

Educação e trabalho: considerações sobre o processo de formação humana

Education and work: reflections on the process of human formation

Luiz Carlos de Souza Junior*  

Resumo: O presente artigo objetiva refletir sobre o processo de formação humana. Assim, busca recuperar o debate sobre a educação a partir da perspectiva de totalidade e de sua relação com o trabalho — em sentido ontológico —, com base na teoria marxiana e marxista, para pensar sua importância na construção do homem enquanto um ser social. Para além da compreensão ontológica sobre a educação, discute sobre como ela representa um dos temas centrais em nossa sociedade, disputada por classes sociais antagônicas, num contexto político e socioeconômico, que sob a égide neoliberal, impõe crescentes obstáculos para sua efetiva universalização enquanto um direito. Destarte, a partir de uma revisão bibliográfica, conclui que a educação formal, por si só, não representa a totalidade ideológica (é um dos componentes) que alicerça o sistema capitalista e tampouco possui capacidade de construir isoladamente uma alternativa radical de caráter emancipador.

Palavras-chaves: Educação; Trabalho; Ser Social; Formação Humana.

Abstract: This article aims to reflect on the process of human formation. Thus, it seeks to recover the debate on education from the perspective of totality and its relationship with work — in an ontological sense —, based on Marxian and Marxist theory, to think about its importance in the construction of man as a social being. In addition to the ontological understanding of education, it discusses how it represents one of the central themes in our society, disputed by antagonistic social classes, in a political and socioeconomic context, which under the neoliberal aegis, imposes increasing obstacles to its effective universalization as a right. Thus, based on a bibliographical review, it concludes that formal education, in itself, does not represent the ideological totality (it is one of the components) that underpins the capitalist system and nor does it have the capacity to construct in isolation a radical alternative of an emancipatory nature.

Keywords: Education; Work; Social Being; Human Training.

Introdução

O artigo em tela possui como objetivo analisar o processo de formação humana a partir da relação entre educação e trabalho. Dessa maneira, é essencial problematizarmos sobre a concepção de educação aqui defendida — uma práxis social crucial para o desenvolvimento do

* Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: souza.luiz@ufjf.br

homem enquanto ser social, conseqüentemente, voltada para o processo de emancipação do gênero humano —, bem como acerca dos limites postos à sua universalidade diante do avanço da agenda neoliberal.

A vinculação entre o sistema socioeconômico vigente e o desenvolvimento do processo educacional é necessária, tendo em vista que, para além da formação humana, a educação é vista como um dos fatores condicionantes para o desenvolvimento de determinado país e solução para muitas adversidades.

Assim dizendo, devemos considerar que, assim como outros temas centrais em nossa sociedade, a educação representa uma disputa entre classes sociais antagônicas. Por um lado, as políticas públicas desta área atendem ao interesse das classes dominantes ao proporcionarem a formação (ainda que mínima) fundamental para capacitação e adequação da classe trabalhadora a um determinado ciclo econômico e modo de produção; por outro, esta mesma classe trabalhadora demanda a democratização do acesso e permanência a uma educação pública, laica, universal e de qualidade, que garanta uma formação em sentido amplo (e não apenas direcionada para qualificação da força de trabalho).

Um debate que, de acordo com Motta (2017), destaca a função educadora por parte do Estado, na direção de adequação dos processos educativos em virtude das necessidades inerentes a cada etapa do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a educação formal representa uma das formas da classe dominante absorver e assimilar as demandas da sociedade em geral, tanto ao nível cultural quanto econômico. Por conseguinte, na configuração atual do processo de produção e reprodução da vida material, a educação, no sentido de formação da força de trabalho, é vista como um investimento para o aumento da produtividade e competitividade, que representam mantras da lógica social vigente.

Fato que justifica nossa intenção em pautarmos a discussão sobre a educação e sua relação com o desenvolvimento do gênero humano para além do debate apresentado por Motta (2017) quando se refere ao fetiche da sociedade do conhecimento e à ideologia da empregabilidade e das competências. Essas concepções representam formas de colocar e legitimar a concepção de educação enquanto uma mercadoria e responsabilizar individualmente os trabalhadores pelo desenvolvimento do país e, principalmente, pela sua própria condição socioeconômica.

Nessa conjuntura de desemprego estrutural, de precarização do trabalho e do aumento da pobreza, a função estatal educativa se realiza em várias frentes que não somente a formação da força de trabalho necessária ao mercado ou pela conformação de novo tipo, dado o padrão de acumulação flexível. Insere tais aspectos, porém, principalmente focado na grande massa de trabalhadores que compõe os segmentos *estagnados* e *pauperizados* do exército industrial

de reserva, ao mesmo tempo, em que intensifica a mercantilização do setor de educação (Motta, 2017, p. 69).

Diante de tal cenário, Motta (2017) ressalta que o processo da educação formal, que objetiva alcançar o conformismo da população, é reforçado pela ideologia do capital social, que observamos frequentemente através do discurso do empreendedorismo, denominado pela autora como uma forma de autoexploração da força de trabalho.

Portanto, após essas considerações introdutórias, procuraremos, a partir de uma pesquisa embasada em fontes bibliográficas, elucidar sobre as questões inerentes à educação e sua intrínseca relação com o processo de produção/reprodução da vida material e de construção do homem enquanto um ser social.

Sobre a relação ontológica entre trabalho e educação

O primeiro item deste artigo propõe uma discussão sobre a construção do homem enquanto ser social e o consequente desenvolvimento da educação enquanto práxis social. Tal proposta possui relevância pelo fato de haver a necessidade de pensarmos, inicialmente, na educação de maneira geral para podermos delimitar alguns desafios no que tange à sua inserção e função numa sociedade de classes, em especial na sociedade capitalista.

Dito isto, torna-se imperioso partirmos da compreensão de que, ao falarmos sobre o homem enquanto ser social, consideramos aqui o trabalho enquanto sua categoria fundante. Essa afirmação coloca que, a partir do trabalho, foi possível o salto ontológico que permitiu um afastamento¹ maior das barreiras naturais postas ao processo de produção e reprodução da vida material do homem.

Para discussão, optamos por iniciar nossa reflexão teórica retomando algumas observações sobre o conceito de trabalho, tendo em vista sua centralidade no processo de (re)produção das relações sociais, como algo que funda o mundo dos homens. Lessa (2012) retoma o pensamento de Lukács sobre o salto ontológico realizado no trabalho, que transpõe a existência humana de determinações meramente biológicas, ou melhor, considera não haver a chamada existência social sem o trabalho.

Afirmamos que o trabalho é a categoria fundante do ser social por representar um marco histórico para a própria produção da vida humana. Trata-se de uma ação, que numa acepção mais primária, é executada para satisfação de uma necessidade, por mais básica e biológica que seja. Dessa forma, a partir da relação entre homem e natureza, ocorrem transformações de

¹ Cabe ressaltar que a utilização do termo afastamento remete justamente ao fato de que o ser social possui uma contínua e necessária relação com a natureza, por razões óbvias.

ordens objetivas e subjetivas, que vão se tornando cada vez mais complexas ao longo da história.

Desse modo, é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele, realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas —, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro, como veremos mais adiante, que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra ele; antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada — e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia — desse fato elementar (Lukács, 2013, p. 47).

Contudo, antes de estabelecermos tais conexões, cabe destaque sobre a definição de Marx (2017) sobre o trabalho que se apresenta como um processo de relação entre o homem e a natureza, em que, através da sua ação, ele a transforma para satisfazer suas necessidades. Neste intercâmbio orgânico no processo de transformação da natureza, o homem modifica também a si.

Nesse sentido, verifica-se que ainda que se exponha a relação direta entre a constituição da existência social e o trabalho, não é possível dizer que se encerra nesse ponto, já que as relações sociais são construídas mediante complexos que vão além dos atos do trabalho, tendo em vista que, de acordo com Lessa (2012), a própria relação do homem com a natureza pressupõe a relação entre os próprios homens. Fato este, resultante em novas necessidades.

Marx (2017) estabelece uma diferença² entre tal processo de trabalho exclusivo ao homem daquele tipo de trabalho na sua primeira forma, instintiva. Para ele, a concepção de trabalho em questão é aquela em que, no final do processo, é obtido um resultado idealizado anteriormente, logo, podemos afirmar que se trata de uma atividade orientada para um determinado fim.

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento

² Marx (2017) exemplifica tal diferença ao comparar uma abelha na construção dos favos de suas colmeias ao trabalho de um arquiteto. Segundo ele: “... o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (Marx, 2017, p. 255-256).

essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, idealmente (Lukács, 1978, p. 4).

Tratamos sobre uma das principais distinções entre o homem e a natureza, a qual é uma característica primordial para compreendermos o trabalho, pois, vemos que a partir de uma necessidade específica o homem analisa as diversas alternativas para execução de sua ação e antecipa em sua consciência o resultado desejado. Essa antecipação em sua consciência é denominada como prévia ideação ou teleologia. Ou seja, a partir de um movimento que ocorre através da captura da realidade, de maneira aproximada (tendo em vista o limite do âmbito teórico), o homem consegue externar sua objetividade subjetivada.

Dessa maneira, com base no que assinalamos acima, consideramos o trabalho como uma ação inerente e exclusiva ao homem, já que a diferença desta para uma ação meramente instintiva está no fato de uma projeção anterior do resultado. Nesse sentido, diferenciamos as relações naturais, postas por nexos estritamente causais, daquelas que pressupõem a necessidade de um pôr teleológico. Referimo-nos então ao salto ontológico, que mediado pelo trabalho e pela linguagem, resulta em ações conscientes.

Portanto, se apontamos o trabalho como um meio para satisfação de determinada necessidade, podemos observar que, de acordo com Masson (2016), seu objetivo representa a motivação desta ação, e, a prévia ideação só se efetiva na realidade enquanto pôr, o que demanda investigação das formas mais adequadas para sua execução.

O processo de trabalho previamente idealizado que se materializa, denominado como objetivação, gera um determinado objeto, que antes existia apenas no âmbito da idealização humana e representa o resultado de uma transformação da realidade. Esse processo também produz uma nova situação, pois a realidade não é mais a mesma, tendo em vista que ambas as partes do processo se transformaram: o homem e a natureza, como afirmamos anteriormente. Ao realizar um processo de trabalho, o homem adquire novos conhecimentos e habilidades, assim, além de construir uma realidade objetiva, também se constrói enquanto indivíduo.

Com isso podemos perceber a determinação do processo de trabalho para o desenvolvimento da história, ao possuir um caráter contínuo de transformação que produz novas necessidades e possibilidades, resultantes em novos processos de trabalho, que, como podemos perceber, são compostos por prévias ideações e objetivações. Por meio do trabalho, o homem aprimora habilidades e constrói conhecimentos que vão além daqueles que se encerram no produto final, o que permitiu o desenvolvimento de conhecimentos científicos, artísticos,

filosóficos, dentre outros, que tornaram nossa sociedade mais sofisticada e complexa.

Afirmar a centralidade ontológica do trabalho pressupõe considerar sua transcendência em relação ao sistema capitalista, isto é, afirmamos sua característica histórica que ultrapassa as diferentes formas de organização social. Reconhecer tal centralidade não inviabiliza a crítica de suas formas postas em modelos societários distintos ao longo da história, por ser justamente o contrário, já que o trabalho posto como categoria fundante do ser social é tido como o caminho para superação do trabalho abstrato. Desse fato deriva a importância de não os tomar como sinônimos, o que seria um engano caro à análise da realidade social e do objeto em questão.

A busca pela satisfação de determinada necessidade representa o fio condutor do trabalho, contudo, ainda que tratemos da relação entre homem e natureza, são necessárias outras mediações, tais como: a educação, linguagem, sociabilidade, ciência, entre outras. O próprio desenvolvimento do pôr teleológico ressalta a importância do conhecimento crescente dos nexos causais presentes na realidade.

Nesse sentido, Triginelli e Souza Junior (2017) demonstram que essa relação de dupla transformação (tanto do homem quanto da natureza), mediada pelo trabalho, faz com que a forma de vida e existência do homem possam ser alteradas, elevando esse ser social ao longo do desenvolvimento histórico. Portanto, para os autores, através do afastamento das barreiras naturais, a realidade se torna cada vez mais histórica, social e humana. Questão crucial para o processo de formação humana, tendo em vista que através das transformações postas pelo trabalho o homem faz a história.

Sobre a ação de “fazer história”, Marx e Engels (2007) apontam que o primeiro pressuposto para a existência humana é que os homens devem estar em condições de viver para poder executá-la. Logo, antes de tudo, precisam comer, beber, um lugar para morar, algo para vestir, dentre outras coisas. Daí resulta a importância da categoria trabalho — produção dos meios para satisfazer tais necessidades —, considerada o primeiro ato histórico.

Lukács (2013) retoma o debate sobre o desenvolvimento da humanização do homem e consequente afastamento de sua barreira natural³ através da capacidade do homem produzir, através do trabalho, meios além do estritamente necessário para sua reprodução material e social. Para o autor, até os estágios mais primitivos representam um complexo de complexos, e exemplifica tal apontamento por outra determinação fundamental para o ser social: a linguagem. Dessa forma, refere-se ao tipo de pôr teleológico⁴ que não tem por finalidade a

³ Para Lukács (2013), é possível falar apenas de um afastamento da barreira natural e nunca de seu desaparecimento.

⁴ Lukács (1978) aponta que essas novas posições teleológicas possuem relação direta com a divisão do trabalho.

transformação da natureza, e sim, de um que possui o objetivo de levar outros homens a executarem outro pôr teleológico desejado.

Portanto, se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada crescentemente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana. (Lukács, 2013, p. 171).

Cabe ressaltar que, para Triginelli e Souza Junior (2017), o desenvolvimento dessas outras categorias (inteiramente sociais) fundamentais ao ser, como a linguagem, são necessárias à estruturação da vida social produtiva e mantém a prioridade ontológica do trabalho.

Maceno (2019) destaca a importância da linguagem, pois, ao tratar o trabalho como um ato consciente, observa a necessidade de os homens estabelecerem formas de se comunicarem entre si. Em outras palavras, a linguagem representa mais uma das habilidades desenvolvidas a partir do trabalho — considerando-o enquanto uma atividade que prescinde da cooperação entre os homens —, possível de realizar-se à medida que estes passaram a nomear o mundo a sua volta e transmitiram entre seus pares, ao longo das gerações, o conhecimento acumulado (tanto através da linguagem oral quanto da escrita).

Contudo, além da linguagem, Maceno (2019) atribui tal característica também aos germes do conhecimento científico, tendo em vista que os homens precisam realizar uma reflexão prévia da realidade e conhecer os meios necessários para a transformação da natureza. Essa necessidade de conhecimento científico permite que, processualmente, o homem conheça o mundo à sua volta e desenvolva a capacidade de ampliá-lo e de generalizar conteúdos aplicáveis para resolução de outras situações.

Dessa maneira, podemos perceber que no processo de reprodução da vida material, o homem desenvolve sua capacidade valorativa e formas de agir para além do ato de trabalhar, fato que impulsiona historicamente o desenrolar de diferentes modelos societários. Tendo em vista que o afastamento crescente das barreiras naturais resulta numa diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para reprodução da vida material, o que, por sua vez, permite desenvolver outros complexos sociais, além do intercâmbio com a natureza.

Ao exemplificar ainda mais a especificidade do ser social, Lukács (2013) destaca o complexo de atividades denominado como educação, que consiste em capacitar os homens a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações novas que ocorram em sua vida. Assim,

representa um processo fulcral no que tange à reprodução das relações sociais e, em sentido amplo, permite considerar que a educação do homem nunca estará realmente concluída.

Segundo Lukács (2013), “[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual ela está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (Lukács, 2013, p. 178). Logo, o desenvolvimento dos pores teleológicos do ser social e dos processos educacionais contribui diretamente para um aperfeiçoamento e divisão do trabalho, que nesse estágio não é apenas técnica, mas também social.

Para Masson (2016), ao tratarmos a educação enquanto práxis social, devemos considerar que esta possui uma relação de dependência ontológica⁵ e de relativa autonomia em relação ao trabalho. Nesse caso, há uma dependência ontológica, pois o trabalho — enquanto categoria ontológica — é a raiz do surgimento de outras dimensões da vida humana. E é possível verificar uma relativa autonomia pelo fato de a educação não ser uma emanção direta do trabalho, o que não representa nem inferioridade, nem superioridade a ele.

Por causa disso, é importante-pontuarmos algumas considerações conceituais sobre a categoria trabalho. Masson (2016) resgata o pensamento de Marx ao afirmar que ele abordou o trabalho enquanto categoria antes de analisá-lo na sociedade capitalista, questão aprofundada posteriormente na obra de Lukács.

Posto isto, observamos que, em suma, a satisfação de uma determinada necessidade exige do homem um movimento baseado em sua capacidade teleológica. Porém, ainda que seja uma ação abstrata, não devemos afirmar que é algo que emerge espontaneamente da consciência humana, tendo em vista haver uma intrínseca relação entre teleologia e causalidade. De uma forma mais simples, a abstração da qual tanto nos referimos parte do real, do concreto.

A importância do conhecimento reside na possibilidade de escolha entre as diferentes alternativas de execução de um pôr teleológico. Além do conhecimento prévio da natureza e, a partir deste, o homem necessita, por exemplo, de conhecimento para produção de ferramentas e melhores meios que o auxiliarão no ato de sua objetivação. Sendo posta aí uma articulação entre liberdade (não em seu sentido abstrato) e necessidade no ato da produção das condições materiais de reprodução da vida humana⁶.

⁵ Sobre a questão da dependência ontológica, Rossi (2018) destaca que está relacionada à maneira como a educação é vinculada com o determinado tipo de trabalho em uma forma de sociedade específica, sendo assim, responsável pela transmissão de conhecimentos, valores, habilidades, entre outros, necessários para sua reprodução. O autor utiliza como exemplo a sociedade feudal, demonstrando como o complexo educacional era responsável por moldar e manter a relação de suserania e vassalagem.

⁶ À medida que o homem trabalha e submete a natureza às suas necessidades, amplia-se o leque de alternativas postas a este homem. A liberdade apenas pode se expressar a partir deste processo. Quanto maior for o universo

À vista disso, a relação entre homem e natureza possui em si um caráter formativo, pois, através dela, o homem constrói as possibilidades de desenvolver-se enquanto gênero. Conforme afirmamos anteriormente, nesse primeiro momento tratamos a educação pelo seu sentido ontológico, o que, nesse caso, significa afirmar que, em termos práticos, não se trata de trabalho, tendo em vista que não se coloca diretamente numa relação de transformação da natureza. Porém, a educação tem como função a transformação da consciência de outros homens, sendo, portanto, considerada um pôr teleológico secundário.

Falar sobre o caráter formativo do trabalho reafirma o pensamento de Saviani (2007) de que sua relação com a educação é de identidade, já que no ato da produção os homens educavam-se e também às gerações futuras. Por isso, o autor expõe a relação entre educação e trabalho a partir de seus fundamentos histórico-ontológicos. Históricos por tratar-se de um desenvolvimento ao longo do tempo e ontológicos por fazerem parte da construção do próprio ser da humanidade.

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas a educação era identificada com a própria vida em si, em razão disso, a utilização da concepção de que “educação é vida”; afirmação posteriormente transformada por uma lógica de educar para a vida. A divisão do trabalho e, conseqüentemente, do homem em classes sociais também resulta na divisão da educação, expondo a necessidade de formas distintas de oferta à classe dominante e para a classe dominada, marcada principalmente pela cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Ontologicamente, a educação é a responsável pela generalização do conhecimento da humanidade, sendo uma atividade inerente às demais que compõem a sociabilidade. Assim, percebemos que, independentemente do modelo de organização social ao longo da história, tanto o trabalho quanto a educação estarão presentes.

A objetivação, na educação, se dá pelo pôr do fim, a partir da relação entre teleologia e causalidade, gerando, pois, um processo de generalização de novos conhecimentos e habilidades para o conjunto da sociedade. Por isso, o conhecimento desenvolvido numa situação singular pode ser útil em diferentes circunstâncias e se tornar patrimônio da humanidade. Assim como o trabalho, toda práxis social cria, continuamente, o novo, tanto subjetiva quanto objetivamente, o qual deve ser generalizado para preservar e aperfeiçoar a sociedade (Masson, 2016, p. 34).

Se destacamos as potencialidades para o gênero humano presentes tanto ao nos referirmos ao trabalho quanto à educação, devemos pensá-las para além de seu sentido ontológico, através de suas respectivas implicações no âmbito da sociabilidade organizada sob

de possibilidades, maior será a capacidade de o homem exercer sua liberdade.

a égide da lógica burguesa. Assim, nos deparamos com uma das contradições relacionadas ao trabalho nessa perspectiva, já apontada por Marx (2010a) em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos, ao afirmar o crescimento da pobreza do trabalhador diretamente relacionado ao aumento da riqueza que ele produz.

Quer dizer, se num primeiro instante falamos sobre uma categoria ontológica de dupla transformação, onde ao produzir uma determinada mercadoria o homem produzia a si, tratamos nesse momento sobre um resultado de um pôr teleológico que se apresenta na condição de um *ser estranho*. Um estranhamento que não se limita apenas ao resultado, mas ao processo de trabalho na totalidade.

Examinamos o ato do estranhamento da atividade prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho sobre ele. Esta relação é, ao mesmo tempo, a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal — pois o que é vida senão atividade — como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*), tal qual acima, o estranhamento da *coisa* (Marx, 2010a, p. 83).

Tal estranhamento, segundo Marx (2010a) resulta no processo de redução da potencialidade do homem enquanto ser genérico, fazendo com que o trabalho represente um meio de vida para sua existência, em outros termos, a essência humana assume um caráter individual, em um movimento de estranhamento do homem pelo homem. Aspecto este, diretamente relacionado ao advento da propriedade privada.

Darcoleta (2016) toma como base a produção de Mészáros para discutir acerca das contribuições do filósofo húngaro para a educação enquanto mediação⁷. Assim, de acordo com Darcoleta (2016), Mészáros concebe que o trabalho representa uma mediação com a natureza tida como de primeira ordem e, ao considerar o homem enquanto parte da natureza, coloca o trabalho como uma atividade automediadora. Diante disso, com o avanço histórico do controle do capital, este atinge uma característica de mediação de segunda ordem (contrária à anterior), tendo em vista que passa a representar uma atividade alienada e alienante.

Para Mészáros (2016), a mediação de primeira ordem representa o fundamento

⁷ Cabe mencionar que, ao tratarmos sobre a categoria mediação, concordamos com o debate proposto por Pontes (2016) quando se refere a essa como resultado das expressões históricas da relação entre homem e natureza e seus decorrentes. Ao longo do texto, tratamos aqui o trabalho enquanto a mediação central do processo de humanização do homem, afirmando sua importância tanto na relação entre homem e natureza quanto entre o homem e a sociedade.

ontológico da condição humana a partir da sua relação com a natureza e com o próprio ser humano, enquanto a mediação de segunda ordem pode ser interpretada como uma mediação dessa primeira, já que só pode existir tendo-a como base. Então, as mediações de segunda ordem subordinam a atividade produtiva essencial às determinações econômicas de determinado período, enfatizando o caráter da individualidade e reificação das relações sociais, colocando o trabalho, já em seu caráter assalariado, como propósito da autorreprodução humana em sentido físico. A atividade produtiva, que constitui fonte da consciência humana, é alienada quando desviada do seu caráter mediador da relação entre homem e natureza. Sendo o trabalho a condição de existência do homem, a superação da alienação passa necessariamente pela contraposição de sua manifestação em forma alienada, justificando a importância, para melhor compreensão, de separar o trabalho em seu sentido ontológico de sua determinação histórica.

Conforme destacamos, temos como cerne da nossa discussão a afirmação do homem enquanto ser social. A partir disto, entendemos que a mediação, enquanto categoria ontológica, é constitutiva desse ser e das relações sociais, presente em qualquer sociedade. Nesse sentido, de acordo com Pontes (2016), a mediação pode ser vista também como um construto da razão na busca pela compreensão do movimento de determinado objeto.

Apresentarmos essas ponderações sobre mediação no debate da educação nos auxilia na árdua tarefa de apreendermos suas raízes histórico-concretas, bem como sua constituição sistêmica. Por trazermos as questões da educação a partir de sua totalidade, entendemos que as mediações são necessárias para a articulação de seu movimento dinâmico e contraditório, e, com isso, buscamos combater qualquer tipo de análise com caráter imediato e desistoricizado do tema.

Para Darcoleta (2016), as relações sociais no capital não possuem caráter de estabilidade e nem podem, já que estão direcionadas para a finalidade de máxima expropriação do trabalhador, numa busca crescente de lucro e manutenção da ordem sociometabólica do sistema. Por isso, a redução do homem à sua individualidade está diretamente relacionada com a sua necessidade de sobrevivência e reprodução das personificações do capital e trabalho sob a lógica capitalista.

A preponderância das *mediações de segunda ordem* em detrimento das *mediações de primeira ordem* faz com que o ser humano se distancie cada vez mais da sua própria condição humana, privando-se do acesso aos produtos que ele mesmo produziu, em particular, e, especialmente e de modo mais amplo, das conquistas objetivas da humanidade. Desse modo, as relações que o homem estabelece, seja no seu trabalho e/ou nas suas relações com os seus semelhantes, tornam-se cada vez mais desprovidas de sentido para a sua vida. Em outras palavras: o homem é alienado do produto do seu trabalho e, portanto, de si. E estando ele alienado do produto do seu trabalho e também

de si próprio, conforme Marx e Mészáros, o homem está alienado do gênero humano (Darcoleto, 2016, p. 99).

Elencar o debate sobre o processo de estranhamento relacionado ao trabalho — não mais do ponto de vista ontológico e sim, enquanto trabalho abstrato — é importante, uma vez que, conforme afirma Schlesener (2016), a lógica presente nas relações econômicas também está presente nas demais instâncias da vida social. Sendo o conjunto dessas relações sociais a base para as construções das representações ideológicas responsáveis pela compreensão do homem de si e do mundo ao redor. Não por acaso, a autora questiona a importância de uma educação emancipadora para a formação de uma consciência crítica, o que obviamente perpassa pelo seu sentido formal e institucionalizado.

Schlesener (2016) retoma o pensamento de Marx em sua crítica à filosofia hegeliana ao afirmar a necessidade de a filosofia partir do empírico, o que não significa uma representação do senso comum, mas sim de uma análise do conjunto das relações responsáveis pelo processo de produção e reprodução da vida material. Assim, segundo a autora, a teoria seria uma referência, ainda que provisória, para compreensão do real, com necessidade de reformulação constante, tendo em vista a própria dinâmica da realidade.

Pensamento que nos auxilia no entendimento de abordarmos sobre a relação entre trabalho e educação, desde os aspectos mais gerais enquanto categorias (independente do modelo sócio-histórico) até a submissão destes à lógica do capital. Pois, a partir das relações inerentes ao cotidiano dos homens e seu processo de reprodução social, ocorre a construção do que estes pensam sobre si e o mundo ao redor. Se falamos que o pensamento parte do concreto, consideramos também que as representações ideológicas, perpetuadas em grande medida pela educação formal, estão intimamente ligadas à organização do trabalho nessa sociedade.

Ao aprofundarmos essa relação percebemos que a divisão do trabalho, conduzida pela crescente racionalização do capital traz consigo um processo de fragmentação técnica e científica — exemplificada pela separação do conhecimento em áreas cada vez mais específicas — que resulta numa barreira ainda maior para compreensão da realidade social, principalmente pelo viés da totalidade. Atualmente, a organização do processo de trabalho exige, simultânea e contraditoriamente, polivalência e especialização (cada vez mais detalhada), gerando impacto considerável no modelo de educação formal.

Nessa direção, Schlesener (2016) pauta sua discussão sobre a educação a partir de fundamentos importantes para construção argumentativa que pretendemos elaborar, sendo estes: a educação é realizada em todas as esferas da vida, sendo a de caráter formal um destes; em diferentes modelos societários, a educação formal cumpre determinados objetivos, o que

atualmente estão direcionados a formação para o mercado de trabalho; e, por fim, esse modelo de educação também é permeado pelas contradições inerentes à organização social vigente.

Assim, a autora resgata o pensamento de Lukács para pensar em estratégias diante desse contexto, principalmente numa tentativa de debater acerca das possibilidades de efetivação de uma educação crítica, relacionada ao conceito de emancipação e pleno desenvolvimento individual e coletivo do gênero humano. O que é atravessado pela superação de uma racionalização formal — própria do sistema capitalista — que gera a chamada reificação⁸. De acordo com Schlesener (2016), Lukács considera que a racionalização formal presente na estrutura social do capitalismo vai além da organização do trabalho na indústria e se estende à estrutura do Direito, do Estado e da Administração em geral. Fato que representa uma objetivação burocrática da realidade econômica que, por sua vez, necessita de uma determinada formação de consciência e subjetividade para sua manutenção.

Da perspectiva de Lukács, pensar na relação entre educação e emancipação significaria começar basicamente pela crítica da ciência completamente reificada. Uma crítica a ser estendida ao contexto social e político, visto que o conhecimento positivo, completamente envolvido na reprodução do sistema, não tem condições de fazer a crítica à sociedade capitalista (Schlesener, 2016, p. 60).

Tal citação corrobora com Lin e Schlesener (2016), que, ao retomarem as proposições de Marx e Engels e relacionarem com a temática da educação⁹, afirmam que no contexto do capital, a ciência passa a representar um instrumento de poder, sendo mais uma das estratégias de expropriação da classe trabalhadora. Ou seja, as instituições que compõem o modelo formal de educação consolidam as bases do modo de produção capitalista.

Portanto, a educação representa uma das determinações que fazem parte da engrenagem necessária ao bom funcionamento da sociedade de classes, já que, sua própria organização no âmbito das instituições formais, privam o homem da compreensão plena do seu processo criativo e de sua intencionalidade na práxis cotidiana. Em suma, atinge diretamente o desenvolvimento da capacidade valorativa, já que o indivíduo é condicionado para exercer determinada função na sociedade de classes, que tem como base a divisão social do trabalho.

Dessa maneira, Lin e Schlesener (2016) destacam que a ciência não representa um fim

⁸ Lukács (2016), ao abordar sobre a reificação no sistema capitalista, recorre ao caráter enigmático da mercadoria, onde a relação entre homens dá lugar a uma “objetividade fantasmagórica” de uma relação entre coisas, ocultando a essência fundamental no âmbito da produção. O homem confronta o resultado de seu trabalho e enxerga algo independente dele, e tal estranhamento passa tanto pelo aspecto objetivo quanto pelo subjetivo. Assim, podemos observar como a universalidade da forma mercantil se concretiza a partir da abstração do trabalho humano.

⁹ Lin e Schlesener (2016) consideram que, apesar de a educação não ter sido um tema desenvolvido por Marx num texto específico, é possível encontrá-la como pano de fundo em sua obra. Tendo em vista que a crítica à estrutura do capitalismo e a proposição de uma nova ordem social exigem uma necessária transformação da sociedade e da subjetividade dos sujeitos.

em si e que a educação está presente nas diferentes esferas responsáveis pela condição de vida dos trabalhadores. Assim, no âmbito da educação formal, as autoras enxergam duas possibilidades, sendo a primeira uma perspectiva de negação do gênero humano relacionada à prática alienante instituída pela lógica da gerência científica. Já a segunda, um viés direcionado à emancipação, com um significado limitado no âmbito formal, mas ainda sim com um potencial inovador no sentido de formação e organização política do movimento dos trabalhadores, com a elaboração de uma práxis revolucionária.

A questão da educação é instigante, principalmente porque implica explicitar as contradições vigentes no contexto do capitalismo, a fim de propor transformações radicais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função limitada, embora tenha sido chamada, ao longo dos anos, a exercer uma atividade questionadora e inovadora para as classes trabalhadoras. Sua ação pode ter um significado inovador se combinada com outras formas de formação nascidas da organização política do movimento dos trabalhadores. De outra forma, continuará cumprindo a função para a qual foi criada: adaptar os indivíduos à ordem social vigente, formando-os para o trabalho e disciplinando-os para a vida social. (Lin; Schlesener, 2016, p. 90).

Para Mészáros (2008), os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados, ou seja, a educação está posta como instrumento de reprodução da ideologia dominante. Sendo assim, uma discussão sobre a reformulação dos processos educacionais é inconcebível, sem que antes ocorra uma transformação significativa nos processos sociais, fazendo com que as práticas educacionais cumpram um papel fundamental de mudança.

Os modelos antigos de educação pregavam a ideia de que as medidas educacionais de reforma fossem efetuadas apenas para remediar alguns efeitos gerados sobre a ordem reprodutiva capitalista, porém, sem alterar seus princípios fundamentais. Assim, vê-se que limitar as alterações no campo educacional a medidas corretivas significa abandonar seu objetivo de mudança.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema 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 modelo de educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu não apenas ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário ao modelo produtivo de expansão do capital, mas também para transmitir uma ideologia que legitima os interesses das classes dominantes. Seja de maneira “internalizada”, através dos indivíduos

devidamente educados e aceitos, ou via uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

De acordo com Antunes (2012), Mészáros entende que a educação em seu caráter formal, ou como afirmamos acima, institucionalizada, é apenas uma parte naquilo que corresponde ao processo de internalização. Tendo em vista que, além do período de inserção em instituições formais de educação, a dominação ideológica perdura ao longo de toda a vida dos indivíduos. Por conseguinte, observa-se que a educação formal não representa a força ideológica principal (embora fundamental) que consolida o capitalismo, e, ao mesmo tempo, não possui a capacidade, por si só, de fornecer uma alternativa radical de caráter emancipador.

Em contrapartida, ainda com os limites expostos, não devemos desconsiderar que a educação também pode ser compreendida através do seu viés emancipatório, defendido por Mészáros (2008) como uma forma de “contrainternalização”. Portanto, vê-se o conhecimento como fundamental e necessário para transformar a realidade social de maneira efetiva, para além de uma mudança política, em busca da emancipação humana em sentido pleno.

Nessa orientação, Antunes (2012) resgata as preposições de Mészáros, de que não se deve negar a educação formal, já que, como apontamos, há um potencial não-alienado presente mesmo nas instituições que refletem uma forma alienada, mas, é preciso que essa capacidade emancipadora seja demonstrada praticamente e não por premissas abstratas.

Em Mészáros, então, não se trata de *simplesmente abolir* as instituições formais de ensino e esperar daí *qualquer* superação dos complexos e abrangentes problemas da *autoalienação humana*. Tampouco se resolve esse problema pela via reformista [...] (Antunes, 2012, p. 87).

Ao basear sua argumentação a partir da obra de Mészáros, Antunes (2012) entende que atribuir a responsabilidade pela emancipação humana — posta como superação positiva da autoalienação — a qualquer esfera da práxis social de maneira isolada, dentre elas a educação formal, não deixa de ser uma forma de idealismo. Então, ao pensarmos num processo de transformação qualitativa, é necessário que se articule a busca pela universalização da educação com a luta pela universalização do trabalho (enquanto atividade humana autorrealizadora), o que de fato representaria possibilidade de superação do caráter alienante.

Para Mészáros, exatamente em virtude dessas apreensões, um projeto educacional emancipatório, se intenta algum êxito *concreto*, alguma materialidade *transformadora*, tem *necessariamente* de estar articulado a um projeto societal *revolucionário*, e ainda, além disso, necessita do próprio processo de transformação *em curso*, tanto porque é a própria situação social cambiante que necessariamente ajusta, adéqua, redefine, conforma o próprio projeto educacional, quanto porque é tão somente por meio da educação que se torna possível transformar em “*força operativa efetiva*” aqueles

inicialmente “apenas princípios e valores orientadores genéricos” (Antunes, 2012, p. 123).

Cabe ressaltar que, de acordo com Marx (2012), defender a universalização de uma educação popular não é o mesmo que incumbir ao Estado o papel de educador do povo. Para ele, o Estado deveria ser educado e rigorosamente, pois, uma coisa é atribuí-lo à tarefa da definição de recursos, capacitação dos docentes, fiscalização, etc., outra é defini-lo enquanto educador. “*Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes?” (Marx, 2012, p. 45).

Isto é, Marx (2012) questiona como o Estado seria responsável por educar da mesma maneira classes sociais distintas, tendo em vista a necessidade de um tipo de formação diferente para cada uma delas em prol da manutenção da ordem burguesa. Ainda ressalta que defender a utilização de impostos para os custos de uma formação “gratuita” é diferente de propor uma educação universal. Para Marx (2012), nem o Estado e nem a Igreja devem exercer influência na educação.

Diante da crítica de Marx ao *Programa de Gotha* acerca da Educação, dois aspectos são essenciais. O primeiro diz respeito à necessidade de o proletariado reconhecer que o Estado não irá propor algo que vá contra ele mesmo e que seus interesses representam os interesses dominantes. Com isso, a Educação, dentre outros fatores, precisa conduzir o proletariado para a conscientização de sua classe, de modo a reconhecer e não aceitar as imposições da classe dominante. O segundo aspecto refere-se à mudança estrutural e revolucionária. É que a transformação da sociedade só será efetivada com a mudança no modo de produção das relações entre os trabalhadores e, sobretudo, com a abolição da propriedade privada. A Educação nesse cenário está imersa no trabalho, para possibilitar aos trabalhadores a união dos ideais rumo à sociedade comunista (Lin; Schlesener, p. 80, 2016).

De maneira mais enfática, Maceno (2019) aponta que, se pensamos a universalização da educação no sentido de acesso igualitário ao patrimônio cultural construído historicamente, devemos descartá-la na sociedade de classes. Assim como explicitado nos parágrafos acima, ainda que se amplie o acesso à educação, na sociedade capitalista os indivíduos têm acessos variados ao conteúdo, já que nem todos devem ter a mesma educação. Questão que, no âmbito da sociedade de classes, não é contraditória, mas sim necessária para sua reprodução social.

“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” (Marx; Engels, 2007, p. 47). A partir desse trecho retirado da obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) nos auxiliam a compreender como a relação de exploração do trabalho vai além da esfera da produção. No texto em questão buscamos problematizar esse

apontamento a partir de um debate acerca do processo da formação humana.

De acordo com Albinati (2012), a escola, posta como instituição mediadora, reflete em seu interior a complexificação da divisão do trabalho, relações de classes e alienações inerentes à lógica do capital. Portanto, o que está em jogo é a possibilidade de o indivíduo transcender sua particularidade e não reduzir sua capacidade de conhecimento apenas a um aprendizado teórico. Contudo, é fundamental reconhecer os limites da educação formal, para que não se atribua à escola o papel de resolver as expressões da questão social na contemporaneidade.

Ao considerarmos o homem como um ser social, afirmamos aqui sua capacidade de construir a história, entretanto, isso não pode ser realizado de maneira fortuita, tendo em vista que ele depende das condições materiais objetivas postas pelo seu período histórico.

Em *Sobre a Questão Judaica*, Marx (2010b) estabelece a diferenciação entre emancipação política e emancipação humana¹⁰, pois se trata de uma definição de direitos que garante o egoísmo do homem, como indivíduo membro da sociedade civil. Destaca que a liberdade alcançada pelas revoluções burguesas é a liberdade pela propriedade privada, o que não modifica as particularidades da desigualdade social. Questão que também aparece nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* quando Marx (2010a) afirma que a emancipação no âmbito da sociedade da propriedade privada se manifesta pelo viés da emancipação política. Contudo, esta representa apenas modificação no que tange ao caráter da servidão, tendo em vista que não altera estruturalmente a condição da opressão humana, posta justamente na relação do trabalhador com a sua produção.

Consequentemente, concordamos com Mészáros (2016) que a questão da educação não será resolvida apenas por meio de transformações políticas em seu aspecto formal, pois a crise da educação reflete uma crise que é estrutural. É preciso combater um modelo de educação voltado para uma formação que capacite apenas para o gerenciamento da economia e a construção de quadros para o controle político.

Sob tal aspecto, pensar numa educação em sentido amplo significa buscar um processo de formação humana continuada que rompa definitivamente com os valores de uma “falsa consciência”, postos por uma sociedade pautada no viés da propriedade privada dos meios de produção. Tratamos aqui sobre a importância da construção de outra sociedade, que pressupõe o trabalho com real possibilidade de formar uma nova concepção do gênero humano e, consequentemente, de educação. Abordamos sobre a educação a partir de duas possibilidades postas: uma direcionada à negação do gênero humano através de seu caráter alienante e outra

¹⁰ Para Marx (2010b), a emancipação plena só será possível quando o homem se tornar um ser genérico, reconhecer e organizar suas próprias forças como sociais, de modo a não a separar de si como força política.

com o viés direcionado à sua emancipação, em direção ao reino da liberdade.

O trabalho na sociedade burguesa e os impactos para o processo educativo do trabalhador

Se objetivamos aqui apontar algumas possibilidades para que a educação, enquanto uma das determinações da reprodução da vida social dos homens, possa contribuir para o desenvolvimento crítico em sentido pleno, devemos pensar num processo formativo intimamente relacionado à práxis humana. Questão que carrega uma obviedade, mas que, para além da questão semântica, está carregada de sentido histórico.

Ao buscarmos alicerce na teoria marxista, nos colocamos numa posição contrária ao idealismo, pois compartilhamos o entendimento de que a consciência humana se desenvolve a partir da realidade, e não o inverso. O pensamento e a produção do conhecimento partem da práxis cotidiana, desse fato deriva o caráter fulcral do seu desvelamento. Dessa forma, podemos perceber como a teoria, ainda que permeada de contradições, fundamenta as ações sobre a realidade, e ambas são dinâmicas e mutáveis.

Compreender as condições sociais e históricas presentes no processo de produção da vida material faz com que o homem consiga visualizar sua relação com a natureza mediante novas possibilidades. A superação das condições postas na sociedade capitalista e acirramento da divisão social do trabalho carregam o potencial de dar luz a uma produção de conhecimento além do seu caráter formativo direcionado ao trabalho, como, por exemplo, a utilização do tempo livre para o desenvolvimento artístico; o que representaria a superação do caráter formativo do trabalho voltado apenas para execução de determinado ofício.

Insta mencionar que tratamos também aqui a educação pela sua condição indissociável à vida na totalidade, e não necessariamente ligada às instituições. Logo, o conhecimento não pode ser considerado um fim em si, e a superação da sociedade de classes mostra um horizonte que rompa a barreira entre trabalho intelectual e manual, que seja oposta ao modelo atual de fragmentação do conhecimento.

A possibilidade de construção de uma práxis revolucionária gesta as reais condições de um processo formativo voltado realmente para o enriquecimento do gênero humano. O que exige um movimento que inclui uma formação política capaz de desvelar as amarras inerentes ao modelo educacional sob a ótica do capital, que, como salientamos, atua numa clara perspectiva disciplinar e de adaptação à ordem social vigente.

Dessa forma, cabe ressaltar que, concordamos com Darcoleta (2016), na afirmação de que a educação representa uma mediação indispensável para a continuidade da humanidade, já

que é crucial para a construção da subjetividade através da relação entre indivíduo e gênero humano (assim como a arte, a política, a ciência, etc.). Tal relação faz com que cada indivíduo seja único, ainda que tenha acesso ao mesmo tipo de conhecimento de outros sujeitos.

Contudo, nos questionamos novamente sobre como e, principalmente, para que os indivíduos estão sendo formados na contemporaneidade e como a educação está presente nesse processo. O modelo educacional atual faz com que muitas das vezes os sujeitos se responsabilizem por não alcançarem a mobilidade social pretendida e, supostamente, estimulada. As condições objetivo-materiais dão cada vez mais lugar ao discurso do esforço individual.

Daí reside a importância de debatermos sobre a real possibilidade de universalização da educação no capitalismo, o que, pela sua própria configuração, é inviável. Contudo, a educação traz consigo um movimento contraditório, que ao buscar compreender a sociedade aponta que o modelo vigente pode ser superado.

É muito comum na discussão acadêmica e/ou política atribuir à educação tarefas hercúleas como: dar conta das desigualdades sociais, promover a construção de uma “*cidadania crítica*”, ser “*humanizadora*”, e vários outros rótulos. Há também outra perspectiva, por existirem posturas que desvalorizam a educação e acreditam que ela nada pode no tocante à transformação social. Na contramão dessas duas linhas de raciocínio, entendemos que o correto equacionamento da educação passa pelo entendimento — a partir da ontologia marxiana — da sua *dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca* para com o trabalho (Rossi, 2018, p. 41).

Na citação acima, Rossi (2018) sinaliza alguns dos dilemas relacionados ao debate sobre educação, que, em maioria, levam a uma postura de transformação da sociedade, por si só e descolada dos outros complexos sociais, ou a um caráter pessimista que necessariamente leva ao conformismo e manutenção da ordem.

Sobre a consideração do autor acerca da articulação entre educação e trabalho, citamos anteriormente que a dependência ontológica está relacionada ao fato do desenvolvimento da educação ser vinculado aos atos do trabalho ao longo do processo histórico, tendo-o como categoria fundante do ser social e necessária para existência humana. Logo, não poderíamos estar aqui falando sobre educação se não houvesse o trabalho.

A autonomia relativa corresponde à expansão do conhecimento, em suas diferentes áreas, através da sua relação com outros complexos sociais mediados por teleologias secundárias¹¹, como, por exemplo, as especificidades cada vez mais fragmentadas na ciência e

¹¹ Ao considerar o trabalho a partir de seu caráter teleológico (que demanda um conhecimento concreto), Lukács (1978) ressalta que seu desenvolvimento é uma característica ontológica, portanto, ao longo da história observa-

distantes do ato originário do ser social. Já a determinação recíproca faz referência às múltiplas influências que o trabalho e a educação estabelecem entre si, aqui falamos das formas estabelecidas entre a humanidade e a natureza e dela entre si.

Conforme o raciocínio posto até aqui, a forma de estruturação do trabalho sob a égide do capital age diretamente sobre a organização dos demais complexos sociais, não sendo a educação diferente. Portanto, entendemos haver limites claros ao nos referirmos ao seu potencial “humanizador” de maneira isolada, contudo, como as próprias contradições da dinâmica dessa sociedade permitem, possibilita-se desenvolver ações para além de posturas fatalistas.

[...] até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes. A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem — ainda que apenas relativamente — autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações (Lukács, 2013, p. 162).

Enquanto categoria ontológica, destacamos a educação como o complexo social responsável pela transmissão do conhecimento produzido pelo homem, contudo, na contemporaneidade e em sentido subjetivo, o que podemos considerar como uma educação de qualidade? Se pensarmos os complexos sociais a partir da função estabelecida na estrutura organizacional do trabalho, vemos que os apontamentos anteriores nos levam à conclusão de que na ordem do capital a educação está direcionada à formação que perpetue essa lógica. Portanto, uma educação de qualidade seria aquela direcionada para uma formação de adequação e reprodução desse sistema.

Dessa maneira, percebemos que no capitalismo não é necessário, muito menos interessante, que o acesso ao patrimônio cultural da humanidade seja universal. Posto que as classes sociais demandam acúmulo de conhecimentos diversos, que garantam a reprodução de um modo de vida cada vez mais intenso no que tange à exploração do homem sobre o homem, em prol do lucro e acumulação da propriedade privada.

Considerações finais

Tendo em conta o exposto até aqui, observamos que uma perspectiva de educação

se a separação (sempre relativa) entre conhecimento, finalidades e meios no trabalho concreto. Percebemos o quanto algumas áreas da ciência desenvolveram-se ao ponto de representarem campos autônomos de conhecimento, sem perderem influência sobre as finalidades e os meios para efetivação do trabalho.

voltada para um viés revolucionário não deve ser limitada simplesmente à ampliação da transmissão de conhecimento, mas, principalmente, à construção de formas de apreensão crítica deste. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Rossi (2018), pois, ainda que tenhamos limites no âmbito da educação institucionalizada, é possível a construção de uma práxis educativa articulada com os interesses da classe trabalhadora.

Devemos ressaltar que a emancipação humana (mesmo que inviável em uma sociedade capitalista) deve ser um norte para essa prática, para não limitarmos essa proposta a um caráter reformista e de aperfeiçoamento dos conceitos de cidadania e democracia, inerentes à emancipação política burguesa. Pois, nenhuma reforma nesse sentido propõe a resolução da relação ontológica entre divisão social do trabalho e o caráter desigual de acesso à educação em sentido amplo.

De acordo com Maceno (2019), se considerarmos a universalização da educação formal apenas na esfera do direito e de sua execução enquanto política pública, veremos que, ainda que seja realizada, permanecerá na esfera do capital. Mas ainda assim, na organização estrutural da nossa sociedade, quem tem acesso à educação formal (em seus diferentes níveis) tem mais possibilidades de se apropriar do acúmulo cultural produzido pelo gênero humano, mesmo que não seja de maneira igualitária.

Com a ampliação da crise estrutural do capital e acirramento de suas contradições fundamentais, o discurso da universalização da educação responde à necessidade de justificativa para a naturalização do cenário posto. Pois, a formação passa a estar diretamente relacionada à empregabilidade, na qual a ausência de qualificação dos indivíduos seria a causa para o crescente desemprego. Porém, ainda que possamos falar de uma ampliação quantitativa do acesso, não podemos dizer o mesmo de seu caráter qualitativo.

[...] quanto mais intensa a crise do capital, maior será a necessidade que ele tem de subsumir à sua reprodução todas as dimensões da vida social. O que significa que também a educação será posta, cada vez mais, a serviço dessa reprodução. Não apenas do ponto de vista da formação de força de trabalho adequada aos interesses do capital, mas também do ponto de vista ideológico, isto é, da formação de pessoas para as quais esta forma de sociabilidade seja o horizonte máximo possível. Daí a ênfase na formação para a cidadania e a democracia e na crença na possibilidade de aperfeiçoamento constante desta ordem social (Tonet, 2016, p. 187).

Tonet (2016) expõe que, para além do acesso aos conteúdos tradicionais, é preciso que as classes trabalhadoras construam um conhecimento de caráter revolucionário. O que não implica diretamente numa politização das diferentes áreas da ciência, mas na possibilidade de compreensão dos objetos de estudo como parte do processo de construção da totalidade do ser social. Uma articulação entre a concepção de mundo de maneira mais geral com as

especificidades do saber, que leva ao entendimento sobre a quem o conhecimento produzido está servindo.

O desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras nas instituições formais de educação não é uma tarefa fácil e muito menos simples. Para Tonet (2016), pensar em atividades desse tipo remete à ampliação do acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, contudo, não como algo feito por si só, mas tendo como base que a realidade social é um produto histórico e social. Conforme citamos anteriormente, é fundamental o entendimento de que os homens são produtores da história.

Atividades dessa ordem são cruciais para uma formação que problematize a crise oriunda da lógica de reprodução do capital e suas contradições inerentes, que, relacionadas ao debate da educação, permitem vislumbrar sua função social, limites e possibilidades. Assim, falamos sobre uma formação que, para além da construção de uma crítica radical, forneça subsídios para além do campo teórico e leve para um processo de transformação radical.

Não por acaso, ao longo de nossa exposição, buscamos destacar o cuidado de não atribuímos à educação a tarefa de ser exclusivamente responsável pela transformação da sociedade. Entendemos que a articulação de algumas das categorias teóricas postas pela tradição marxista nos auxilia para pensarmos acerca da problemática da educação para além da armadilha do senso comum, defendida até mesmo por setores da esquerda, da luta por uma educação cidadã.

Consideramos que a construção da cidadania moderna não representa uma simples concessão das classes dominantes, mas resultado de muitas lutas da classe trabalhadora, portanto, possui aspectos positivos. Contudo, tal concepção está diretamente vinculada aos limites da emancipação política e não pode ser pensada como um objetivo final, pois, segundo Tonet (2016), no modelo de sociedade atual, é possível ser cidadão e continuar sendo explorado. Se pensarmos na essência da cidadania da maneira como está posta, podemos compreendê-la como parte da engrenagem necessária para a reprodução social da ordem burguesa, já que, ainda que aponte para uma forma de liberdade, o faz limitadamente.

Em função disso, Tonet (2016) aponta alguns requisitos para o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras, e inicia pela necessidade de conhecimento do conceito de emancipação humana, para que, ainda que seja um ponto norteador das ações, não se resuma a horizonte posto apenas no plano do idealismo. Além disso, é crucial a apropriação do desenvolvimento histórico da humanidade, em especial, da lógica inerente à sociabilidade atual e da natureza da educação, para que esta não represente apenas um instrumento de reprodução. O autor destaca também a importância da apropriação cada vez mais intensa do que há de mais

avanzado nas diferentes áreas do saber, bem como a articulação dessas atividades com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas.

Como dissertamos até aqui, afirmar que não cabe exclusivamente à educação a responsabilidade de uma nova sociabilidade não desconsidera sua importância enquanto mediação para construção da luta pela emancipação humana, pois, apenas nesse direcionamento, pode ser extraído o melhor sentido da luta por direitos e práticas institucionais na contemporaneidade.

A contribuição marxiana para a educação, que vislumbra a emancipação social, como se tentou demonstrar, se constitui de um programa que inclui dimensões importantes do cotidiano dos trabalhadores, como as experiências vividas no mundo do trabalho, as experiências de auto formação teórico-política da classe, mas também pela radicalização democrática do direito de acesso ao saber socialmente produzido. Essa perspectiva representa um paradigma fundamental para basilar as discussões atuais, nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade (Sousa Junior, 2010, p. 173).

Diante do atual cenário de acirramento da crise inerente ao desenvolvimento predatório do capital, buscamos, para além de apontar os limites, trazer alguns dos apontamentos que possam contribuir ao debate que relaciona as possibilidades da construção direcionada ao interesse da classe trabalhadora. Nessa direção, Sousa Junior (2010) ressalta a importância da escola (aqui consideramos as instituições formais de ensino em todos os níveis) como um espaço importante para a socialização do conhecimento.

É sabido que a crise atual traz novos desafios às lutas sociais, uma vez que a precarização crescente relacionada ao trabalho coloca a disputa por direitos e garantia de políticas sociais como busca por “privilégios”, o que obviamente reflete na educação. A mundialização do capital e suas formas contemporâneas de organização estabelecem uma relação contraditória com o papel do Estado na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Melhor dizendo, a luta pela democratização do ensino passa pelo debate do Estado enquanto principal financiador e pela dinâmica imposta pelos interesses dos mecanismos internacionais e instituições privadas.

Tais reflexões nos levam ao acordo com o pensamento de Mészáros (2008) e Sousa Junior (2010) de que não há cisão pela busca de transformações sociais e transformações especificamente no âmbito da educação. Sendo que fazem parte de um único processo e não há possibilidade de sucesso se pensarmos nelas de maneira separada.

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital e, ao mesmo tempo, também para elaborar planos

estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar (Mészáros, 2008, p. 76).

Destarte, mesmo ao salientarmos algumas das contradições postas à educação formal, não podemos deixar de apontar que suas instituições ainda representam um lócus privilegiado para a classe trabalhadora ter acesso aos saberes fundamentais para sua formação. Bem como, a potencialidade, já exposta, de uma articulação mais próxima entre trabalho e educação, a fim de romper com a divisão entre atividades manuais e intelectuais.

Referências bibliográficas

- ALBINATI, Ana Selva. Educacion — La cuestión de La alienación individuo-género. *In*: INFRANCA, Antonine; VEDDA, Miguel. *La alienación: historia y actualidad*. Buenos Aires, Argentina: Herramienta, 2012.
- ANTUNES, Caio. *A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).
- DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria mediação. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). *Marxismo(s) & Educação*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LIN, Andressa Dal; SCHLESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). *Marxismo(s) & Educação*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. *Revista Temas*, São Paulo: Ciências Humanas, n.º 4, 1978.
- LUKÁCS, G. A reificação e a consciência do proletariado. *In*: LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACENO, Talvanes Eugênio. *A impossibilidade de universalização da educação*. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). *Marxismo(s) & Educação*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MOTTA, Vânia Cardoso. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital social. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org.); FORTI, V.; GUERRA, Y. (coordenadoras). *Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica*. — 1. Ed. — Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. 8. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.
- ROSSI, Rafael. *Lukács e a educação*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). *Marxismo(s) & Educação*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- SOUZA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010.
- TONET, Ivo. *Educação contra o Capital*. — 3. Ed. — Maceió: Coletivo Veredas: 2016.
- TRIGINELLI, Daniel Handan. SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira de. Trabalho, Política, Formação E Emancipação Humana em Marx e Lukács. *Revista Educação Temática Digital*. Campinas, UNICAMP, vol. 19, n.1, p. 258 – 282, jan./mar. 2017.