoje em diversos âmbitos sociais se impõe de maneira mais acirrada ainda ao âmbito educacional, por meio de projetos e leis que atacam este setor. Mészáros (2012) alerta ainda, na sua obra *O Poder da Ideologia*, sobre este discurso de neutralidade ideológica por parte da classe dominante, dizendo: “todas as aparências de neutralidade ideológica só podem agravar nosso problema quando a necessidade da ideologia é inevitável, como acontece hoje e deverá continuar no futuro previsível” (MÉSZÁROS, 2012, p.13).

Para reiterar essa questão acerca da ideologia burguesa no âmbito educacional, Costa (2017, p.147) afirma:

Como efeito, no espaço educacional, isso é extremamente evidente, por exemplo, nas ideias educacionais predominantes, estreitamente ligadas às contra-reformas neoliberais, que têm a função de nortear os atos educativos dos educadores, as políticas públicas e a formação dos educandos. Apesar de sua perspectiva essencialmente educacional, sua heterogeneidade conceitual – pensemos nas concepções de Edgar Morin, Philippe Perrenoud, César Coll, António Nóvoa, Fernando Hernández, ou Bernardo Toro, além do denominado “construtivismo” e da difusa “educação cidadã” – e até, das possibilidades de conquistas teóricas parciais e reformas, quando inseridas como ideologias vinculadas à estratégia de reprodução da ordem do capital. O próprio discurso ideológico dessas ideias – que participam da “visão de mundo” hegemônica na educação contemporânea – é revelador não só pelo que diz, mas principalmente pelo que não diz diante do conflito basilar entre capital e trabalho, o que evidencia que ele não aponta para além do capital, sendo portanto, refém e cúmplice da decadência capitalista.

De posse de todas essas questões, não resta dúvida que a ideologia educacional hegemônica atualmente é a ideologia burguesa, individualista e subjetivista. E, com isso, cresce, de acordo com Duarte, o número de “Pedagogias Negativas” como a pedagogia do aprender a aprender, pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, dentre outras. Assim, com o acirramento da crise econômica, essas pedagogias se inserem ainda mais no ambiente escolar. Sobre estas pedagogias, Duarte (2016, p.117 e 118) observa:

[...] o projeto implementado, embora não assumido explicitamente, é de que a concepção de mundo é questão puramente subjetiva e individual, limitando-se a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade. A mais influente, nas últimas décadas, entre as pedagogias hegemônicas tem sido o construtivismo, que atuou como carro chefe que abriu caminho para o cortejo das demais pedagogias do “aprender a aprender”, como a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e o multiculturalismo, entre outras. (DUARTE, 2016, p.117-8).

Mészáros (2012) diferencia três posições ideológicas: a primeira que aceita completamente a ideologia burguesa, portanto, é acrítica; a segunda, as irracionalistas que têm uma percepção ahistórica e também acrítica da realidade; e a terceira opõe-se às anteriores, pois é crítica e questiona veementemente a ideologia burguesa. Devemos lutar para que essa última forma de ideologia seja hegemônica, somente assim é possível vislumbrarmos mudanças na sociedade.

A respeito da ideologia educacional podemos constatar, ainda, que ela está direcionada para a formalização e sistematização dos conteúdos produzidos historicamente pelo gênero humano. Com isso, está direcionada para aquisição e sistematização dos conteúdos presentes também em várias formas de ideologia, como Direito, Política, Ciência e até mesmo nas formas ideológicas puras e mais elevadas (LUKÁCS, 2013) como a Arte e a Filosofia.

É lícito dizer ainda que a educação atua em inúmeras áreas do conhecimento, por sistematizar e generalizar os conteúdos específicos de diversas áreas. No Direito, por exemplo, com o aparecimento de instituições de ensino específicas, os cursos de formações específicas e profissionais específicos nesta área, desenvolvem-se, passando a formar mais e mais profissionais, como: juízes, advogados e promotores. Outro exemplo é o da Política cujos conteúdos são sistematizados pela educação que atua na aquisição e transmissão dos conhecimentos acumulados pelo conjunto da humanidade relativo a este complexo. Por intermédio dela, são formados profissionais específicos desta área, como os analistas políticos, bem como as organizações e os políticos. Há uma especificidade destes dois

complexos ideológicos por meio da educação, isso acontece ainda com diversos outros complexos sociais e mostra como a educação é, ao mesmo tempo, um complexo ideológico, como ela é indispensável para a sistematização dos outros diversos complexos ideológicos, fundamental para a reprodução social.

Podemos concluir que existem diversas ideologias atuando nas inúmeras formas de práxis sociais, ou seja, atuando na área jurídica, política, religiosa, artística, filosófica, educacional, dentre outras. No entanto, a ideologia educacional é fundamental na busca de resolver os conflitos sociais, por ser um meio de luta de classes e, além do mais, por sistematizar e transmitir os conhecimentos produzidos pelos indivíduos e pelo gênero humano nas sociedades de classes. Assim, é necessário apontar que a educação pode atuar como meio para tornar os indivíduos conscientes quando trabalhada de forma progressista, crítica e reflexiva, podendo agir na construção de indivíduos e grupos que lutem por seus direitos e, com isso, que atuem na busca de uma sociedade mais humana em que as pessoas possam ser autônomas e sujeitos, e não objetos da história. Contudo, sabemos que isso é uma tarefa árdua, uma vez que a classe dominante utiliza de diversos meios para manter sua ideologia, desde o domínio da produção cultural -meios de comunicação, dentre outro- até a utilização da extrema violência. Mézáros aponta alguns motivos que dificultam a superação da ideologia dominante.

Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2012, p. 59).

Por fim, diante de todas essas questões, é vital a contribuição da educação como complexo ideológico na busca da formação de indivíduos ativos, conscientes, questionadores dessa ideologia de consenso e conformidade que prega a imutabilidade da sociedade. Compreender isso contribuirá para que possamos lutar também por ações e projetos educacionais concretos que interfiram desde os conteúdos, modalidades de ensino, estrutura das escolas, Universidades e instituições de ensino, como também na busca de lutas e pautas cada vez maiores com a finalidade de alcançarmos a emancipação humana no seu sentido mais pleno.

3 PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM ALGUNS TEÓRICOS MARXISTAS E COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE LUKÁCS

Este capítulo objetiva apresentar as contribuições, como também os limites do pensamento de Ivo Tonet, István Mészáros e Dermeval Saviani no que se refere ao complexo educação, mostrando, em linhas gerais, a natureza e a função social deste complexo na ótica de cada um desses autores. Além de fazer uma comparação da concepção de Lukács com a de Dermeval Saviani no que tange ao complexo educação, mostrando aproximações e distanciamentos em relação à visão destes dois autores.

3.1 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA EM IVO TONET.

Para analisar a concepção de educação em Ivo Tonet, focamos essencialmente na obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* (2005), pois, apesar de nesta obra o autor dar destaque às questões da educação para cidadania e, em seguida, abordar as questões referentes à emancipação humana. O autor aborda também outros aspectos da educação na perspectiva ontológica e histórica que nos possibilita compreendê-la hoje, além de ser essencial para refletirmos sobre caminhos possíveis em busca de uma educação livre e igualitária.

Tonet (2005) se apropriou muito bem do pensamento de Marx e Lukács e, baseado nas elaborações desses autores, expõe o conceito de trabalho como sendo um complexo fundante do ser social, bem como o modelo de toda práxis social e, por meio deste, criam-se os complexos sociais como linguagem, educação, arte, direito. Mostra ainda que, através do trabalho, o homem se diferencia da atividade dos demais animais pelo papel “em grau cada vez maior da consciência”. Tonet destaca a especificidade da educação no sentido amplo que consiste em:

Propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimento, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável a reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET 2005, p. 142)

Ancorado no pensamento de Lukács, percebemos que Ivo Tonet desenvolve também seu conceito de educação. Ao longo da obra, analisa outra categoria que é a práxis e a

esboça como categoria essencial para compreender a educação e todas as outras atividades humanas. Fundamentado, nos pressupostos de Marx e Lukács, especialmente nas suas obras de maturidade, escreve que a práxis promove a mediação dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre consciência e realidade; além de assinalar que o materialismo e o idealismo separados não foram capazes de “identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos”. Tonet complementa, argumentando que:

Para Marx, este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da determinação recíproca destes dois momentos se origine toda realidade social (TONET 2005, p. 32)

Com base nisso, o mesmo faz uma crítica à supervalorização da prática e um menosprezo da teoria especialmente nas atividades educativas atuais. Para ele, a separação teoria e prática compromete o conhecimento sólido e adequado do real, pois essa cisão faz com que o conhecimento da realidade se torne abstrato e vazio.

Desse modo, afirma ser visceralmente necessário superar essa separação que coaduna com a lógica do capital e que está muito presente nas atividades educativas atuais. Tonet (2005) afirma que existe hoje uma predominância do pragmatismo e do irracionalismo nas mais variadas áreas, inclusive no campo educacional. Além disso, há uma “hipercentralidade da subjetividade” que dominou as diversas áreas de conhecimento, prioritariamente, a partir do surgimento do modo de produção capitalista. Nesta ótica, a visão subjetivista “[...] atribui ao sujeito o papel de momento determinante tanto no conhecer quanto no agir”. (TONET, 2005, p. 25).

Com essa visão, substitui-se a centralidade da objetividade, presente nos períodos grego e medieval, pela centralidade na subjetividade, característica predominante do período moderno e pós-moderno. De acordo com o autor, a predominância dessa perspectiva ocasiona perda do senso de realidade, tendo como consequência a dificuldade de compreender que a realidade como ela é e, por sua vez, dificulta-se o entendimento de que esta pode ser transformada, contribuindo para um grau cada vez maior da alienação. A passagem da ênfase no objeto para a ênfase no sujeito do conhecimento tem seu marco com a “revolução copernicana” Kantiana.²³

²³ Para uma análise mais aprofundada sobre “a revolução copernicana” realizada por Kant, ver: Manfredo Araújo Oliveira (1995), (2012) e Juan Adolfo Bonaccini (2003).

No plano do conhecimento esta passagem da regência da objetividade para a regência da subjetividade, foi considerada não apenas uma conquista fundamental, mas a descoberta do “verdadeiro caminho” para a produção do conhecimento científico. Não por outro motivo, esta realização Kantiana é chamada de “revolução copernicana”. Isto porque, em oposição à passividade do sujeito, implica pela regência do objeto, esta mudança enfatiza a participação ativa dele no processo de conhecimento, ao mesmo tempo em que a destinação prática deste, em inteira oposição à perspectiva greco-medieval. (TONET, 2005, p. 25)

Nesse processo de mudanças históricas, Tonet apresenta como se deu o contexto de construção do positivismo, onde há uma “[...] necessidade de conservação „positivista” da ordem social” (TONET, 2005, p. 26). Neste aspecto, acredita-se que a realidade acontece completamente independente da vontade humana, ou seja, todos os fatos históricos são naturais, não podendo ser modificados. Nesta direção, o capitalismo não pode ser transformado. Dessa forma, há uma negação de todas as possibilidades transformadoras e revolucionárias. É necessário acrescentar que: “Ao longo do século XX, e especialmente nestas últimas décadas, assistimos a uma intensificação cada vez maior da fetichização da realidade e da consciência” (TONET, 2005, p. 26)

Notamos ainda as consequências e os problemas das concepções irracionistas e subjetivistas na seguinte passagem:

De um lado, produziu-se um “espírito de superficialidade”, que se manifesta no elevado consumo de modas teóricas; na ausência de seriedade com que são abordados, citados ou até descartados autores – especialmente certos autores – na despreocupação com uma fundamentação rigorosa; na utilização de conceitos – como, por exemplo, modernidade, razão, crítica, cidadania, democracia, pluralismo, socialismo e outros – de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentidos óbvios. (TONET 2005, p. 27)

Contra essas visões subjetivistas e irracionistas da realidade e para uma compreensão correta da relação da subjetividade com a objetividade, Tonet escreve: “Subjetividade e objetividade são, pois, dois momentos - em termos ontológicos – de igual estatuto.” (TONET, 2005, p. 37). Para Marx, subjetividade e objetividade são inseparáveis, possuem uma conexão recíproca. Acerca desta síntese dialética entre objetividade e subjetividade, Tonet assinala:

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdade realidade da

ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade são momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da determinação recíproca destes dois momentos se origine toda a realidade social. Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do materialismo está sanado quando a realidade é capturada como resultado da “atividade real, sensível”. É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza síntese superadora entre razão e dados empíricos. E faz isto porque, como veremos, ao contrário de Kant, vai encontrar no ato que dá origem ao ser social a natureza e a unidade originária entre subjetividade e objetividade. (TONET, 2005, p. 32)

Não obstante, esclarece que isso: “[...] não os coloca em pé de igualdade quando se trata da questão do que é fundado. Neste momento a consciência encontra o seu campo de escolhas delimitado pelas possibilidades postas objetivamente, assumindo, assim, o posto de momento fundante” (TONET, 2005, p. 37). Em outros termos, a base está nas condições objetivas presentes na realidade concreta, contudo a subjetividade também é essencial para o desenvolvimento, compreensão e transformação da realidade.

Outra crítica veemente do referido autor é a ausência de uma reflexão histórica e ontológica em relação às teorias educacionais atuais, levando teóricos educacionais como Gadotti, Libâneo, Paulo Freire, Arroyo, Frigotto, dentre outros, a acreditarem que a formação para a cidadania promoverá uma educação igualitária, humanista, integral, participativa. Para Tonet (2005), a cidadania é um conceito escamoteador²⁴, no sentido de esconder a realidade, colocando o pobre e o rico no mesmo amálgama, ou seja, o pobre e o rico são “iguais” perante a lei e todos têm direito a saúde, educação, lazer. Tendo clareza disso, Tonet (2005, p. 51) assinala acerca da cidadania: “Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres” Contudo, essa cidadania ofusca, engana a realidade, colocando todos numa “pseudo-igualdade jurídica” e essa igualdade de fato não existe. O que na realidade existe é uma grande desigualdade social. A cidadania atual faz com que o capitalismo continue sua lógica, utilizando o seu discurso para manter o seu *status quo*. Não obstante, existem autores que dizem que a cidadania não é um valor burguês, a exemplo de Coutinho, como aponta Tonet nesta obra. Acerca deste aspecto, Tonet (2005) ressalta que: “Coutinho insiste especialmente na ideia de que cidadania e democracia não são valores

²⁴ Apesar de Ivo Tonet não utilizar o termo “escamoteador” fizemos o uso dessa expressão para ajudar a explicitação. Além disso, para enfatizar a crítica que o autor faz à cidadania, mostrando o que está por trás da cidadania na sociedade capitalista, revelando assim, a sua essência.

meramente burgueses, quer dizer particulares, mas valores de caráter universal” (TONET, 2005, p. 52). Assim, para o referido autor, a ideia de cidadania seria equivalente à emancipação humana. No decorrer da leitura da obra desse autor, percebemos que isso é um equívoco, pois a cidadania só tem condições de promover a emancipação política devido a sua natureza e função social.

Notamos com a leitura desta obra que a cidadania tem vários limites. O primeiro é apontado por Del Roio que concebe a cidadania apenas como pressuposto de “uma visão positivista do Estado político”. (DEL ROIO, 2005, p.4). Com isso, é interessante ressaltarmos a perspectiva de política em Marx.

Para Marx a política é uma dimensão negativa da atividade do homem social, que não é parte imprescindível do ser social, sendo apenas uma expressão da alienação de um força social apropriada por interesses particulares contra os interesses da maioria. Assim, a política exprime uma cisão do ser social, mas pode também ser o meio para impedir a regressão social e a barbárie de determinadas circunstâncias históricas. (DEL ROIO, 2005, p. 5).

Portanto, para Marx, a cidadania faz parte do que ele chama de emancipação política, muito importante na sociedade atual. Todavia, por meio desta, jamais chegaremos à emancipação humana. Assim, o segundo limite é que a cidadania moderna não pode ser fundamento para uma educação plena, participativa, crítica, criativa e totalmente emancipadora. E o terceiro limite complementa os outros, no sentido de a cidadania, mesmo no seu estágio mais avançado, nunca poderá ser a base para uma sociedade integralmente emancipada. Ela se resume apenas na luta por direitos e não existe uma transformação efetiva da realidade. Por fim, a cidadania não tem por objetivo erradicar a desigualdade, pelo contrário, possui um discurso de equilibrar as desigualdades, mas o que de fato ocorre é um acirramento da desigualdade devido à crise econômico-social inerente ao capitalismo atual.

Tonet observa “a estratégia da cidadania é ontologicamente incapaz de levar os homens a emancipação e à liberdade. Ou melhor, a noção e a estratégia da cidadania compõem uma certa visão de liberdade, determinada e limitada historicamente” (DEL ROIO, 2005, p.4) Não obstante,

[...] afirmar a limitação essencial da cidadania não significa nem desqualificar a sua importância no processo social nem tomar posição a respeito da importância que ela possa ter na luta pela superação da sociabilidade da qual ela faz parte. Enfatizamos isto quando, no início nos referimos à crítica a cidadania. Voltamos a acentuá-lo

neste momento: A crítica radical da emancipação política no plano essencial não significa, de forma alguma, a diminuição da importância da luta pelas objetivações democráticas-cidadãs. (TONET, 2005, p. 77).

O grande mérito de Tonet foi criticar a educação para cidadania, mostrando que esta promove no máximo uma emancipação política, ou seja, a educação para a cidadania seria uma bandeira de transição importante na sociedade capitalista. Contudo, como já foi exposto, devido a sua natureza e função social, a cidadania não tem como promover a emancipação humana de fato, pois esta tem um limite histórico de apenas lutar por direitos jurídico-políticos.

A verdadeira emancipação se faz necessária, pois essa forma de sociedade oprime, massacra e explora a humanidade diariamente. Marx expõe que devemos superar a pré-história da humanidade que existe desde os primórdios da humanidade e só acabará com o fim das classes sociais, só assim chegaríamos a história da humanidade propriamente dita. Tonet, baseado em Marx, defende que só atingiremos a emancipação humana, superando a pré-história da humanidade, quando houver uma transformação radical da sociedade por meio da luta organizada dos trabalhadores. Assim, é possível alcançarmos uma educação plena, ou seja, uma educação emancipatória que, conforme Marx não haverá a separação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade.

Ivo Tonet, como já vimos, critica algumas pedagogias educacionais, porém ele não apresenta uma proposta pedagógica concreta que supere as pedagogias existentes. Esse fato é um limite do autor, pois não propõe mediações educacionais por meio da escola, por exemplo, que visem contribuir para a transformação social, apesar de ter feito, uma discussão sistemática da educação.

A nosso ver, a proposta de uma educação emancipatória necessita considerar a práxis das categorias no sentido mais amplo do termo. Como aponta Marx nas teses sobre Feurbach:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera [ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (MARX e ENGELS, 2007, p.533-534).

Contudo, percebemos que, apesar de Tonet fazer uma crítica do distanciamento da teoria com a prática, ele acaba se limitando apenas a questões teóricas, ficando preso a uma concepção abstrata de educação, apenas no plano das ideias, pois defende a emancipação

humana, mas esquece que não iremos atingir a emancipação humana da noite para o dia. Para isso, precisamos das práxis mediadoras, como a práxis educativa, que hoje acontece prioritariamente na escola e pode nos ajudar nesse árduo caminho, que consiste em uma tentativa de alcançarmos uma consciência de classe com intuito de atingirmos uma formação social superior, emancipada, humanizada e autônoma. Portanto, se esquecermos das mediações escolares, se não dizemos nada sobre ela e ainda, se não achamos essa atividade importante, a nossa práxis se torna vazia e inoperante.

Devemos ter clareza que a educação jamais pode ser tratada apenas como um complexo metodológico ou epistemológico, pois este complexo abrange concepções de mundo, luta de classes, conflitos, contradições, limites e possibilidades. É válido lembrar ainda que isso tudo só pode ser compreendido na sua totalidade se levarmos em consideração os fatos históricos e suas constantes transformações.

Por fim, trazemos alguns questionamentos para refletirmos acerca desta obra de Ivo Tonet. A concepção de educação de Tonet se limita, nesta obra, ao sentido lato? O que Tonet tem a dizer sobre a escola? O que ele traz de novo na discussão sobre a educação? Esses questionamentos são importantes, pois esse debate não se esgota aqui. Neste sentido, é fundamental pensarmos sobre como o autor aborda a educação no seu sentido mais geral: lato e estrito, ou seja, na sua totalidade. Por meio das reflexões aqui apontadas, podemos avançar em debates e discussões posteriores.

3.2 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL EM ISTVÁN MÉSZÁROS

Para debatermos a concepção de educação em István Mészáros, utilizaremos duas obras do autor. São elas: *A educação para além do capital* (2008) e *Teoria da Alienação em Marx* (2006).

Iniciaremos a discussão com a primeira obra acima elencada (*A educação para além do capital*). Nesta, Mészáros, logo nas primeiras páginas, afirma que a lógica do capital é incorrigível e coloca que, devido a isso, deve ser superada, ou seja, nossa sociedade carece urgentemente ir para além do capital. Lembrando que:

O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si próprio*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade. (MÉSZÁROS, 2008, p.62).

Desse modo, para o autor, a lógica do capital, tem por consequência, a lógica do consumo, da busca pelo lucro, da competitividade e, especialmente, da desigualdade social *substantiva*²⁵, que afeta não apenas o trabalho, mas a estrutura social como um todo, gerando desemprego, subemprego e miséria em massa. Ao mesmo tempo, há uma sucessão de problemas ambientais que põem em risco a própria sobrevivência da humanidade.

De acordo com Mészáros (2008), observa-se que a educação é dominada por esse modelo social que tende a transformar tudo em mercadoria. Por meio disso, o capitalismo tem constantemente buscado transformar as inúmeras instituições de ensino em mercadoria. Desse modo, faz parte da educação na sociedade capitalista que os homens, bem como todas as relações sociais, sejam “diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural”. (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

Em 2008, quando esta obra foi publicada, o mundo passava por uma crise profunda do capital, que se iniciou, de acordo com autor, a partir da década de 1970. A partir daí, a crise estendeu de forma cada vez mais brutal, permanecendo hoje (2018) de forma ainda mais acirrada.

O capitalismo busca tornar tudo uma mercadoria. E, com o seu avanço, a humanidade aos poucos vai se transformando. Contudo, não só a humanidade, como também as relações sociais, ficando ainda mais visível a mercantilização no âmbito educacional. De tal modo, esta mercantilização acontece não mais de forma velada como em épocas anteriores, pelo contrário, aparece claramente, com políticas que visam privatizar o ensino, conseqüentemente, expressa-se com o aumento assustador de instituições privadas de ensino e o sucateamento crescente das instituições públicas de ensino. Mészáros (2008) assevera, no que diz respeito às reformas educacionais, que estas são reflexo da crise estrutural, destruidora e profunda do capital. Diante dessa situação, “[...] uma reformulação da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. (MÉSZÁROS, 2008, p.25)

Com isso, percebemos que a educação depende do tipo de sociedade da qual faz parte. Se o que a rege são as relações mercantis, então todas as relações sociais tenderão a

²⁵ *Desigualdade substantiva*, para Mészáros (2008), é uma desigualdade em todos os setores sociais de forma substantiva, que acontece devido às contradições inerentes ao capitalismo e seu aprofundamento acontece devido, prioritariamente, à crise do sistema. Por isso, o autor afirma que esta deve ser superada com urgência. Em contraposição, devemos almejar e lutar por *igualdade substantiva* que seria uma igualdade real, diferente da igualdade posta pela ideologia burguesa. A *igualdade substantiva*, ou seja, igualdade em todas as esferas sociais, seria baseada na cooperação e associação. Contudo, Mészáros ressalta que só alcançaremos uma igualdade substantiva, numa sociedade para além do capital.

virar mercadoria. Nesta ótica, há uma tendência de que as muitas formas de educação, a curto ou a longo prazo, tornem-se uma mercadoria. Porém, não quer dizer que sejam absolutas, pois negaria o papel dos sujeitos na luta por uma educação melhor. Não obstante, se as relações existentes na sociedade fossem associadas, por conseguinte, a educação seguiria essa lógica. Assim, teríamos, conforme Mészáros, uma educação igualitária, sustentável, regida pela autogestão consciente dos indivíduos e pela autoeducação.

Consoante o autor, nem todos pensam assim, já que muitos acreditam que o capitalismo seja eterno e a educação completamente independente da estrutura social. Por meio disso, acreditam que reformas isoladas em detrimento de uma análise global da sociedade resolverão o problema da igualdade e da universalização do ensino.

Na contramão deste pensamento, Mészáros (2008, p. 26-27) enfatiza:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis.

Assim, é impossível, com estratégias reformistas, superarmos a lógica do capital e chegarmos a uma ordem social qualitativamente diferente da que vivemos atualmente. Portanto,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseira do capital significa abandonar de uma só vez, consciente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

O estudioso assinala, ainda, no tocante à educação no sistema capitalista:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, como veremos na próxima seção. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de forças da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, como todos meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Mészáros (2008) complementa esse pensamento, citando José Martí, quando este diz: “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MARTÍ, apud

MÉZÁROS, 2008, p. 35). Neste sentido, não basta apenas haver reformas, devemos ir para além delas. Todavia, isso somente irá acontecer quando houver uma consciência comunista de massa. A partir dessa consciência coletiva e, por sua vez, da autoconsciência é que podemos alcançar uma transformação radical da sociedade, onde os homens desenvolverão suas potencialidades de forma completa, por meio da educação e de outras atividades humanas.

Evidencia também que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, adveio, em relação ao modo de produção escravista e servil, um avanço no âmbito educacional, pois houve uma necessidade de fornecer uma educação mínima para o trabalhador. Por conseguinte, diminuem-se a brutalidade e a violência explícita característica dos períodos anteriores e, esta se tornou implícita. Em relação ao parágrafo supracitado, Mézáros (2008, p.44) assinala:

[...] a brutalidade e a violência podem ser relegados a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonados) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de *crise aguda* volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência.

Neste sentido, o avanço do capitalismo possibilitou uma expansão da educação formal, isso aconteceu com a intenção clara da consolidação do capitalismo. Mézáros (2008), critica essa forma de educação, na defesa de uma educação ampla. Ele acredita que esse modelo de educação formal limita o desenvolvimento amplo dos indivíduos, além de, produzir consenso e conformidade em relação aos “seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). E, conclui:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Então, o autor enfatiza que, para ocorrer mudanças essenciais, é fundamental irmos à raiz do problema, alterando “todo o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas”. Para isso, é imperativo mudarmos radicalmente esta ordem vigente que põe em risco até a sobrevivência dos seres humanos. Neste aspecto, Mézáros (2008, p. 47) assevera: “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale,

portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente”.

Para o autor húngaro, a educação ampla e contínua é imprescindível, pois esta, não pode ser manipulada e controlada como acontece nas instituições formais e presente nas sociedades de classes. Diante disso, é interessante trazeremos uma citação do autor que trata especificamente dessa questão.

[...] desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflito e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÉSZÁROS, 2008, p.53)

Trata-se de ressaltar a importância da educação ampla no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como um todo, destacando que esse ato deve estar presente por toda vida. Além disso, buscou mostrar que a educação formal também tem uma contribuição neste desenvolvimento humano, contudo apenas é responsável por uma parte disso tudo, ou seja, dá uma ênfase maior à formação ampla.

Por meio destas observações, notamos que Mézáros, ao longo da obra, tem por intuito apontar o papel de uma educação ampla que seria contribuir para se adquirir uma sociedade livre na sua plenitude, ou seja, buscar uma igualdade substantiva. Isso pode ser verificado quando o autor assinala, “os princípios orientadores da transformação socialista da sociedade são irrealizáveis sem o pleno envolvimento da educação com o desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 92). Cabe acrescentar que esta educação implica não apenas os indivíduos isolados, mas todos os indivíduos sociais. Com efeito, isso apenas se tornará possível através de uma ação consciente das massas. Ressalta ainda que:

A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*, cumprindo com isso seu papel de *órgão social*, como acima mencionado, pela qual a *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos e sua sociedade se torna real. (MÉSZÁROS, 2008, p.102-3).

E reitera:

Sua educação como *autoeducação orientada ao valor*, inseparável do desenvolvimento contínuo de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética com as tarefas e desafios históricos que têm de enfrentar, os faz crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade. É isso que lhes proporciona o fundamento necessário para a autossatisfação criativa como sujeitos autônomos que podem obter sentido de (e, ao mesmo tempo dar sentido a) sua própria vida como indivíduos sociais particulares, plenamente cientes de sua parte – e responsabilidade – em assegurar o desenvolvimento positivo historicamente sustentável de sua sociedade. E é evidente que isso confere seu significado verdadeiro na expressão “indivíduo social rico”. (MÉSZÁROS, 2008, p.103).

Tendo clareza destas questões, podemos ratificar que, para aniquilar toda desigualdade substantiva posta atualmente, é necessário, como esclarece a citação acima, um envolvimento ativo e consciente das massas de forma recíproca e dialética.

Continuaremos essa discussão com a abordagem, prioritariamente, do capítulo X, intitulado, *A alienação e a crise da educação*, capítulo contido na obra *A Teoria da Alienação em Marx* (2006).

Já no início do capítulo, o filósofo húngaro expõe a imprescindibilidade da educação, quando escreve: “Nenhuma sociedade pode perdurar sem um sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p.263).

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção do mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo (MÉSZÁROS, 2006, p.263-4).

O autor, em pauta, observa que, para superarmos a alienação imbricada na sociedade capitalista, é preciso do subsídio da educação que agirá como um meio para conscientizar os indivíduos da sua situação de classe. Através disso, poderemos lutar de forma consciente e ativa, visando romper com a lógica do capital e toda a alienação marca desta forma de sociedade.

Assim a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal.

Como já vimos, Marx ressaltou vigorosamente a continuidade ontológica objetiva do desenvolvimento do capital, materializado em *todas* as formas e instituições de intercâmbio social, e não apenas nas mediações de segunda ordem, diretamente econômica, do capitalismo. É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista. Esta última, porém, não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

Neste contexto, Mézáros (2006) faz a crítica às utopias educacionais e afirma que estas não conseguem ir à raiz do problema educacional. Ele cita, como exemplo, três autores: Schiller, Adam Smith e Owens. De acordo com o filósofo húngaro, a utopia somente oferece soluções parciais a problemas globais. Devido a isso, o que ocorre não é a diminuição dos problemas da crise, mas uma intensificação da alienação e de toda reificação presente na sociedade capitalista, dificultando ainda mais a superação desta realidade. Diz ainda existir diferenças substanciais entre os pensadores utópicos.

É evidente que há diferenças muito substanciais entre o “utopismo heroico” dos primórdios da burguesia – cujos representantes, os Rousseaus, Kants, Goethes, Schiller e Owens, são verdadeiramente *Titanenartig* [colossais], em comparação com os defensores da ordem burguesa – e a “utopia velada” *apologética* das várias tendências contemporâneas de “engenharia social”. Não obstante, a estrutura do pensamento burguês em geral é utópica e gradualista. Como as bases da sociedade capitalista devem ser aceitas como axiomáticamente, sem discussão, os efeitos desumanizadores do “espírito comercial” só podem ser “transgredidos” na forma de um “dever” utópico, que, tão logo traduzido em medidas práticas, revela-se invariavelmente um fracasso”. (MÉSZÁROS, 2006, p.270-1).

É possível perceber a familiaridade dessa passagem com o texto de Lukács “Marx e a decadência ideológica”, onde o filósofo defende a tese que, após a “revolução de 1948”, a burguesia iluminista elimina seu papel progressista na história universal. A sua forma de pensamento em diante deságua em, na melhor das possibilidades, um turbilhão de contradições, e na pior e mais comum, apologética escancarada de filistianismo e defesa do estado atual das coisas. Neste sentido, os projetos da burguesia atual sobre a sociedade e educação não se comparam com a fase utópica da burguesia mesmo esta sendo compostas por contradições ou saídas românticas ao capitalismo.

Depois de feita a crítica à utopia da burguesia e aos socialistas utópicos, Mézáros (2006) aborda o problema da crise da educação, dizendo ser consenso geral afirmar que passamos por uma crise no âmbito educacional. Contudo, há divergências em relação à natureza desta crise. O autor acredita que, em períodos de recessão econômica, a crise se intensifica e constata ainda que um dos problemas causadores dessa intensificação são as diversas formas de “falsa consciência” inerente ao capital, gerando várias formas de

alienação. O autor resume essa situação dizendo: “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da „internalização” capitalista.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 272-3). E complementa: “A crise ideológica de hoje é apenas uma expressão específica da crise estrutural geral das instituições capitalistas” (Mészáros, 2006, p. 281). Por fim, em relação ao desafio histórico de superar os todos os problemas ocasionados pela crise do capitalismo, Mészáros (2006) assinala que a educação deve ir além do capital.

Enfim, apontaremos brevemente os limites do autor. Mészáros, nessas obras, não trata de bandeiras de transição, ou melhor, pautas educacionais que devem ser defendidas e implementadas no presente e que apontem para os limites e esgotamento da lógica do capital. Noutras palavras, até que se tenha a revolução não faremos nada para melhorar a educação por se tratar de reformas no sistema? Pensamos que dessa forma o debate sobre a educação se esteriliza, pois se torna subsumido ao debate estratégico de rompimento do sistema. Parafraçando o adágio popular, “ou é oito ou é oitenta!”, acreditamos que uma educação verdadeiramente universal e rica de possibilidades para o desenvolvimento humano só é possível numa sociedade socialista e emancipada. Contudo, para a efetivação dessa realidade, devemos lutar por melhorias (reformas), como bandeira histórica de 10% de recursos do PBI para a educação, por exemplo. Concluímos este tópico afirmando que, não é que não concordamos que só é possível uma educação plena em uma sociedade emancipada, acreditamos que a educação omnilateral, nas palavras de Manacorda, só é possível com o fim do capitalismo, mas até lá precisamos das mediações educacionais e esta se dá, essencialmente, por meio da escola - uma das principais instituições de ensino na sociedade capitalista.

3.3. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM DERMEVAL SAVIANI

Partiremos, neste momento, para a discussão da educação em Saviani, especialmente, no que se refere a duas obras do autor: *Escola e Democracia* (2008) e *Pedagogia Histórico-Crítica* (2013). Inicialmente, faremos uma exposição dos conteúdos presentes nas obras, no sentido de explicitar de forma geral sua análise sobre o complexo educação. Em seguida, apontaremos os avanços, limites e possibilidades da Pedagogia

histórico-crítica. Por fim, mostraremos se há ou não um alinhamento da Pedagogia histórico-crítica com a concepção ontológica de Gyorgy Lukács.

Primeiramente, consideramos interessante mostrar que o autor, prioritariamente no livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, parte do pressuposto de que educação é trabalho²⁶. Seu entendimento partiu de suas leituras do capital, especificamente a partir da diferença que Marx faz entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo²⁷. Nessa perspectiva, o autor argumenta: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p.11)

Saviani considera a educação como produção não-material, ou seja, como trabalho não-material e distingue esta produção de duas formas: “aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção”. (SAVIANI 2013, p.12). Dentre estas duas formas de produção não-material, a primeira forma, por exemplo, são os livros e as obras de arte. Já a segunda forma corresponde à educação. Ele faz uma analogia desta com o trabalho na sociedade capitalista e diz que na sala de aula o professor é o produtor do conhecimento e os alunos são os consumidores. Para ele, a educação é desenvolvida de acordo com o modo de produção existente na sociedade.

Portanto, é essencial destacarmos que o estudioso entende a natureza da educação como trabalho não-material cuja especificidade está nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, símbolos e hábitos. Saviani define a educação da seguinte forma:

O **trabalho** educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p.13)

Ainda sobre a especificidade da educação, complementa que a educação não se limita ao ensino, mas que todo ensino é uma forma específica de educação. Tendo clareza desse aspecto, “a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização.” (SAVIANI, 2013, p.13). Para ele, a

²⁶ Numerosas são as críticas em relação a concepção de trabalho e educação em Saviani, como na tese de Ademir Lazarini e em artigos de alguns autores marxistas como, Sergio Lessa, Ivo Tonet e Paulo Tumolo.

²⁷ Na Obra *O Capital* vol III, Karl Marx expõe com mais detalhes essa diferença entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

pedagogia é vista como uma “ciência da educação” que “preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013, p.20). Não obstante, é essencial sublinharmos a diferença da atividade do cientista e do professor de pedagogia.

[...] o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é o fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 2013, p.65)

Portanto, Saviani (2013, p.65), em relação a este aspecto, sublinha: “[...] que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará o melhor papel de professor de história”. Isso se estende a diversas outras áreas relacionadas tanto a pesquisa quanto ao ensino.

O que podemos concluir é que ambas atividades contribuem para o progresso dos seres humanos. Todavia, de maneiras diversas, cada uma, com sua forma particular, ajuda na elevação ontológica dos seres humanos. Enquanto a pedagogia se apropria do conhecimento e o transmite, a ciência proporciona a descoberta de novos conhecimentos particulares. Contudo, tanto na pedagogia como na ciência, estes conhecimentos não são descobertos, apropriados e transmitidos de forma igualitária, pois numa sociedade desigual essas duas atividades se expressam de forma desigual, assim como inúmeras outras atividades. Neste sentido, podemos dizer que muitos não têm acesso às descobertas da ciência e nem têm a possibilidade objetiva de ter uma educação de qualidade neste tipo de sociedade. Por isso, Saviani (2013) defende que todos devem ter acesso a uma educação plena, mostrando nas suas obras a importância de uma educação escolar pública que desenvolva os conhecimentos de forma ampla. Segundo o autor em pauta, o papel da escola “consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14). Neste aspecto, acrescenta: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como, o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão”. (SAVIANI, 2013, p.14)

Com base nisso, a escola, na proposta vislumbrada por Saviani, deve ser um espaço de amplo conhecimento. Este deve ser socializado de maneira dialética em que se constrói o novo constantemente. Todavia, não se deve excluir os conhecimentos adquiridos ao

longo da vida pelos mais variados ambientes possíveis, pois, como vimos, a ação educacional é um processo contínuo.

Nesse processo, também acontece a incorporação de novos conteúdos, habilidades e atitudes, numa atividade que está em constante renovação, conservação e superação. Noutros termos, é um ato de constantes mudanças e permanências, num movimento contínuo e ineliminável.

Cabe acrescentar, nesta mesma acepção, que:

[...] a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2013, p.13)

No que tange a essa questão, é interessante citar Marx, quando afirma: “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58), isto é, os conhecimentos mais evoluídos permitem a apropriação do menos evoluído, mas o inverso se torna mais difícil. Neste sentido, coaduna com o pensamento de Saviani quando diz que a escola deve focar nos conhecimentos eruditos²⁸, pelo fato destes conhecimentos não serem aprendidos no cotidiano.

De posse disso, é válido assinalar que os conhecimentos eruditos fornecem a chave para o entendimento dos conhecimentos cotidianos. Por este motivo, o saber erudito deve ser a base do ato educativo. Não obstante, como já reiteramos, não se deve excluir os conteúdos populares, já que também são saberes importantes e podem ser abordados na escola. Contudo, o momento predominante deve ser os conteúdos eruditos. Assim, a base curricular escolar tem que ser composta, na sua grande maioria, por conteúdos clássicos, pois estes, conforme Saviani (2013), prioritariamente, só são apreendidos na escola. Não obstante, no que se refere aos conteúdos populares, estes podem ser explorados de forma esporádica, de forma que não prejudique a transmissão ampla dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, podem ser trabalhados, por exemplo, como conteúdos extracurriculares, como aponta Saviani (2013).

Pensando nessa transmissão dos conhecimentos de forma ampla, Saviani (2008) pensou numa proposta pedagógica que pudesse desenvolver na escola os conteúdos elevados,

²⁸ Sobre a importância do ensino da cultura erudita no crescimento intelectual e sua diferença em relação à cultura de massa, ver: ROUNET, Sérgio Paulo. “As Razões do Iluminismo”.

especialmente, para a população menos favorecida. A busca dessa nova proposta se deu pelo fato de o autor ter constatado que as teorias educacionais, até então existentes não se preocupavam com estas questões apontadas pelo autor no parágrafo sobredito.

Tendo clareza destas questões, Saviani (2013) idealizou uma teoria visando superar abordagens pedagógicas que vigoravam até aquele momento. Esta teoria, diferente das anteriores, teria que ser crítica e reflexiva. Baseado nisso, ele propôs, no fim da década de 1970, uma pedagogia diferente das propostas implementadas até então, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Esta proposta inicialmente surgiu com as seguintes nomenclaturas, *Pedagogia revolucionária* e posteriormente *Pedagogia dialética*. Não obstante, essas terminologias davam espaço a diversas interpretações, devido, principalmente, às várias concepções do termo dialética ao longo da história. Para evitar distorções e ambiguidade, o autor pensou em outras expressões e chegou, por fim, a intitular essa nova proposta de *Pedagogia Histórico-Crítica*, baseada no método materialista histórico e dialético de Karl Marx.

Todavia, para melhor compreender a *Pedagogia Histórico-Crítica*, torna-se necessário entender as teorias que Saviani buscou superar e que estão presentes na sua obra *Escola e Democracia* (2008). É lícito apontar que não é objeto dessa dissertação esmiuçar todas essas pedagogias, mas, sim, assinalar apenas de forma geral a partir da crítica do autor. Portanto, abordaremos agora em linhas gerais essas concepções teóricas.

Saviani (2008) divide as teorias educacionais até então existentes em dois grupos: as teorias não-críticas -Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista- que acreditam na educação como um dispositivo para se ter uma igualdade social, pois consideram a educação completamente autônoma em relação à estrutura econômico-social. Com efeito, contribui para a superação da marginalidade. Ao passo que as teorias crítico-reprodutivistas - Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista- acreditam que a educação é um instrumento de marginalidade e contribui para reforçar ainda mais esta prática. Neste tocante, a educação, para essas teorias, é essencialmente dependente da estrutura econômico-social. Com isso, reproduz completamente a ordem econômico-social vigente. As teorias crítico-reprodutivistas, diferente das teorias não-críticas, partem para o outro extremo, pois não enxergam nenhuma possibilidade da educação em colaborar na transformação da realidade como práxis mediadora dentro da estrutura social global.

Saviani constatou que, tanto nas teorias não-críticas como nas teorias crítico-reprodutivistas, existe uma visão equivocada da educação, especialmente, por não incluir a

história como um elemento central para a compreensão da educação em qualquer forma social. O não entendimento do papel da história no processo educativo repercute claramente na posição destas duas teorias. Acerca delas, é essencial ressaltar: “Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.” (SAVIANI, 2008, p.24).

Visando contestar especialmente as teorias não- críticas, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, o autor elabora três teses, a saber: a primeira tese -Filosófico-histórica- “do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência -pedagogia nova”; quanto à segunda tese, a Pedagógico- metodológica, a “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; e, por fim, a terceira , “de como quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi. Quanto menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 30). A partir das teses, com intuito de polemizar, Saviani faz uma consideração acerca da “teoria da curvatura da vara”, expressão utilizada por Lênin, para inquietar, fazer pensar.

Como se percebe de imediato, o próprio enunciado dessas proposições evidencia que, mais do que teses, elas funcionam como antíteses por referência às ideias dominantes nos meios educacionais. É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 2008, p.48).

Baseado nisso, o autor diz que a Pedagogia tradicional é bem mais democrática do que a pedagogia Nova, pois, esta ainda se preocupa com a transmissão dos conhecimentos de forma sistemática, ao passo que naquela os conhecimentos são trabalhados de forma espontânea, levando em consideração, prioritariamente a experiência dos alunos. Em vista disso, Saviani enfatiza que devemos curvar a vara para o lado da pedagogia tradicional. Contudo, o autor coloca que isso não basta, pois, como já vimos, a pedagogia tradicional também tem problemas, visto considerar a educação completamente autônoma da estrutura social e com isso não entende a educação em cada período histórico. Neste viés Saviani diz

que não basta curvar a vara para o outro lado, é preciso colocá-la na posição correta, ou seja, ir “para além da teoria da curvatura da vara”.

Assim, percebendo os problemas das teorias pedagógicas citadas, ele defende uma teoria com o intuito de ir “para além da teoria da curvatura da vara”. Com isso, Saviani cria uma nova pedagogia e a chama de Pedagogia Histórico-Crítica cujo objetivo é superar os problemas das pedagogias anteriores. Neste aspecto, busca uma relação da educação com os movimentos sociais e com a realidade, na procura de caminhos que ajudem na transformação social. Em relação a essa nova teoria, Dermeval Saviani já explana na sua obra *Escola e Democracia* que: “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. (SAVIANI, 2008, p.26). Parece-nos que a centralidade dessa teoria, Pedagogia histórico-crítica, segundo o autor, não está mais hierarquizada no professor (pedagogia tradicional), nem mais focada no aluno (pedagogia novas), mas, na relação entre esses dois agentes sociais.

Ainda no que tange a essa proposta, o autor desenvolve quatro passos na obra *Escola e Democracia* (2008). Estes passos não são fixos, estáticos, ou seja, são dialéticos e históricos, estando sujeitos a mudanças. Além disso, tem por base o método de Marx em que parte da síntese, empírico, visão caótica do todo, a prática social aparece pobre de determinações e percorre o caminho, por meio das mediações- problematização, instrumentalização e catarse- até chegar a síntese, momento que volta à prática social de forma mais concreta, numa rica totalidade de múltiplas relações e determinações. Nas palavras de Saviani, fundamentado nos Grundrisse e Capital de Marx, “passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”.

Diante disso, o primeiro passo, a prática social seria o ponto de partida, considerando a realidade do cotidiano dos professores e alunos, mesmo entendida ainda superficialmente, abstratamente, passando pelo segundo passo caracterizado pela problematização desta prática social cujo problema é colocado, por meio de questionamentos, dando continuidade à instrumentalização. Neste processo, é essencial o conhecimento dos instrumentos teóricos e práticos na busca de uma apropriação mais consistente da prática social. Em seguida, temos a catarse, momento da assimilação em que acontece a elaboração de um entendimento novo, produzindo-se uma transformação na consciência e uma elevação dela. Nesta sequência de passos, Duarte aborda o que seria a catarse na concepção de Saviani.

A catarse é, portanto, entendida por Saviani como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino

escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma produzindo-se uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o estrutura do seu ser.

No último passo, acontece o retorno à prática social que se dá com uma compreensão mais elevada, mais rica da prática social, tanto por parte dos educandos, como por parte dos educadores. Assim, há um amplo desenvolvimento do conhecimento sobre a realidade, pois, parte dela e volta de modo elevado. Nessa fase, ocorre um salto qualitativo do estudante, passando da síncrese para a síntese.

Ora, pelo processo já indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constituídos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 2008, p. 58).

Portanto, acreditamos que a proposta pedagógica criada por Saviani contribui para uma reprodução positiva dos seres sociais, na medida que eleva, por meio da mediação pedagógica, o nível de consciência dos alunos, proporcionando sua passagem da condição da consciência em si para a consciência para si.

Além disso, na defesa da escola pública, Saviani percebe as mudanças e permanências indo contra a visão imediatista e irracionalista, acreditando que só existe mudança.²⁹ Essas teorias imediatistas e irracionalistas são muito difundidas hoje na escola, especialmente pela teoria da pós- modernidade.

Ainda, em relação à Pedagogia Histórico-crítica, podemos dizer que ela, diferente das outras propostas pedagógicas, leva em consideração categorias decisivas para o ser social, como, por exemplo, a categoria da contradição e da historicidade. Nesta ótica, o ambiente

²⁹ O mesmo erro cometido pelo filósofo francês, Michel Foucault, nos seus livros; “As palavras e as coisas” e “Arqueologia do Saber”, onde Foucault nega a diacronia do processo histórico do processo histórico; Porém, acaba caindo em aporia. Para uma crítica dessa contradição em Foucault, ver: “A crise da crise do Marxismo” (Perry Anderson) e “O Estruturalismo e a Miséria da Razão” (Carlos Nelson Coutinho). Cometemos essa pequena digressão, visto que Foucault representa um dos expoentes da teoria pós- moderna, pelo menos é o que defende alguns dos seus epígonos.

escolar é um processo historicamente construído, sendo, portanto, repleto de conflitos, contradições, limites e possibilidades.

Além do mais, diferente das teorias crítico-reprodutivistas que considera a escola reprodutora da ideologia das classes dominantes, o autor acredita que a escola pode ser um espaço de reprodução no seu sentido mais amplo que valoriza as capacidades criativas dos homens, possibilitando o avanço do gênero humano, construindo um conhecimento amplo em cada área específica.

Neste sentido, a análise que Saviani fez das teorias crítico-reprodutivistas não implica necessariamente a exclusão do conceito de reprodução do corpo teórico de uma concepção dialética de educação, como é o caso da pedagogia histórico-crítica. A título de comparação, pode-se dizer que um fenômeno análogo a esse é o de que as críticas que o marxismo fez ao estruturalismo não implica a impossibilidade do uso, por estudiosos marxistas, do conceito de estrutura. Igualmente, as críticas que a pedagogia histórico-crítica fez ao construtivismo não implicam a impossibilidade do uso do conceito de construção do conhecimento. Mas é evidente que o marxismo não concorda com a falta de historicidade e de dialética nas análises estruturalistas, da mesma forma que a pedagogia histórico-crítica diverge da contraposição que o construtivismo estabelece entre a construção do conhecimento e os processos sistemáticos de sua transmissão. (DUARTE, 2016, p.10-11).

Duarte (2016), ainda a respeito da reprodução, diz que Saviani faz uma crítica à reprodução apenas numa acepção formal e defende uma acepção dialética da reprodução. Para isso ele mostra:

Numa acepção lógico formal, a reprodução opõe-se à criação e à inovação. Neste sentido, reproduzir seria manter algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação. Mas o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformar em algo distinto de si próprio (DUARTE, 2016, p.12).

Outro elemento que iremos destacar é a existência de uma relação entre ideologia e educação na pedagogia de Saviani. Constatamos isso quando o autor dá ênfase a importância político-ideológica no âmbito escolar e, como já vimos no capítulo anterior, para o autor, a política se sobrepõe à técnica, assim, o momento predominante do ato pedagógico é a política. Neste aspecto, funciona como um meio de luta das massas. Assim, a educação pode ser um meio para tentar resolver os conflitos sociais que vêm se aprofundando desde a década de 1970, momento que se iniciou a crise estrutural do capital. Nesta via, existe uma articulação da escola com as lutas sociais mais amplas e uma delas é pela implementação de uma ideologia para massas na escola, tendo esta pedagogia por fundamento do materialismo histórico-dialético. Diante destas proposições, assevera Duarte: “A pedagogia histórico-crítica

pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes” (DUARTE, 2016, p. 21). Nestes termos, o autor acredita que a educação e a política são inseparáveis, apesar de cada um destes complexos ter natureza e função social diferente e, ainda, da política ter uma força e uma autonomia maior que a educação na forma social vigente. Por conseguinte, Saviani, defende a superação dessa sociedade que inibe e diminui a autonomia da educação, prejudicando, especialmente, a formação integral da classe dominada. O autor aborda com mais detalhes a relação entre educação e política, as diferenças, aproximações destes dois complexos sociais, no capítulo 4 da obra, *Escola e Democracia* (2008).

Fundamentados nestas duas obras apresentadas por nós neste tópico, concluímos que Saviani contribuiu e ainda continua colaborando para pensarmos em uma nova possibilidade educativa. Esse autor, diferente dos demais autores marxistas brasileiros, criou uma proposta pedagógica concreta, crítica e reflexiva que, no nosso entendimento, é importantíssima, pois pode ser um meio para intervir na busca de mudanças na realidade educacional. Sabemos que, colocar essa proposta em prática não é uma tarefa fácil, requer uma ação conjunta, uma movimentação e organização social no sentido de efetivar essa teoria pedagógica, mas é um caminho, possível para à transformação da realidade social. Tentativas já foram feitas, como no estado do Paraná. Todavia, não foram bem sucedidas. Esboçaremos agora, em linhas gerais, um pouco desta experiência.

No estado do Paraná de 1983 a 1994, segundo Baczinski (2011) “houve uma tentativa da implantação da pedagogia histórico crítica” nos governos peemedebistas de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Contudo, as estratégias educacionais durante estes nove anos giravam em torno de duas propostas pedagógicas diferentes: uma que enfatizava a racionalização e a eficiência do ensino, ou seja, atendia aos interesses do mercado; e outra que ressaltava a importância dos conhecimentos científicos de formação ampla para todos. Essas contradições fizeram com que a pedagogia histórico- crítica não lograsse êxito neste período. Apesar de haver em alguns pequenos avanços em algumas questões educacionais, a implantação desta proposta foi uma farsa. O governo implantou apenas no papel, ou seja, a pedagogia histórico-crítica não foi posta em prática. A respeito dessa implantação Baczinski observa:

Tendo em vista a análise feita dos programas dos governos peemedebistas, do período de abertura política, e a apropriação de estudos realizados por outros autores, é possível afirmar que a implantação da pedagogia histórico crítica se

configurou de forma *autoritária, oportunista, inconsistente e superficial*, que são as expressões adjetivas de sua inorganicidade. (BACZINSKI, 2011, p.117)

Na concepção da autora supracitada, o movimento em busca da implementação da pedagogia histórico-crítica deve partir das massas -trabalhadores, professores, alunos e comunidade- e não dos governos, pois estes apenas implantarão esta proposta de maneira formal, visando atender a seus interesses e a de seus aliados políticos. Assim, a pedagogia histórico-crítica só pode ser efetivada se:

A implantação da pedagogia histórico-crítica constituir-se-ia verdadeiramente iniciada no seio da classe trabalhadora, pelos profissionais da educação, uma vez que, superando a condição de consenso, na luta pela transformação passariam a ocupar espaços na sociedade política e alcançar conquistas legais que possibilitem a melhoria das condições de trabalho, carga horária em sala de aula, elaboração de um plano nacional de educação e de políticas públicas eficientes e duradouras (que tivessem continuidade), para uma educação de qualidade, científica, para a vida e para o trabalho. (BACZINSKI, 2011, p.129)

A efetivação da proposta de Saviani só seria possível dessa forma, aponta Baczinski. Entretanto, ainda não foi possível a efetivação real desta pedagogia histórico-crítica como propõe Saviani. E, depois de 1994, no final do mandato de Roberto Requião, na disputa entre as duas pedagogias anteriormente citadas, a pedagogia da eficiência e da racionalização foi a que predominou, pois atendia aos ditames do capital. Surgindo, posteriormente, inúmeras outras denominações para propostas educativas que estavam alinhadas nessa mesma lógica. Neste viés, hoje, em 2018, a situação é ainda pior, não só no Estado do Paraná, mas em todo país. A educação está passando por uma crise constatada pelos diversos setores educativos que estão sendo atacados. Um destes ataques foi a implementação da lei número 13.415/2017. Com a aprovação dela, houve um retrocesso histórico no âmbito educacional, pois retira gradualmente do currículo do Ensino Médio as disciplinas de Sociologia e Filosofia, fundamentais para a formação crítica, reflexiva e humana dos alunos. Isso traz grandes consequências para a formação do alunado, pois contribuirá para um maior esvaziamento nos currículos escolares. Essa lei se contrapõe completamente à proposta pedagógica idealizada por Saviani, visto haver um esvaziamento de conhecimentos culturais, científicos, críticos, reflexivos, humanos e apenas os filhos da classe dominante continuarão tendo uma educação “ampla”, com direito a conhecer amplamente os conteúdos que fazem parte do patrimônio cultural produzido pela humanidade, pelo fato de esta classe poder pagar para ter acesso a estes conhecimentos. Em contrapartida, aos filhos dos trabalhadores, resta um conhecimento rasteiro, disciplinador e alienante.

Feitas essas considerações gerais, faremos uma comparação entre a concepção de educação em Saviani e em Gyorgy Lukács.

3.4 COMPARAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM LUKÁCS COM A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DERMEVAL SAVIANI.

Escolhemos comparar a concepção de educação desses dois autores, pois acreditamos que Saviani entende a natureza da educação diferente de Lukács. Contudo, entre os dois autores também existem semelhanças.

Diferente da concepção de Lukács, Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (2013), parte do pressuposto de que educação é trabalho não-material, associa à educação -desenvolvida e sistematizada pelo professor- como uma produção não-material. Como já mostramos, ele faz uma comparação da educação com o trabalho na sociedade capitalista e diz que na sala de aula o professor é o produtor do conhecimento e os alunos são os consumidores. Para ele, a educação é desenvolvida de acordo com o modo de produção existente na sociedade.

Saviani ainda expõe que, por meio da educação, os indivíduos se tornam humanos, ou seja, através da educação, os seres humanos deixam de ser naturais e passam a ser seres sociais. O autor acaba preso a uma noção de trabalho que dissolve esta categoria na totalidade da práxis educativa, com a sua concepção de “trabalho como princípio educativo”, pois reduz trabalho à educação. Malgrado, sabemos que a atividade do trabalho não se resume somente aos pores teleológicos secundários. Assim, podemos observar que Saviani não percebeu a diferença entre trabalho que envolve a relação dos homens com a natureza e a educação que envolve a relação dos homens entre si, ou seja, não entendeu a distinção entre por teleológico primário e secundário.

Na ótica marxista, esses complexos sociais são diferentes, pois possuem natureza e função social diferentes. Essa identificação constitui um erro, na medida que se perde a natureza e a função social destes dois complexos sociais.

Na tese do trabalho como princípio educativo, Saviani também comete o mesmo equívoco, pois há problemas no sentido ontológico do trabalho e da educação, de tal modo, não há uma diferenciação do que é fundado e do que é fundante. Na esteira desse pensamento, o trabalho, como um princípio educativo, seria uma redundância, pois seria o mesmo que

dizer que a educação seria um princípio educativo, já que o autor compara educação e trabalho.

Não obstante, Lukács entende de outra forma, compreende que a educação é fundada pelo trabalho. Devido a isso, possui uma dependência ontológica, mas não é trabalho. Com isso, para o autor húngaro, a educação, apesar de ter uma dependência ontológica, este complexo, ao mesmo tempo, possui uma autonomia relativa em relação ao trabalho. Por conseguinte, tem características próprias que a diferencia do trabalho e que já foram apontadas no capítulo anterior. Portanto, em relação à natureza da educação há uma diferença na concepção destes dois autores. Apesar de concordarmos com o pensamento de Saviani, em muitos aspectos, ressaltamos o mérito desse autor na criação da Pedagogia histórico-crítica e discordamos dele nos aspectos supracitados.

Em contrapartida, existem concepções semelhantes entre estes dois autores especialmente em relação à especificidade da educação que consiste em pegar as generalizações e transmiti-las em forma de conhecimentos, ideias, valores, hábitos, para o conjunto da humanidade, como também defender o materialismo histórico e dialético, na busca de superação na sociedade capitalista.

Neste sentido, o autor Newton Duarte também acredita haver semelhanças entre Lukács e Saviani. Para ele, há uma aproximação entre a ontologia desenvolvida e sistematizada pelo primeiro e a Pedagogia histórico-crítica do segundo. Podemos constatar essa visão do autor na seguinte passagem:

A ontologia é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido com base em uma perspectiva histórica. Uma das características basilares dos trabalhos de Dermeval Saviani é justamente a busca de superação essência e historicidade, característica essa que fez o pensamento desse educador destacar-se de outras teorias críticas sobre a educação. (DUARTE E SAVIANI, 2015, p.40-41)

Duarte menciona a questão histórica do método, sua importância para compreender a educação e ressalta ainda que Saviani abrange essas questões históricas em sua teoria, por isso, ela se diferencia das demais teorias críticas. E acrescenta:

Para que uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista, é necessário assumir um posicionamento afirmativo sobre o que significa educar seres humanos hoje. Esse posicionamento, segundo entendo, não pode prescindir de uma reflexão ontológica sobre a educação. Os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani são justamente aqueles nos

quais ele apresenta um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo. (DUARTE E SAVIANI, 2015, p.41)

Na citação acima, Duarte afirma existir uma ontologia da educação nas obras de Saviani tratada como essência que nunca deve estar desvinculada da história. Essa assertiva se apresenta em outra citação desse autor:

Análise feita por Saviani do processo histórico, por meio do qual Saviani não se limita ao processo histórico de institucionalização da educação, constituindo-se numa caracterização do desenvolvimento histórico da especificidade da atividade educativa no interior das atividades fundamentais para a produção e reprodução do ser social. Em outras palavras, o processo pelo qual a educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo. (DUARTE E SAVIANI, 2015, p.41).

De acordo com as citações, percebemos que existem elementos da ontologia lukacsiana nos escritos de Saviani. Há uma ontologia implícita nas obras de Saviani, pois o autor, assim como o filósofo húngaro Gyorgy Lukács, acredita que a educação possa contribuir para o progresso dos seres humanos, por ser um complexo essencial para reprodução social e por ambos defenderem a educação como um complexo ideológico. Não obstante, existem alguns equívocos ontológicos nas obras de Saviani já citadas por nós. No entanto, apesar das discordâncias em alguns pontos, a *obra Pedagogia Histórico-Crítica* tem diversos aspectos positivos, especialmente, pelo fato de o autor defender a escola pública e por ter como intuito a transformação da educação atual, na busca de uma educação crítica através de uma nova proposta pedagógica, chamada de *Pedagogia histórico-crítica* que visa a uma elevação da consciência da classe dominada, através da transmissão dos conteúdos eruditos- (conhecimentos artístico, científicos e filosóficos- e, com isso, tornar possível a transformação e emancipação da sociedade atual.

Por fim, achamos lícito colocar em caráter de hipótese, pois ainda se precisa investigar. Se há uma ontologia implícita nas obras de Saviani? Acreditamos que sim, mas é objeto que demanda uma tese e, nos limites atuais de um texto dissertativo, limitar-nos-emos a levantar essa indagação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa tentamos investigar a educação como um complexo social. Para isso, baseamo-nos no materialismo histórico e dialético vislumbrado por Karl Marx e desenvolvido por Gyorgy Lukács na Ontologia. Este método nos permitiu o desvelamento deste complexo ontológico de forma histórica e dialética. Possibilitou-nos ainda ir do empírico (realidade dada), passando pelo abstrato, para só assim, chegar ao “concreto pensado”, conforme as palavras de Marx: “uma síntese de múltiplas relações e determinações”.

Posteriormente, buscamos especificar a íntima relação da educação com o trabalho, reprodução social e ideologia. Constatamos que essa conexão é imprescindível para compreender a natureza, a função social e as características da educação. Isso se dá, pois os complexos sociais, como afirma Lukács, nunca podem ser entendidos de maneira isolada, mas através de inúmeras determinações e relações da natureza e da sociedade.

Nessa perspectiva, foi possível analisar os conflitos, contradições, limites e possibilidades da educação ao longo da história, de tal modo que nos permitiu perceber as situações concretas da educação na sua totalidade. Lembrando que este complexo é dinâmico e está sempre se renovando, transformando-se constantemente.

Fez-nos ainda compreender a educação dentro do contexto de crise estrutural do capital, que surgiu em 1970 e permanece até hoje, gerando sérios problemas no âmbito educacional como todo, tendo por consequências as precarizações, privatizações e fragmentações tanto estruturais, como de currículos e de conteúdos. Observamos que essa atividade nessa sociedade se expressa de forma instrumental, ou seja, não está interessada em desenvolver uma educação integral, plena. Ao contrário, é trabalhada de forma mecânica para atender aos ditames do capital.

Compreendemos que hoje a situação é ainda mais grave. Nesta conjuntura, há um acirramento da crise em todos os setores sociais. E, no âmbito educacional, a crise se expressa de forma severa, com retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, cortes nos orçamentos relativos à educação. Tudo isso é o resultado de uma política neoliberal que, em meio à recessão econômica, massacra e oprime a classe trabalhadora.

No último momento, buscamos compreender a educação nas perspectivas de três teóricos marxistas, Ivo Tonet, István Mészáros e Dermeval Saviani. Concluímos que cada um

desses autores tem contribuições importantes acerca da educação, bem como para luta por uma sociedade emancipada, apesar de não concordarmos plenamente com as suas posições.

Por fim, fizemos uma comparação da concepção Ontológica de educação em Lukács com a pedagogia histórico-crítica criada por Saviani, observando o que seria a essência da educação para esses dois teóricos. Notamos tanto uma aproximação como também a um afastamento em relação à perspectiva de ambos. Dentre os pontos em comuns, podemos citar que os dois autores acreditam que a educação pode contribuir na lutar por uma sociedade emancipada. Ambos abrangem a importância da história no entendimento das categorias sociais, partem de uma perspectiva materialista e valorizam a importância da educação escolar. Além disso, corroboram em dizer que, como a educação é uma atividade dialética, este complexo tem momentos de continuidade como também de descontinuidade.

Contudo, em relação à natureza da educação, Lukács pensa diferente de Saviani. Para Lukács, o trabalho funda a educação, mas ambos são complexos diferentes, cada um tem sua natureza e função específica. Portanto, apesar da educação ser fundada pelo trabalho e ter uma dependência ontológica em relação a este complexo, ela possui uma autonomia relativa que permite desenvolver sua função específica, e, com isso, diferenciar-se do trabalho. Já, em Saviani, esses complexos são iguais. Ele coloca que educação é trabalho não-material. Não obstante, apesar do mérito do autor em várias questões relativas à educação, acreditamos que, neste ponto específico, o autor está equivocado, pois trabalho e educação são complexos diferentes. O trabalho não se resume aos pores teleológicos secundários, as relações dos homens entre si. Portanto, o trabalho envolve a relação do homem com a natureza para produzir meios de produção e subsistência. Já a educação, como vimos, abrange a relação entre indivíduos.

Não obstante, acreditamos que a proposta pedagógica criada por Saviani - Pedagogia Histórico- crítica- é fundamental na luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, pois visa repassar os conhecimentos científicos, filosóficos e culturais de forma ampla ao conjunto da humanidade, defendendo uma socialização ampla destes conhecimentos, essencialmente na escola pública. Este autor defende a importância da educação como um meio de intervir, através da conscientização da classe trabalhadora, em busca de uma sociedade qualitativamente diferente, onde os homens possam ser sujeitos, e não objetos da história.

Esperamos que esta pesquisa venha ajudar os professores, alunos e pesquisadores desta área, principalmente, os que atuam na escola pública e que lutam por um ensino público qualitativamente a compreenderem a importância de nos apropriarmos das determinações do

passado e do presente, para podermos pensar no futuro em possibilidades de transformação, superação e construção consciente de uma efetiva liberdade humana. Assim, para atingirmos a emancipação, é vital complexos mediadores como a educação que, por meio das suas ideologias educacionais, possam contribuir nesse processo de construção de uma nova sociedade. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois só atingiremos uma transformação total com o fim da exploração do homem pelo homem, com o fim da divisão social do trabalho, da propriedade privada, das alienações e precarizações, ou seja, com fim do capital. Por isso, devemos lutar, como afirma Mészáros (2008), para irmos além do capital. Todavia, isso só será possível por meio da luta organizada, ativa e consciente da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Órganon**: categorias, da interpretação, analítico anteriores, analíticos posteriores, tópicos, refutações sofisticas. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2010.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012.

BONACCINI, Juan Adolfo. **Kant e o Problema da Coisa em si no Idealismo Alemão**: sua atualidade e relevância para compreensão do problema da filosofia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistência e contradições. São Paulo: Autores Associado, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto do Senado nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes da educação nacional, de que trata a Lei nº 9394, de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materia/125666>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei Sancionada dia 16 de fev. de 2017**. Que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br>>. Acesso em: 05mar. 2018.

_____. Senado Federal. **Constituição 55 de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. **Marx e Engels na História**. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou Crise do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. 120f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2007.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico- crítica da formação do indivíduo. 3º edição Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-crítica dos currículos, Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FOUCAUT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

_____. **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HARBEMAS, Jurgen. **Conhecimento e interesse.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2014.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; LIMA, Marteano Ferreira. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.73-94, ago., 2011.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács.** Unijuí, RS: [s.n], 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marteano Ferreira. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, Gyorgy . **Prolegômenos para uma ontologia do ser Social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social I.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução de Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Forte. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **Marx e Engels como historiadores da literatura.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACENO, Talvanes. **Educação e Reprodução Social:** a perspectiva da crítica marxista, São Paulo, Instituto Lukács, 2017.

MÁRKUS, Gyorgy. **Marxismo e Antropologia:** o conceito de essência humana na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZAROS, István. Crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, v. 5, n. 4, p. 07-15, 2000.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011 a.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **O capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse: manuscrito econômico de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. Apresentação. In: LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha, A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **A filosofia na crise da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Antropologia filosófica contemporânea: subjetividade e inversão teórica**. São Paulo: Paulus, 2012.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ROIO, Marcus Del. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

REICHELDT, Helmut. **Sobre a estrutura lógica do conceito de capital em Karl Marx**. Tradução de Nélio Schneider. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

SANDRONI, Paulo. **O que é mais valia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 a.

SAVIANI, Dermeval; NEWTON, Duarte (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Nilson Araújo. **Teoria marxista das crises**. São Paulo: Global, 1992.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, São Paulo, v. 9, n.17/18, 1989.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WINCH, R.; GINGELL, E.. **Dicionário de filosofia da Educação**. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

WACHOVICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.