

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ERIKA DE OLIVEIRA SILVA

EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:
TENDÊNCIAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA DA ÁREA DE SERVIÇO SOCIAL

Maceió
2019

ERIKA DE OLIVEIRA SILVA

**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:
TENDÊNCIAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
DA ÁREA DE SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosa Lúcia Prêdes Trindade

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S586e Silva, Érika de Oliveira.

Educação e serviço social: tendências e abordagens contemporâneas na produção acadêmica da área de serviço social / Érika de Oliveira Silva. – 2019.

111 f. : il.

Orientadora: Rosa Lúcia Prêdes Trindade.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 107-111.

1. Serviço social - Produção científica. 2. Trabalho e educação. 3. Ser social (Sociologia). 4. Serviço social - Estudo e ensino. 5. Ontologia. I. Título.

CDU: 364.442.2:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL-PPGSS

Membros da Comissão Julgadora de Defesa da Dissertação de Mestrado de **Erika de Oliveira Silva** intitulada “**EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: tendências e abordagens contemporâneas na produção acadêmica da área de Serviço Social**”, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas em 21 de agosto de 2019, às 14h, na Sala Multimeios da Faculdade de Serviço Social (FSSO).

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosa Lúcia Prêdes Trindade
Orientadora (PPGSS - FSSO - UFAL)

Profa. Dra. Edlene Pimentel Santos
Examinadora interna (PPGSS- FSSO - UFAL)

Prof. Dr. Talvanes Eugênio Maceno
Examinador externo (UFAL - CAMPUS ARAPIRACA)

À Edivania e ao Edginaldo, meus pais, meus mestres, por serem alicerce, força e inspiração na luta que é a vida;

E às minhas irmãs, Cleia e Lany, por serem as melhores parceiras no desbravar que é o viver.

“Pois ninguém caminha sozinho e se cheguei até aqui foi porque tive vocês comigo”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e às minhas irmãs dedico este trabalho e agradeço por tudo ao longo da minha vida e por compreenderem minha ausência ao longo dos últimos dois anos;

À Fernanda Pinheiro que da graduação embarcou comigo no desafio do mestrado, dividindo as angústias acadêmicas e pessoais, os momentos de descontração, de apoio e de vivência diários. Só nós sabemos o quão espinhoso foi todo esse processo;

À Grazy Lessa pela amizade de longos anos e que, mesmo à distância, foi importantíssima para eu suportar a tensão desses dois últimos anos;

À Juliana Carla por todo apoio tanto pessoal quanto acadêmico, antes, durante e no final do mestrado;

A todas as minhas amigas por acreditarem e torcerem por mim;

Ao Gabriel Costa pela gentileza e disponibilidade de traduzir o resumo;

À Maria Quitéria também pela gentileza e disponibilidade de revisar o texto deste trabalho;

Aos meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/2017, pelas riquíssimas discussões dentro e fora da sala de aula;

À professora Dra. Rosa Prêdes por orientar este trabalho, pela paciência comigo e pelas contribuições no processo da pesquisa;

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, composta pela professora Dra. Edlene Pimentel e pelo professor Dr. Talvanes Eugênio Maceno, por aceitarem avaliar o trabalho e pelas riquíssimas contribuições e sugestões dirigidas;

À professora Dra. Clarissa Maranhão que me acompanhou no processo da vivência do estágio docência, pelo aprendizado e pelas experiências compartilhados;

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, especialmente, à Quitéria e Lívia, secretárias da coordenação da pós-graduação, por todo o auxílio prestado no correr desse processo;

Ao apoio financeiro através da bolsa de pesquisa pela CAPES, sem a qual seria praticamente impossível continuar o curso.

“Isso de entregar-se por inteiro às misérias de cada dia que passa é coisa inconcebível e intolerável para mim... precisamente um lutador é quem mais tem que esforçar-se para ver as coisas de cima, caso não queira encarar a cada passo todas as mesquinhas e misérias..., sempre e quando, naturalmente, se trate de um lutador de verdade”.

Rosa Luxemburgo

“[...] qualquer educação, qualquer atividade educativa, que se apresente emancipadora no sentido forte do termo, não no sentido idealista, tem que estar conectada, com todas as mediações necessárias, com a emancipação humana, não com a emancipação política.

[...]

Em favor de atividades educativas de caráter emancipador e não de uma educação emancipadora há ainda o fato de que a educação não é o carro-chefe da revolução. A educação nunca foi e nunca será a locomotiva da transformação social. Ela pode contribuir para isso, mas não encabeçar o processo.”

Ivo Tonet (2007)

RESUMO

Esta dissertação intitulada *Educação e Serviço Social: tendências e abordagens contemporâneas na produção acadêmica da área de Serviço Social* tem por objetivo investigar, na produção acadêmica do Serviço Social, o trato teórico e analítico dado à educação a partir das principais tendências e abordagens sobre a educação. Fundamentado na ontologia materialista marxiana, este estudo recorre à pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa. Destacam-se, de grande importância, as obras de Marx, no tocante à discussão sobre a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social; Lukács, Mészáros e Ivo Tonet sobre a educação e a relação com o trabalho. Outros autores que buscam discutir a problemática da educação no Serviço Social, tais como os textos de Almeida e o livro de Barbosa estão entre as produções teóricas utilizadas, a partir das quais buscamos subsídios para o recorte de nossa pesquisa. O trabalho está dividido em quatro seções, nas quais apresentamos os seguintes resultados: a apresentação do objeto e do processo de pesquisa na introdução; seguimos para a apreensão dos fundamentos ontológicos do complexo social da educação, entendendo sua gênese, natureza e função social na perspectiva da crítica marxiana; em seguida, apresentamos algumas abordagens teóricas sobre a educação, buscando apreender os elementos essenciais nas discussões; por último, abordamos o Serviço Social na educação, como espaço de atuação profissional e como temática da área de conhecimento, e, na sequência, apreendemos as principais abordagens encontradas nos textos pesquisados: a política educacional, a educação popular e a relação entre educação, trabalho e gênero humano.

PALAVRAS-CHAVE: Ser Social. Trabalho. Educação. Serviço Social. Produção acadêmica.

ABSTRACT

This thesis entitled *Education and Social Service: contemporary trends and approaches in the academic production of the Social Service area* aims to investigate, in the current academic production of Social Service, the theoretical and analytical treatment given to education from the main trends and approaches on the conceptions of education. Based on the Marxist materialist ontology, this study uses bibliographic research as a research methodology. Of great importance are the works of Marx, concerning the discussion about the centrality of work as a fundamental category of social being; Lukács, Mészáros and Ivo Tonet, on education and the relationship with service. Other authors who seek to discuss the problem of education in Social Service, such as the texts by Almeida and Barbosa's book, are among the theoretical productions used from which we seek subsidies for the clipping of our research. The paper is divided into four sections, in which we present the following results: the presentation of the object and the research process in the introduction; we proceed the ontological foundations of the social complex of education, grasping its genesis, nature, and social function within the perspective of Marxian criticism; then we present some theoretical approaches to education, seeking to grasp the essential elements in the discussions; finally, we approach the on Social Service in education, as a space for professional practice and as a theme of the area of knowledge, and, following, we apprehend the main approaches found in the researched texts: educational politics, popular education, and the relationship between education, service and genre human.

KEYWORDS: Social Being. Service. Education. Social Service. Academic production.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXIANA	18
2.1 Trabalho e ser social: categorias essenciais.....	19
2.2 O complexo da educação: origem, natureza e função social.....	29
3 O DEBATE DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS.....	41
3.1 Educação e mudança em Paulo Freire... ..	41
3.2 O “princípio educativo”: alguns apontamentos em Antônio Gramsci.....	47
3.3 Educação, trabalho e crítica ao capital em István Mészáros.....	55
3.4 Educação e gênero humano: a reprodução social em György Lukács.....	63
4 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SERVIÇO SOCIAL: TENDÊNCIAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS.....	69
4.1 A Política educacional brasileira.....	71
4.2 A educação popular	81
4.3 A relação entre trabalho, educação e gênero humano	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados do estudo sobre as tendências e abordagens contemporâneas na produção acadêmica da área de Serviço Social acerca da temática da Educação.

O interesse pela temática partiu da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso que fizemos em 2016¹, quando buscamos entender a trajetória do Serviço Social na política de educação brasileira. Na referida pesquisa, partiu-se do entendimento da natureza e da especificidade da educação na sociabilidade capitalista, discutindo a relação da educação com a categoria trabalho. Entendeu-se, de forma muito inicial, que a educação é um complexo social e ocupa a *teleologia* secundária, mas sem mais discussões sobre o desenvolvimento categorial do ser social. No entanto, algumas disciplinas do mestrado nos fizeram entender essas discussões sob a perspectiva da ontologia lukácsiana. Assim, na disciplina de *Trabalho na sociedade contemporânea*, entendendo o desenvolvimento categorial do ser social e o trabalho na sua forma ontológica, pudemos apreender que existem complexos sociais que agem como mediações para esse processo, entre eles a educação. Em *Relações Sociais e Serviço Social*, entendemos como o Serviço Social, enquanto profissão inserida na dinâmica da sociedade capitalista, tem se expressado também no âmbito da produção do conhecimento. Assim, nos indagamos quanto ao entendimento do Serviço Social em relação à educação e como essa profissão tem estudado a educação.

Atualmente, a área de educação, nos vários níveis da política educacional, tem sido alvo de busca por ampliação de espaço sócio-ocupacional e pela consolidação da legitimação profissional de assistentes sociais. A categoria vem lutando pela aprovação do Projeto de Lei Federal nº 873/2003, que versa sobre a inserção do Serviço Social na educação básica; alguns projetos estaduais também versam sobre a inserção nesse nível educacional; ampliação das equipes de assistência estudantil na educação tecnológica e profissional, bem como na educação superior; no âmbito do CFESS, a instituição de um grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação, em 2001, e o Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, em 2006; etc. (CFESS, 2012). As conquistas legislativas têm sido dificultadas por sistemáticas medidas de enxugamento de recursos públicos para os serviços e políticas sociais, alegação principal

¹ Trabalho intitulado *Serviço social na educação: uma relação de avanços e desafios* e apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/campus Arapiraca/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, orientado pela prof. Ma. Mayra de Queiroz Barbosa (SILVA, 2016).

de parlamentares e dos executivos federal, estadual e municipal para inviabilizar essa ampliação de espaço de trabalho na educação².

Tendo em vista o momento contemporâneo em que o avanço das perspectivas liberais e do conservadorismo tem tomado proporções complexas e de que a educação tem sido colocada como “solução” para os “problemas” sociais e políticos, especialmente, no Brasil, é imprescindível analisar como esta discussão é apreendida pelo Serviço Social. Basta considerarmos que, dada a impossibilidade ontológica do capital em reconhecer a crise em sua origem: “Mais que em qualquer período anterior da história da humanidade, [...], a educação aparece neste momento de crise estrutural do capital como um dos instrumentos fundamentais para as tentativas de amenização dos efeitos danosos ao sistema do capital na sua crise contemporânea” (MACENO, 2017).

Nesses aspectos, a relação entre o Serviço Social e a educação é apreendida pela literatura do Serviço Social a partir dos aspectos da atuação profissional, que se dá historicamente desde o surgimento dessa profissão, sendo um dos primeiros espaços em que os assistentes sociais foram requisitados para atuar³. Esse entendimento, portanto, volta-se ao plano político da educação, numa inserção profissional que se realiza mediante a política educacional. De acordo com Barbosa: “[...] a atuação do Serviço Social na educação se realiza a partir de movimento histórico entre reconhecimento e institucionalização de demandas sociais e a emergência de demandas institucionais” (BARBOSA, 2015, p.159).

Almeida (2000) traz alguns pontos a se considerar sobre essa relação. Entende o autor que: “Durante muitos anos a associação entre Serviço Social e educação esteve, quase que de forma automática, relacionada ou ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais.” (ALMEIDA, 2000, p.20). Ainda segundo o referido autor, isso se deu por diversas razões que envolvem tanto as mudanças no perfil profissional, a partir da década de 1990, quanto ao avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos assistentes sociais passaram a desenvolver no final do século XX. Nesse entendimento, essa relação também perpassa os debates e as práticas sobre a educação popular que se estenderam para além dos muros institucionais, bem como: “o reconhecido avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos assistentes sociais ganharam no final deste século, particularmente face à atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.” (ALMEIDA, 2000, p.20).

² Cf. *A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na política de educação brasileira* (BARBOSA, 2015).

³ Cf. Almeida (2007); Almeida (2003).

Essa análise nos mostra que a política educacional e a educação popular são temas que se fizeram presentes no Serviço Social desde as décadas de 1970, em que o Serviço Social se dirigia ao entendimento no exercício profissional e não ao sentido ou perspectiva de educação.

A partir da década de 1990 e, especialmente, com a entrada do século XXI, as discussões sobre a educação como espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social foram retomadas de forma mais ampla nas produções acadêmicas da área, especialmente com os estudos realizados por Ney T. Almeida, ainda que de forma muito gradativa. Desde então, a educação tem sido estudada pelo Serviço Social, considerando a política educacional sob diversas abordagens e a partir de determinadas concepções.

Bertoldo (2017) faz um apontamento que consideramos importante no tocante às apreensões aqui obtidas. A autora considera que: “[...] ultimamente ressurgiu no país a retomada da discussão sobre a inserção do Serviço Social na educação, embora desde a década de 1930 a profissão já tenha se constituído no Brasil com a presença do/a assistente social na área da educação” (BERTOLDO, 2017, p. 235). Assim, pontua que a produção crítica na área do Serviço Social no tocante à educação tem se alterado da crítica ao “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social *na* educação”, isto é, da mudança de uma atuação específica (“escolar”) para generalista (“*na* educação”). Ocorre, portanto, uma mudança de centralidade da discussão. A autora enfatiza que:

Esta temática, além de atual, é carente de uma análise à luz de um referencial teórico que possibilite superar o debate em voga, centrado na dicotomia “Serviço Social Escolar” x “Serviço Social na Educação”, cujo horizonte limita-se à defesa de uma concepção de educação como um direito social (BERTOLDO, 2017, p. 236).

Portanto, nossa pesquisa faz um caminho metodológico diferente do que comumente o Serviço Social tem realizado no tocante aos estudos de seus espaços sócio-ocupacionais, especialmente no âmbito da educação, conforme aponta Bertoldo (2017). Buscamos trazer elementos que nos conduzem a uma discussão teórica à luz das categorias trabalho e ser social.

Ao buscar as produções teóricas da área, vemos que o Conselho Federal de Serviço Social (no conjunto CFESS-CRESS), desde os anos 2000, vem produzindo documentos e sistematizando pesquisas que tratam do Serviço Social na educação. Em tais documentos estão contidas a perspectiva de educação que deve subsidiar a atuação do assistente social

nessa área. É o caso da brochura que trata dos *Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de Educação* (CFESS, 2011).

De acordo com esse documento: “para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações.” (CFESS, 2011, p.18). Ainda de acordo com o documento:

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. [...] sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2011, p.17).

Essa perspectiva de educação presente no documento se dirige ao entendimento da educação como um complexo social que possui intrínseca relação com o trabalho, além de entender que: “sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico” (CFESS, 2011, p.20), enfatizando que apenas a partir de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora, é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora. Assim, entende que: “A educação emancipadora não se realizará sob essas condições institucionais presentes na Política de Educação” (CFESS, 2011, p.22).

Nesses aspectos, o documento registra ainda que a concepção de educação, ora analisada, não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos. Portanto, ocorre uma associação entre educação e emancipação no campo dos direitos sociais. Sobre essa perspectiva, acentua que:

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. (CFESS, 2011, p.23).

Vale salientar que, no âmbito da produção do conhecimento, há uma recorrência de estudos sobre a educação que partem do papel que esta tem em determinado momento

histórico, isto é, no plano da perspectiva histórico-concreta, o que tem aprofundado os debates sobre a educação enquanto instrumento *responsável* pelo processo de emancipação humana.

Marx (2010) problematiza uma série de questões que se desenvolvem na perspectiva da emancipação política e a diferencia da emancipação humana, a partir do entendimento das revoluções de alma política e naquelas de alma social. Entende o autor que: “Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse caso é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política.” (MARX, 2010, p.77). Não perder de vista esse prisma é fundamental para apreender que a conquista da emancipação humana não é possível sem uma revolução de alma social que atinja a essência humana⁴ produzida pelas relações da socialidade capitalista. Uma revolução social, para Marx, está situada do ponto de vista da totalidade: “ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada” (MARX, 2010, p.76). Sendo um ato político, a revolução necessita estar no sentido da destruição e da dissolução de toda a estrutura política e ideológica totalizadora do comando político que é o ordenamento da própria sociedade: o Estado⁵.

É inegável que a revolução burguesa instaurou uma igualdade jurídico-política aos homens – transformando-os em cidadãos. Marx (2009) salienta que: “A emancipação *política* é, sem dúvida, um grande progresso, ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui” (MARX, 2009, p.52; grifos do autor). Esse resultado – a emancipação política – é

⁴ Essência humana aqui entendida não no sentido do espírito, como o faz a antiga filosofia e a religião.

⁵ Algumas considerações sobre o Estado são necessárias para o entendimento aqui proposto. Engels (2012), em *A origem da família, da propriedade e do Estado*, analisa que a origem do Estado está ligada ao surgimento da família monogâmica e da propriedade privada. Assim, a mudança na formação da família para a forma monogâmica implicou no surgimento da propriedade privada. O Estado surge para defender, proteger e garanti-la. Enquanto a forma da família passa a ser monogâmica: “A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é sem exceção, o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 2012, p. 221). A relação entre propriedade e Estado se mantém com a democracia, mas, agora, em capital. Assim, é na sociedade capitalista que o Estado se tomará forma em Estado moderno (burguês), sendo sua origem ligada ao surgimento das classes sociais, da propriedade privada e do capital. Operando sempre em favor da classe que domina – independentemente das formas de organização da sociedade –, o Estado, nesse aspecto, é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante. Na sociedade capitalista, esse complexo torna-se aparelho ideológico da burguesia, agindo para a manutenção e reprodução da ordem social vigente. Por via de regra, sempre negará seus defeitos estruturais, assim como também negará que sua incapacidade administrativa tem raízes na essência da sua própria existência. Há, entre Estado e capital, uma relação de complementariedade. Nesse sentido, Mészáros (2002) entende que a emergência do Estado moderno se deu: “[...] com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma da *estrutura totalizadora de comando político do capital*” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106). Assim, o controle sociometabólico do capital condiciona-se enquanto limitado mediante tais estruturas. O Estado enquanto estrutura totalizadora do comando político, não pode contrariar os imperativos da ordem do capital. Com base em Mészáros (2002), não é possível restaurar o Estado capitalista pela mudança política. Apenas com seu fenecimento é que se faz possível uma sociedade em que o trabalho seja realizado pela livre associação, assim mandando “toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades” (ENGELS, 2012, p. 218).

visto como o horizonte mais alto da humanidade. E é nesse ponto que está o problema. Porque a emancipação política não alterou as raízes da desigualdade social⁶, pois todas as revoluções ocorridas são organizadas sob as relações de produção da sociedade capitalista, mantendo sua estrutura totalizadora, isto é, o Estado e, logo, a exploração do trabalho, proporcionando uma liberdade que é limitada⁷.

Na consecução da pesquisa para a dissertação de mestrado ora apresentada, um levantamento bibliográfico demonstrou que, na área de Serviço Social, foram publicadas, no período de 2007-2017, dezesseis dissertações, três teses de doutorado, oito livros (alguns oriundos das próprias dissertações e teses) e doze periódicos (em revistas da área de Serviço Social) no que concerne ao Serviço Social no contexto da educação. Entre tais estudos, Rodrigues (2015) e Silveira (2017) analisam a produção do conhecimento no Serviço Social, nos quais, cada uma em sua pesquisa, discute a inserção profissional na política de educação. Esses estudos analisam a educação como espaço de intervenção para o assistente social, com base no entendimento da produção do conhecimento como instrumento para o debate do Serviço Social nessa área.

Esses estudos se debruçam sobre a particularidade da educação apreendendo-a impreterivelmente como espaço de inserção profissional, a partir do reconhecimento da educação institucionalizada como âmbito de atuação para os/as assistentes sociais e das atribuições profissionais. Nossa pesquisa entende a educação como espaço de atuação para o Serviço Social, mas apreende e analisa a educação como objeto de pesquisa.

Dessa maneira, este trabalho, portanto, corresponde a uma pesquisa que tem caráter exploratório, pretendendo analisar as perspectivas de educação presentes na área de Serviço Social nos trabalhos produzidos na contemporaneidade.

Para a compreensão do objeto em questão, é de fundamental importância elucidar as seguintes *problemáticas de pesquisa*: considerando a influência do referencial teórico-

⁶ Como estão construídas e realizadas sob as relações de produção capitalista em que a exploração do homem pelo homem ocorre de maneira devastadora pela apropriação do trabalho abstrato (o fundamento está no trabalho alienado), na qual a força de trabalho torna-se mercadoria como qualquer outro produto produzido pelas bases materiais da produção, não se elimina a desigualdade social.

⁷ A crítica ao sentido de liberdade aqui entendido corresponde a “liberdade” à prisão colocada pelo trabalho servil. De acordo com Marx (1985b), o modo de produção capitalista promoveu “uma massa de proletários livres como os pássaros lançados no mercado de trabalho pela dissolução dos séquitos feudais” (MARX, 1985b, p. 264). Essa “liberdade”, na verdade, estava restrita à venda da força de trabalho do trabalhador. Ocorre que, por um lado há o proletariado “livre como os pássaros”, mas expulso com a dissolução dos feudos e com violenta expropriação da base fundiária, que não consegue se inserir rapidamente nas relações de produção que começam a se instaurar; por outro, há os que não se adaptam a nova forma de organização da vida já que foram expulsos de onde viviam. Uns são absorvidos, mas de maneira gradativa e com precarização, enquanto outros não conseguem ser incorporados pela nova forma de produção que agora aflora, convertendo-se numa grande massa de “esmoleiros, assaltantes, vagabundos” (MARX, 1985b). Essas condições não trouxeram de fato liberdade ao homem, pois, “liberto” da escravidão servil, se viu com apenas sua força de trabalho para vender.

metodológico marxista no Serviço Social, qual o entendimento que a profissão como área do conhecimento tem sobre a educação? Quais contribuições o Serviço Social pode dar ao debate da educação?

Para tanto, este trabalho tem como objetivo geral investigar o trato teórico e analítico do Serviço Social dado à educação na produção acadêmica da área de Serviço Social. Já os objetivos específicos são: a) apreender os fundamentos ontológicos do complexo social da educação; b) apresentar alguns dos principais debates teóricos sobre a educação; c) identificar as principais abordagens sobre a educação na produção do Serviço Social a partir de uma análise exploratória. Para isso será dividido em três Seções, a partir da discussão sobre a gênese, natureza e função social da educação e das principais concepções encontradas em Paulo Freire, Antônio Gramsci, István Mészáros e György Lukács sobre a educação, para então investigar como nosso objeto de pesquisa está expresso na produção teórica do Serviço Social.

Nesse sentido, fundamentado na perspectiva histórico-crítica, sob o referencial da teoria marxiana e marxista, compreendemos que o objeto por possuir dinâmica própria não está acabado. A *metodologia* utilizada para este estudo consistiu na pesquisa bibliográfica, em que se embasou para buscar os fundamentos sobre a educação a partir do plano ontológico, bem como para apresentar algumas das mais relevantes discussões sobre as principais concepções e abordagens sobre a educação. Utilizaremos livros, teses, dissertações, periódicos, na área da educação e do Serviço Social, que analisem a temática em questão.

Através de um levantamento quantitativo de produções acadêmicas em teses de doutorado do Serviço Social, haja vista o rigor teórico e de discussão – num intervalo de 10 anos (2007-2017) – pudemos realizar a pesquisa exploratória. Consideramos como critério de escolha: os títulos, que trouxessem a atuação do assistente social na educação ou que abordassem a temática da educação; o sumário, sendo possível identificar o caminho percorrido pela pesquisa; e a palavra-chave *educação*. Após o levantamento, partimos para a análise com a finalidade de entender as principais tendências de discussões, considerando as principais abordagens e o trato teórico e analítico dado à educação no debate contemporâneo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que buscamos, através dos dados, a exploração do nosso objeto com a finalidade de alcançar o objetivo proposto. Sendo possível, porque a partir da pesquisa bibliográfica pudemos realizar a análise de conteúdo dos textos levantados. Para tanto, faz-se necessário, apreender os indicadores da discussão que compreendem a relação entre a educação e o Serviço Social.

Para o alcance dos objetivos do trabalho, selecionamos textos de autores que estudam e se debruçam sobre nosso objeto de pesquisa e, a partir da leitura dessas produções, selecionamos as obras que subsidiaram teoricamente nossa pesquisa. Destacam-se, de grande importância, as obras de Marx, no tocante à discussão sobre a centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social, ou seja, atividade pela qual é possível a produção e reprodução da vida humana; Lukács, Mészáros e Ivo Tonet, sobre a educação e a relação com o trabalho. Outros autores que buscam discutir a problemática da educação no Serviço Social, tais como os textos de Almeida e o livro de Barbosa se destacam entre as produções teóricas utilizadas, a partir dos quais buscamos subsídios para o recorte de nossa pesquisa.

Dessa forma, na seção II serão abordados os fundamentos ontológicos do complexo da educação, ou seja, sua gênese, natureza e função social, sem que seja perdida de vista a centralidade da categoria trabalho como fundamento da vida social. Nessa seção, entende-se a educação para além do seu sentido estrito na sociabilidade ao capital, apreendendo que sob a óptica ontológica há aspectos centrais inelimináveis para se entender o processo de *possibilidade* que perpassa o campo da educação: trata-se do trabalho, como atividade unicamente humana, sob a qual a natureza é transformada para, em primeira instância, satisfazer as necessidades humanas, e do ser social, expressão do devir do homem.

A seção III apresentará algumas abordagens teóricas no debate da educação que envolve a função da educação dentro da sociedade a partir dos apontamentos sobre as concepções de educação encontradas em teóricos que se destacam nessa discussão, a saber, Paulo Freire, Antônio Gramsci, István Mészáros e György Lukács, concepções estas que sustentam as abordagens encontradas nos textos analisados. Ressaltemos que há muitas teorias educacionais que, mesmo buscando estratégias para outra forma de sociabilidade, pensam a educação sob a prioridade da politização, compreendendo sua função a partir da função da escola, por exemplo.

Por fim, a seção IV, na qual nosso objeto se expressa mais amplamente, apresentará as principais abordagens encontradas nos textos pesquisados, a fim de compreender o trato teórico e analítico do Serviço Social à educação. Neles buscamos extrair as abordagens sobre a educação trazidas pelos autores, com a finalidade de entender quais as tendências de discussões que ainda se seguem nesse campo de debate dentro do Serviço Social, partindo do entendimento de algumas abordagens teóricas na área da educação.

O projeto de educação na sociedade capitalista configurado pela ordem burguesa legitima-se na realidade social mediante instituições educativas. Dessa forma, com o grande avanço das perspectivas liberais e do conservadorismo no momento contemporâneo,

consideramos relevantes as discussões promovidas nesse trabalho, não apenas para a contribuição da construção do conhecimento crítico marxista no âmbito do Serviço Social, mas também porque traremos discussões que perpassam um tema que não ocasionalmente persiste na sociedade: a educação como forma integral da formação humana e como *solução* para as desigualdades sociais.

2 OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CRÍTICA MARXIANA

Nesta seção, buscaremos analisar a educação a partir dos fundamentos ontológicos tendo como base a perspectiva marxiana. Será abordada a natureza essencial da educação, a partir da apreensão a respeito da estrutura ontológica do ser social e do trabalho, entendendo o trabalho enquanto atividade unicamente humana. Dessa forma, é a partir da formação do ser social e, concomitantemente, do trabalho, que toda a totalidade social pode ser estudada, sendo esta uma síntese de complexos.

O processo de transformação consciente da natureza, isto é, o trabalho provoca mudanças não apenas na realidade objetiva, mas também no homem que participa de seu processo. Nesse movimento, desenvolve-se a reprodução social. Ocorre, dessa forma, o desenvolvimento das relações sociais complexas, o surgimento de complexos sociais – tais como a educação –, além do desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse sentido, nos deparamos com as seguintes indagações: o que é a educação? Como surge a educação? Como apreendê-la sem tomar como ponto de partida sua configuração estritamente ligada à sociabilidade do capital? Consideramos, portanto, necessário apreender os aspectos ontológicos, tomando a educação como complexo social, o que implica entender sua gênese, sua natureza essencial e sua função social. Estas são problemáticas com as quais nos deparamos ao pensar a educação em um aspecto mais amplo. Nessa perspectiva:

Investigar as reais possibilidades de intervenção do complexo da educação na totalidade social, a partir de sua gênese ontológica e da sua função social no interior da reprodução social, torna-se fundamental para eliminar os equívocos teóricos e práticos que podem levar a um super dimensionamento, ou mesmo, ao contrário, a uma subestimação a respeito do papel da educação. (MACENO, 2017, p. 80).

Nesse entendimento, é, a partir do trabalho, que os complexos sociais surgem e possuem com ele uma relação de dependência ontológica, assim não se confundem com o trabalho, pois não há uma relação de identidade. Essa análise é necessária, pois, parte-se do entendimento de que as mediações que fizeram “emergir” o que antecede o ser genérico do homem só foram possíveis através do trabalho. Noutras palavras, é o trabalho a categoria fundante do ser social⁸.

⁸ Categorias como trabalho, ser social, complexo social, linguagem, reprodução social, etc., são analisadas por Lukács em *Para uma Ontologia do Ser Social II* (2013).

Tonet elucida que: “[...] a compreensão do que é a educação pressupõe, como condição inescapável, a resposta à pergunta o que é o ser social, vale dizer, uma ontologia do ser social” (s/a, p. 10)⁹. Além disso, ao entender que a educação é um dos elementos que compõem essa totalidade, podemos buscar a origem, a natureza e a função social que essa atividade exerce na reprodução do ser social. Vale lembrar que função social não é confundida como funcionalismo, pois: “função social significa a função que determinada atividade humana, determinada dimensão social tem na reprodução do ser social” (TONET, 2007, p. 5).

Nesse sentido, para ficar mais claro, remetemo-nos ao que aponta Maceno (2017) sobre a origem e função social da educação. De acordo com o referido autor:

[...] a origem e a função social da educação e as formas historicamente particulares que ela assumirá ao longo da história pressupõem a apreensão: do trabalho como momento predominante da socialidade; do trabalho como categoria auto fundante do ser social; da relação ontológica que se estabelece entre as variadas esferas do ser; da relação ontológica que se estabelece entre o trabalho e os complexos que dele decorrem; da prioridade do ser sobre o pensamento; da articulação entre teleologia e causalidade; da articulação entre a existência da teleologia no ser social e a síntese social não teleológica do mundo dos homens. (MACENO, 2017, p. 87)

É, a partir desses aspectos, que discutiremos os fundamentos ontológicos que compõem o complexo social da educação, considerando que, para além de se remeter à crítica da funcionalidade da educação em sentido estrito à sociabilidade capitalista, ou seja, das necessidades impostas pela reprodução do capital (aqui se compreende as políticas educacionais desenvolvidas ao longo da história), reitera-se que, a partir do trabalho, a educação se constitui enquanto uma das mediações fundamentais no processo de desenvolvimento do gênero humano. Portanto, é ineliminável da condição de ser do ser social independentemente do desenvolvimento histórico social em que se encontre.

2.1 Trabalho e ser social: categorias essenciais

Quando nos deparamos com indagações sobre a origem do ser social, o trabalho é apreendido como a categoria¹⁰ central na construção desse nível mais complexo do ser (LUKÁCS, 2013) – vale ressaltar, esse entendimento é um dos elementos que diferencia a

⁹ Cf. *Lukács, Marx e a Educação* (TONET, s/a). Texto disponível na página virtual do autor: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf

¹⁰ Para Marx: “as categorias exprimem [...] modos de ser, determinações da existência” (MARX, 1982, p. 18). Estão na realidade objetiva e são reproduzidas por meio do pensamento; assim, não é a condição de consciência que determina o ser real, mas a existência de modo de ser abstraído e reproduzido na consciência.

ontologia de Lukács da *velha ontologia* da Antiguidade e da Escolástica que reconhecem gradação hierárquica nos níveis de ser¹¹. Para Lukács (2013):

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro 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 antes de tudo, assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013. p. 44).

O que Lukács demonstra é que a essência ontológica do trabalho está no intercâmbio orgânico que há entre o homem e a natureza, relação orgânica que, considerando sua forma originária, permitiu o surgimento de uma esfera de ser (o *ser-em-si*) que deu origem ao ser em sua generalidade humana (*ser-para-si*). Assim, na análise marxiana, o trabalho é caracterizado por ser capacidade unicamente humana – *ato teleológico* –, no qual determinado objetivo é antecipado na subjetividade (consciência) e a materialização ocorre dadas às condições objetivas (*exteriorização e objetivação*). Os animais não são capazes de praticar tal atividade (o trabalho) por maior aproximação que as ações destes tenham com a que o homem realiza. Ou seja, o que diferencia o homem – a esfera *social* do *ser* – da abelha mais detalhista – a natureza – é a capacidade que aquele tem de antecipar na mente o que irá objetivar, quando ocorre prévia-ideação na qual o homem a faz intencionalmente, enquanto os animais usam o instinto. Assim, tomemos como referência a análise clássica de Marx sobre o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Para este autor:

¹¹ Essa análise é apreendida por Lukács (2013) quando este acentua que: “A velha ontologia, que ou tentou substituir filosoficamente uma religião em decadência, como no caso da ontologia da Antiguidade tardia, ou foi desenvolvida diretamente a partir de pressupostos teológicos, como no caso da ontologia da escolástica, cria necessariamente uma gradação hierárquica das formas do ser, na qual o Ser supremo (Deus), enquanto o mais autêntico dos seres, forçosamente constitui o ápice da hierarquia universal; pense-se na vinculação de ser e perfeição na prova ontológica da existência de Deus. Naturalmente a ontologia materialista também deve reconhecer níveis do ser, em conformidade com a essência da realidade. Porém, as características e os critérios de tal gradação devem ser extraídos, nesse caso, exclusivamente da caracterização do ser enquanto ser” (LUKÁCS, 2013, p. 190-191). Ou seja, a velha ontologia preocupava-se em determinar níveis de hierarquia entre as categorias, a partir de análises metafísicas, lógicas ou gnosiológicas. A ontologia do ser social de Lukács compreende a essência humana como criada histórica e socialmente, não no “espírito” como fazia a velha filosofia; está pautada em uma concepção histórico-materialista, pois norteia-se pela perspectiva da emancipação humana, que tem como base o trabalho enquanto categoria central. Cabe, ainda, destacar que foi Marx o pioneiro em desenvolver uma ontologia do ser social. “[...] É ele quem descobre a gênese de toda e qualquer sociabilidade no trabalho. É o pensador alemão que pioneiramente evidencia, com todas as suas consequências essenciais, que o trabalho, a relação orgânica entre homem e natureza, é o fundamento do mundo dos homens e que a partir dele o homem torna-se um ser genérico” (MACENO, 2017, p.138). Para entender melhor sobre Lukács e o marxismo, cf. Oldrini (2017); para compreender a Ontologia de Lukács, cf. Lessa (2016b).

Antes de tudo, 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 pra a 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. [...] 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 (MARX, 1985a, p. 149).

Assim, esse movimento de antecipação na consciência e de objetificação ocorre de maneira que:

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1985a, p. 149-150).

Essas formas de ser – o que transforma a natureza e o que é a própria natureza (os animais, etc.) –, compõem a matéria do ser em geral: inorgânico, orgânico – a natureza – e social; portanto, as três esferas do *ser*. A matéria do ser em geral, na concepção marxiana-lukácsiana, é composta por uma historicidade, mas não há uma identificação entre a historicidade da natureza e a historicidade do mundo dos homens; são ontologicamente distintas, mas estão ontologicamente articuladas. A matéria inorgânica organizada (processos químicos e físicos) dá surgimento ao ser orgânico, surgimento este, por sua vez, que só se fez possível mediante um *salto* ontológico impulsionado pela transformação da matéria inorgânica para a orgânica, através de mediações, etapas e processos, ou seja, ocorre uma ruptura ontológica das substâncias inorgânicas que eram uma apenas tornar-se-outro. O salto ontológico, desta forma, se configura da seguinte forma:

[...] todo salto implica numa mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino ou gradual, ao longo do tempo, da nova forma de ser. (LUKÁCS, 1976 *apud* LESSA, 2016b, p. 23).

Assim, o surgimento da vida se dá no momento em que a matéria organizada toma qualidade, na condição de reproduzir a si própria, uma reposição de si mesmo. Ocorre uma relação nova, saindo do simples para o complexo. Este salto permitiu a realização da

reprodução biológica, sendo que, anteriormente, os processos inorgânicos fora apenas um mero “transformar-se em outro” (LUKÁCS, 2013).

Mediante processos evolutivos complexos, ocorre um *salto* ontológico que impulsiona o desenvolvimento categorial do ser social – o que não implica a exclusão do ser inorgânico e orgânico; ele apenas pressupõe estes. Ao contrário do que ocorre entre o ser da esfera inorgânica e o da esfera orgânica – quando o que ocorre é um *salto* puramente biológico –, entre a vida orgânica e outra esfera de ser, o *salto* é impulsionado a partir do trabalho. Essa relação torna o trabalho categoria fundante do ser social, não no sentido de “o quê antecede o quê”, mas por ser responsável pelo desenvolvimento da reprodução social, na produção dos meios de subsistência, ao tempo em que também produz novas possibilidades e necessidades. A centralidade da categoria trabalho nesse processo implica que todos os complexos e todas as categorias que dele se originam mantenham com ele uma relação de dependência ontológica.

Nesse sentido, embora o ser social dependa das relações com a natureza, esta, por sua vez, independe da existência da vida social, uma vez que a vida natural prescindir da sociedade. As legalidades que regem o mundo social vão se constituir de legalidades sociais. De acordo com Lukács (2013), o ser social replasma as leis naturais às suas necessidades, mas sem alterá-las, ou seja, subordina a legalidade do mundo natural às necessidades humanas (analogamente faz o ser orgânico em relação ao ser inorgânico, em que se apropria das legalidades inorgânicas e submete às suas necessidades)¹². Dessa forma, o ser social se configura como uma forma nova e particular de ser, uma particularidade da matéria em geral, complexa e desenvolvida.

De acordo com Lessa: “a história humana tem por mediação ineliminável atos teologicamente postos, [...], enquanto a processualidade natural é sempre muda, limitando-se à cega necessidade das processualidades químicas, físicas ou biológicas” (LESSA, 2016a, p. 66). Noutras palavras, a historicidade que envolve o ser social é mediada por causalidades postas, pelo que é construído pelo ser humano – transformação e criação; enquanto a historicidade do ser inorgânico e orgânico – processualidade natural – ocorre por causalidades dadas, que estão na natureza.

¹² Nesse entendimento, a causalidade na natureza está dada, enquanto que, no ser social, a causalidade é ineliminavelmente posta, embora a essencialidade da causalidade não se altere (as interações nesse processo de “transformação” de causalidade em causalidade posta constituem aquelas pelas quais ocorre a objetivação das prévias ideações). Assim: “[...] a causalidade posta através da realização material de um pôr teleológico não altera a essência da causalidade enquanto tal.” (LESSA, 2016a, p. 77).

Assim, a história do ser social é o desenvolvimento das formações sociais. É a partir da realização do intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, isto é, da transformação do mundo natural pelas mãos do homem, que a reprodução da vida social¹³ se faz possível. Há uma relação de dependência do mundo dos homens – sociedade – em relação à existência da natureza, ocorrendo apenas modificações conforme os aspectos historicamente determinados¹⁴.

O salto ontológico promovido pelo trabalho condiciona o surgimento e o desenvolvimento de categorias e complexos sociais que vão compondo essa nova forma de ser. O ser social difere-se ontologicamente da natureza orgânica e inorgânica, porque, através do ato teleológico, pode ocupar o espaço da reprodução socialmente condicionada. A diferença essencial, pois, entre as dimensões do ser compreende que enquanto o ser inorgânico é um mero transformar-se em outro, o ser orgânico se reproduz biologicamente e o ser social gera, intencionalmente, o novo e, ao mesmo tempo, mantém a transformação do biológico. Essa diferença só é possível por meio de uma *complexa articulação*.

Conforme aponta Lessa: “[...] essa distinção só pode surgir e se desenvolver numa complexa articulação com o mundo natural, pela qual este último é constantemente submetido a transformações teleologicamente orientadas” (LESSA, 2016a, p. 69). O ser, portanto, é um complexo histórico e isto permite que se compreenda o porquê dessa articulação ineliminável. Nesses termos, o referido autor aponta a existência de uma contínua interação que há entre o ser social e a natureza, destacando que é necessário compreender que: “a determinação da particularidade do ser social requer imprescindivelmente a delimitação das continuidades e das rupturas ontológicas que se interpõem entre o ser humano e a natureza” (LESSA, 2016a, p. 51).

Tal diferenciação entre a capacidade biológica e social de transformar a natureza caracteriza-se numa diferenciação ontológica da estrutura da esfera do ser. A reprodução da vida animal ocorre de maneira típica e seu desenvolvimento ocorre de maneira natural, em que “[...] nada mais é do que um modo particular de uma espécie animal *adaptar-se* ao próprio ambiente” (LUKÁCS, 2013, p. 46) não havendo uma intenção, um pôr de um fim. Na vida humana, o processo de trabalho compreende a causalidade que, por sua vez, tem papel decisivo, pois, “a partir” dela algo inteiramente novo surge dos objetos, das forças da natureza.

¹³ E nisso inclui todos os elementos necessários para a reprodução social do homem, entre eles, a *educação*.

¹⁴ Lessa aponta que: “Isto continua sendo válido mesmo para a sociedade capitalista mais avançada no preciso sentido de que sem a transformação da natureza o capital produzido ou valorizado pela exploração do trabalho abstrato não poderia sequer existir” (LESSA, 2011, p. 132).

Como mencionamos anteriormente, entre a esfera inorgânica, esfera biológica (orgânica) e o ser social, existe uma distinção ontológica. Sendo que, de acordo com Lessa (2016b): “Enquanto no ser social a consciência joga um papel fundamental, possibilitando que os homens respondam de maneira sempre nova às novas situações postas pela vida, na trajetória da goiabeira [esfera biológica] a sua reprodução apenas é possível na absoluta ausência da consciência” (LESSA, 2016b, p. 19).

A consciência é, então, a categoria mediadora no processo de trabalho para que seja possível a alternativa – categoria decisivamente nova, aquela que faz a passagem da possibilidade à realidade. Lukács (2013) analisa que a consciência do animal é um epifenômeno, ou seja, jamais pode construir uma decisão alternativa, pois não há espelhamento (reflexo) nem elaboração na consciência. O epifenômeno, neste sentido, trata-se da “consciência” animal que parte das reações biofísicas e bioquímicas à transmissão de estímulos e reflexos pelos nervos, até chegar ao grau de reprodução biológica; ocorre em sentido unívoco; jamais será uma alternativa, como ocorre na vida humana (portanto, a natureza é desprovida de teleologia).

Partindo do entendimento de que espelhamento é o reflexo do mundo objetivo na consciência – sendo assim possível operar sobre o mundo objetivo a partir desse reflexo (captura do real pela subjetividade) – para tal condição de alternativa Lukács (2013) traz, a exemplo, quando o homem primitivo escolhe, dentro de um conjunto de pedras, aquele que considera mais apropriada aos seus fins (*pôr do fim do trabalho*), deixando outras de lado. Neste sentido, considera que, a partir da escolha da pedra, como instrumento, torna-se um ato de consciência que não possui mais caráter biológico. Esse, portanto, é o que o autor considera de sentido mais estrito da realização do trabalho. Assim, no sentido mais estrito da atividade do trabalho (produção de valores de uso), há um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas que são sempre novas, orientada para a transformação de objetos naturais, alternativas estas que não existem na vida animal. De acordo com o referido autor:

A superação da animalidade através do salto para a humanização no trabalho e a superação do caráter epifenômeno da determinação meramente biológica da consciência alcançam assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante (LUKÁCS, 2013, p. 73).

O que a análise lukácsiana apresenta na diferenciação entre a vida humana e a vida animal, na vontade de satisfazer uma necessidade, é o trabalho, o pôr teleológico. Entre a necessidade e a satisfação se insere o trabalho como ação determinante sobre o sujeito

humano. O trabalho, em sua generalidade, compreende a produção de valores de uso, o que constitui sua fase inicial. É necessário apreendê-lo como modelo de toda práxis social. Esta condição, pois, é a “[...] forma ‘eterna’ do trabalho, que se mantém ao longo das mudanças das formações sociais, do metabolismo entre o homem (sociedade) e a natureza” (LUKÁCS, 2017, p. 77), sempre orientada para a transformação de objetos naturais, intenção que determina o caráter daquela que é a categoria decisivamente nova, a alternativa. Nesse sentido, para Lukács (2013), é preciso entender que:

[...] uma práxis só é possível a partir de um pôr teleológico de um sujeito, mas que tal pôr implica em si um conhecimento e um pôr de processos naturais-causais. Por outro lado, trata-se aqui da *relação recíproca* entre homem e natureza em um modo tão preponderante que, na análise do pôr, sentimo-nos autorizados a prestar atenção apenas às categorias que nascem a partir daí (LUKÁCS, 2013, p. 78; grifo nosso).

Essa relação recíproca condiz com o fato de que há uma ação determinante do trabalho sobre o sujeito humano, uma vez que, nesse processo, o homem, ao mesmo tempo, modifica a si e a sua própria natureza; sendo assim, novas necessidades e novas possibilidades são geradas. Noutras palavras: “[...] O momento da criação autônoma não apenas modifica o próprio ambiente, nos aspectos imediatos, mas também nos efeitos materiais retroativos sobre o ser humano” (LUKÁCS, 2013, p. 80). O homem, ao atuar sobre a natureza e transformá-la, modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, que o permite chegar a um domínio consciente sobre si mesmo. É por isso que não podemos perder de vista tanto o caráter de autocriação que o trabalho implica ao homem quanto o seu caráter originário, o que para o autor:

[...] o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento de barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser *autofundado: o ser social* (LUKÁCS, 2013, p. 82; grifos nossos).

[Em] sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. (LUKÁCS, 2013, p. 83).

No entanto, Lukács destaca que quando o trabalho se torna cada vez mais social, desenvolvendo cada vez mais um afastamento das barreiras naturais, os pores teleológicos e as cadeias causais postas em movimento remetem-se na indução de outra pessoa a realizar pores teleológicos concretos. Destaca o autor que isso ocorre: “[...] no sentido de que [o trabalho] depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja

presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objeto os valores de uso” (LUKÁCS, 2017, p. 83). Nesse sentido: “[...] os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural” (LUKÁCS, 2013, p. 83-84). São, portanto, pores que atuam na consciência dos homens, sendo mais próximos da *práxis* nos estágios mais evoluídos¹⁵.

Esses pores teleológicos secundários são fundados a partir da teleologia, esta que é, impreterivelmente, uma característica intrinsecamente humana/social. O trabalho, como já mencionado: “[...] modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza. A direção que assume esse processo de transformação está dada espontaneamente pelo pôr teleológico e pela sua realização prática” (LUKÁCS, 2013, p. 129). Essa transformação se dá porque ao tempo em que, sendo as causalidades elas postas, novas possibilidades e necessidades são colocadas, formam-se novas possibilidades e novas necessidades. Através do pôr teleológico no trabalho, o homem possui uma interferência ativa no meio ambiente, uma vez que, nesse processo, o meio ambiente é submetido à transformação de modo consciente e intencional.

A teleologia, em sua essência, é uma categoria posta/objetiva, pois todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Assim, o momento dessa teleologia em que se antecipa na consciência o resultado provável de uma possível ação de um fim é a prévia-ideação. No processo de prévia ideação, “[...] o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um de seus movimentos e verificar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível” (LUKÁCS, 2013, p. 129). Assim, o sujeito antecipa na mente o resultado desejado e o objetiva, saindo da esfera da subjetividade e incorporando-se na objetividade¹⁶. Essa análise demonstra o ininterrupto afastamento da *barreira natural* (o tornar-se mais social do homem), sem que haja a sua suspensão completa, uma vez que se mantêm no sujeito homem as características biológicas, naturais, a reprodução biológica do seu corpo não é anulada.

¹⁵ Essa discussão sobre os pores secundários será aprofundada quando tratarmos dos complexos que são fundados pelo trabalho, atuando na consciência dos homens, especialmente, a educação, sobre as quais a linguagem e a consciência possuem função necessária.

¹⁶ De acordo com Tonet (S/A, p. 4), há uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, sendo que há “determinação recíproca e de prioridade da objetividade sobre a subjetividade”, visto que para a subjetividade alcançar seu objetivo necessita da realidade objetiva.

Com o desenvolvimento categorial do ser social, a partir do trabalho, quando se remete para além de si mesmo, ocorre uma divisão do trabalho socialmente construída – a divisão *social* do trabalho (a divisão do trabalho em seus aspectos genéricos é iniciada com uma divisão de atividades a partir de características biológicas, como a divisão sexual)¹⁷. Nesse movimento, a autorrealização do homem que trabalha, implica o afastamento das barreiras naturais, isto é, o desenvolvimento e a complexificação do ser social, o que implica que as respostas à satisfação das necessidades sejam cada vez mais socialmente elaboradas e mediadas.

Quando o trabalho modifica também o homem que o realiza, o homem chega a um domínio consciente de si mesmo. Essa consciência humana, pois, deixa de ser um epifenômeno biológico, tornando-se um momento essencial ativo do ser social (LUKÁCS, 2013). No entanto, Lukács (2013) enfatiza que esse ininterrupto afastamento da barreira natural ocorre, mas não há, jamais, a sua supressão completa, pois como há uma *complexa articulação* e o ser social por mais complexo e desenvolvido que seja não abandona suas características biológicas, uma vez que o trabalho existe em todas as sociedades, o uso de suas funções biológicas é essencial para a realização da atividade humana. Conforme Lukács:

[...] Independentemente da consciência que o executor do trabalho tenha, ele, nesse processo, produz a si mesmo como membro do gênero humano e, desse modo, o próprio gênero humano. Pode-se inclusive dizer, de fato, que o caminho do autocontrole, o conjunto das lutas que leva da determinidade natural dos instintos ao domínio consciente, é o único caminho real para chegar à liberdade humana real. (LUKÁCS, 2013, p. 155).

Não é a consciência do homem que trabalha que determina a sua condição de ser, mas a realidade objetiva. O resultado dos efeitos que o trabalho provoca naquele que o executa permitiu que o homem desenvolvesse domínio sobre si mesmo, resultado da luta constante contra os próprios instintos, contra a própria constituição naturalmente dada. Dessa objetividade o homem torna-se homem. Tais condições remetem à apreensão de que se as decisões humanas têm a possibilidade de impor-se na natureza e na sociedade, se o homem desenvolveu a conquista sobre si mesmo, sobre a própria essência, é como assinala Lukács (2013), *indubitavelmente* um ato de liberdade. A liberdade é, dessa forma, fundada na

¹⁷ “[...] o trabalho, mediante sua divisão, faz surgir novas relações, as quais são absolutamente heterogêneas em relação às relações biológicas. Essas novas relações são puramente sociais e, portanto, não encontram analogia no ser orgânico” (MACENO, 2017, p. 51). Assim, de acordo com Maceno (2017), na *Ontologia* lukácsiana compreende-se que: “[...] a divisão do trabalho tem sua origem no próprio caráter social do trabalho, que impõe, desde o ato fundante, a necessidade de cooperação para a realização de certas tarefas” (MACENO, 2017, p. 53). Para uma compreensão mais histórica e detalhada da divisão social do trabalho, Cf. *A ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2017, p. 28-78). Cf. também, *A origem da família, da propriedade e do Estado* (ENGELS, 2012).

socialidade do homem, do seu autocontrole sobre sua constituição orgânica, domínio do indivíduo genérico sobre sua própria singularidade particular.

Com base nessas considerações, entende-se que para Lukács (2013) o trabalho, enquanto fundante de todas as determinações do ser social, não se esgota apenas na produção dos valores de uso no início genético do devir homem do homem, pois contém momentos e tendências que levam para muito além do estado inicial (produção de valor de uso). Essa reprodução para além de si mesmo produz complexos sociais que responderão sobre a consciência dos homens, como veremos no item a seguir.

Entende-se que o desenvolvimento do nível mais elevado do ser só é possível pela reprodução social, sendo esta uma categoria que tem a natureza como base, mas realiza uma distinção ontológica em relação à vida natural (pois há uma ruptura ontológica, um *salto* ontológico), portanto, é um processo fundado pelo trabalho. Assim, ao transformar o ser em-si em ser para-si, supera as tendências naturais e as coloca em “formas e conteúdos sociais mais puros, mais específicos” (LUKÁCS, 1972, p. 17), tornando-se cada vez mais claramente sociais. Desse modo:

A reprodução social de fato se realiza, em última análise, nas ações dos homens singulares – a realidade do ser social se manifesta de modo imediato no homem –, mas essas ações a serem realizadas forçosamente se encaixam uma na outra para formar complexos de relações entre os homens, que, tendo surgido, possuem certa dinâmica própria, isto é, não só existem, se reproduzem e se tornam socialmente operativos independentemente da consciência dos homens singulares, mas também proporcionam impulsos mais ou menos, direta ou indiretamente, decisivos para as decisões alternativas (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Desta forma, o trabalho tal como ele é, ou seja, o intercâmbio orgânico com a natureza é condição ineliminável para compreender a vida e a reprodução social. É fundamento do ser social, sendo responsável pela produção dos meios de subsistência para atender às necessidades humanas. A partir dessa relação, a reprodução social é possível e todos os complexos sociais que envolvem a vida humana. Esse debate apresenta a centralidade do trabalho, produtor de valor de uso, dos meios que permitem a satisfação das necessidades humanas e produtor da vida material e permite que, no processo de abstração, não se perca a centralidade que o trabalho possui no processo de formação do gênero humano. Apreendendo o trabalho enquanto fundamento do ser social, toma-se ciência de que toda transformação radical da sociedade pressupõe uma alteração essencial na natureza do trabalho. Portanto sempre se constituirá enquanto uma necessidade eterna da humanidade.

2.2 O complexo da educação: origem, natureza e função social

Os pressupostos que apreendem o complexo social da educação têm no trabalho e no ser social uma relação indissociável. É, nesse sentido, que se faz possível capturar sua gênese/origem, natureza e função social. A origem e função social da educação remetem ao surgimento do ser social, bem como a sua natureza essencial, sendo “necessária para o processo de objetivação e apropriação do gênero humano” (BERTOLDO, 2009, p. 137). É a partir da apreensão da estrutura ontológica do trabalho que se torna possível capturar os elementos que explicam a dimensão *ampla* da educação, ou seja, sua gênese, natureza essencial e função social. Sobre isso, Bertoldo (2009), considera que:

Neste sentido, a educação, em sentido lato, no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho. Isso porque ela tem sua origem no processo de autoconstrução humana, sendo isto que *explica que enquanto existir homem existirá educação*, pois esta só cessa com a extinção da humanidade. (BERTOLDO, 2009, p. 137; grifo nosso).

Assim, “a partir de Lukács, podemos afirmar que o complexo da educação se origina a partir do trabalho e tem seu lugar de atuação na teleologia secundária” (BERTOLDO, 2009, p. 167), como veremos mais adiante. Nesse sentido, vimos, anteriormente, como o trabalho possui centralidade na vida social, sendo gênese ontológica do ser social, portanto, categoria central do mundo dos homens. No processo de desenvolvimento e complexificação do ser social, isto é, no afastamento das barreiras naturais, a satisfação das necessidades sociais se torna cada vez mais complexa e sendo respondida de forma cada vez mais socialmente elaborada. É nesse afastamento – mas não por completo – das barreiras naturais que o trabalho requisita novas mediações para a reprodução social do que vai se configurando o gênero humano. De acordo com Lukács, é na reprodução para além de si mesmo, isto é, na reprodução social, que ocorre o surgimento de complexos sociais que responderão sobre a consciência dos homens. Para o referido autor:

[...] os atos do trabalho apontam necessariamente para além de si mesmos. Enquanto tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reproduções no sentido estrito, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa. (LUKÁCS, 2013, p. 159-160).

Essa capacidade que o trabalho tem de remeter para além de si mesmo constitui a necessidade de novos complexos que permitem a mediação para esse tipo de reprodução. Nesse aspecto, os atos do trabalho postos em movimento são conduzidos por etapas singulares nas quais se verificam mudanças qualitativas, sendo que o fundamento que objetiva essas mudanças está sempre no desenvolvimento ulterior, isto é, na capacidade que “[...] o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 160).

Essa análise de Lukács nos explica que o trabalho, desde o início, carrega na sua própria forma de ser o fato de que sempre levará ao desenvolvimento ulterior. Ao transformar o natural, ao construir algo novo, a partir do natural, aquilo que foi produzido passa a se inserir no mundo, ou seja, reflete-se a próxima ação a partir daquilo que já foi construído.

É nesse sentido que se encontra o desenvolvimento da divisão do trabalho. A partir da existência de formas de divisão do trabalho¹⁸ mais originárias, como a cooperação, já presente desde a caça no período paleolítico, faz-se necessária uma forma de comunicação entre os membros que realizam trabalho; surge desta forma, a linguagem. É importante destacarmos o desenvolvimento dessa categoria considerada por Lukács como decisiva porque ela é importantíssima no processo da reprodução social. Noutras palavras, a linguagem também possui caráter de complexo, importantíssima à reprodução. De acordo com o filósofo húngaro:

[...] a linguagem se desenvolverá de modo ininterrupto simultaneamente com o desenvolvimento de trabalho, divisão de 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 (LUKÁCS, 2013, p. 161).

Os diversos complexos que se originam do trabalho possuem existência e funcionalidade em que estão inter-relacionados. O complexo de complexo já possui ininterruptas interações. Assim: “[...] 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” (LUKÁCS, 2013, p. 162). No entanto, é a reprodução do complexo total que continua a ser o momento

¹⁸ Em sentido mais ontológico, isto é, de origem: “[...] A divisão do trabalho tem início quando as ocupações singulares se autonomizam na forma de ofícios manuais”, no entanto “[...] É na manufatura que o processo de trabalho como tal será decomposto em termos de divisão do trabalho; contudo, também aí, isso só ocorre de maneira tal que a ocupação vitalícia com determinado momento parcial do processo laboral produz um virtuosismo anormal. É só com a máquina que terá início a autêntica divisão do trabalho, determinada pela tecnologia” (LUKÁCS, 2013, p. 164).

predominante, haja vista que é o trabalho o complexo fundante do ser social. É nesses aspectos, para que o ser social pudesse se reproduzir, socialmente falando, fez necessário, principalmente, a divisão do trabalho e a linguagem¹⁹.

Sobre o surgimento desses complexos, consideramos importante reiterar que tratar do surgimento/origem de um determinado complexo – como a educação, no nosso caso –, não significa linear esse movimento como sendo possível tratar separadamente cada um, sem que houvesse uma complexa articulação entre eles (os complexos). Consideramos que, partindo de aspectos ontológicos, são complexos de um mesmo complexo que surgem concomitantemente, pois há uma necessidade ontológica em que um se conecta ao outro em sua base fundante, mas se difere em sua natureza e função social.

A reprodução que constitui o ser social é o resultado de atos singulares produzidos por cada indivíduo numa síntese de complexos, a partir da decisão alternativa de uma singularidade. Atos singulares, portanto, desenvolvem complexos sociais como a linguagem, as classes sociais, a educação, etc. Neste sentido é que surgem novos complexos sociais que não se direcionam ao trabalho, mas que são mediações impulsionadas por ele. Todos os complexos sociais estão relacionados “[...] em uma totalidade que é mais rica e maior que a soma das partes que a compõem” (MACENO, 2017, p. 77), isto é, a totalidade social (da qual o trabalho é parte). “Portanto, dos atos singulares de trabalho e daquelas outras posições que dele se originam surgem complexos sociais e diferenciações qualitativas na totalidade social que heterogeneízam em patamares cada vez mais elevados o ser social” (MACENO, 2017, p. 77).

Cabe destacar que, enquanto no ser orgânico a reprodução é uma mera reprodução dos próprios indivíduos e espécies que a compõe, a reprodução do ser social ocorre para além de si mesmo, mas não elimina a reprodução biológica. O ser social tem como fundamento irrevogável o homem enquanto ser vivo, ou seja, a reprodução da vida não deixa de existir no ser social, muito embora com o afastamento da barreira natural cada vez mais o ser vai se complexificando e tornando-se cada vez mais social (LUKÁCS, 2013).

É nesse processo de constituição da peculiaridade do ser social em relação ao ser da vida somente orgânica (ou seja, a formação de categorias decisivamente novas e essencialmente diferentes das esferas de vida do ser), que um complexo de atividades vai permitindo que essa especificidade se torne cada vez mais evidente. Destaca-se, portanto, o

¹⁹ Para não perdermos de vista o fio condutor teórico sob o qual nos respaldamos, no capítulo do trabalho Lukács (2013) já inicia apontando aquelas que são categorias decisivas do ser social: o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. Tais categorias possuem uma “inexorável imbricação” e é a partir delas que “[...] surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma” (LUKÁCS, 2013, p.41).

surgimento de uma nova categoria de complexo que, fundada por aquela atividade unicamente humana – trabalho –, tem a finalidade de reagir de determinada forma no processo de tomada de decisões, possuindo, dessa forma, uma natureza essencial e uma função social que, assim como outros complexos, lhes são específicas. Trata-se da *educação*, que se difere ontologicamente de qualquer apropriação ditada como “educação” que ocorre na vida animal. Nas palavras de Lukács: “[...] o essencial da educação dos homens, [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Nesse ponto de vista, a educação se apresenta enquanto complexo social fundado pelo trabalho, a partir do seguinte entendimento:

O complexo social da educação se enquadra, do ponto de vista ontológico, naquele conjunto de complexos que diferentemente do trabalho, não realiza a troca orgânica sociedade/natureza. Embora se distingam do trabalho por sua função social, que no caso desses complexos se dirigem para a consciência de outros homens com o objetivo de ensinar-lhes determinadas posições teleológicas, eles têm nele sua origem ontológica e atuam no sentido de mediar, em última instância, a troca orgânica sociedade/natureza. Quanto mais desenvolvido é o ser social, mais os complexos sociais desse tipo ganham expressão e importância para a reprodução social (MACENO, 2017, p. 89).

Dessa forma, apreende-se que os complexos sociais são desenvolvidos pelos atos singulares produzidos por cada indivíduo numa síntese de complexos que estão relacionados na totalidade social. Não se dirigem, portanto, às posições teleológicas que incidem em um pôr do fim que transforma a natureza, pois esta é a função do trabalho. Os complexos sociais, diferentemente do trabalho, se dirigem à consciência de outros homens. Entre tais complexos que irão agir sobre a consciência de outros homens (e não na troca orgânica entre homem e natureza) encontra-se a educação: “[...] cuja função social é atuar na direção da *construção desse indivíduo* [o homem] como membro do gênero e, por esse intermédio, *mediar a reprodução social.*” (MACENO, 2017, p. 91; grifos nossos).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação possui uma dupla manifestação que se difere de maneira fundamental, mas, no plano ontológico, fazem parte de um mesmo complexo: o da educação. Portanto, em tais manifestações não é possível indicar onde uma começa ou outra termina; não há uma fronteira *imaginável* entre as manifestações em sentido amplo e em sentido estrito. Assinala Lukács (2013):

[...] a educação do homem – concebida no *sentido mais amplo* possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente

distintas daquelas, para as quais a sua educação – *no sentido estrito* – o preparou. [...] entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica (LUKÁCS, 2013, p. 176-177; grifos nossos).

A educação em sentido amplo é inseparável da condição de ser, pois sua *natureza essencial* é a síntese entre a consciência e a sociedade, ou seja, sempre existirá e em condições inconclusas, isso porque ao deparar-se com situações futuras sempre novas e imprevisíveis, o processo de aquisição nunca tem fim, considerando que a educação dos homens tem a função de preparar-lhes para situações futuras, sendo necessário agir de modo socialmente necessário. O desenvolvimento histórico-social, que não possui um caráter teleológico, além de determinar a inconclusividade da educação, lhe exprime função preparatória e *propedêutica* (preparar para algo) de necessidades impostas pela reprodução social; é assim que se origina a educação em sentido mais estrito. Para ficar mais claro: a educação compreende um *sentido amplo*, que nunca está conclusa, e um *sentido estrito*, que, embora também não esteja sempre conclusa, estando também relacionado ao sentido mais amplo da educação, possui uma natureza específica e uma função social que, a depender da sociedade em que encontra o nível de desenvolvimento histórico social, pode ou não preparar positivamente para algo. Para Maceno (2017):

Exatamente por se constituir num complexo social que capacita os homens com um arsenal não material que lhes permite reagir às situações futuras que ocorrerão em sua vida, sendo uma atividade ativa e conscientemente posta, é que a educação expressa, em uma direção cada vez mais social, uma ampliação daquele salto ontológico que originou o ser social. Por isso, a peculiaridade de ser cada vez mais social, que caracteriza o ser social, é evidente no complexo da educação. É isso que justifica a rápida digressão que Lukács concede ao complexo da educação no capítulo da Reprodução de sua *Ontologia*. Essa capacidade de dotar o homem de um arsenal que lhe permita enfrentar ocorrências imprevisíveis representa uma ampliação constante do salto ontológico que possibilitou o surgimento do ser social (MACENO, 2017, p. 93).

Nesse sentido, as duas manifestações do complexo da educação cumprem uma mesma função social, sendo uma unidade de um mesmo complexo. Dado o caráter de inconclusividade das situações que a serem enfrentadas, *a posteriori*, o caráter inconcluso de tais manifestações se mantém. “Essa divisão, por integrar a natureza ontológica da educação, é insuperável no ser social, o que significa dizer que, quaisquer que sejam as formas de sociabilidades dos homens, ela estará presente, mesmo numa sociabilidade emancipada” (MACENO, 2017, p. 101). Isso porque a educação não surge com as sociedades de classes,

mas sim é anterior a elas, e existirá mesmo que toda forma de sociedade de classe deixe de existir, porque a educação é um complexo fundamental do ser social.

Ponderamos que entre o processo de “educação” que perpassa a vida animal e aquele que compõe a vida humana, há uma diferenciação ontológica que não pode ser perdida de vista. Enquanto nos animais o que ocorre é uma adaptação biológica, nos homens a educação se dá no processo de assimilação e apropriação. Nos animais, Lukács (2013) pondera que: “[...] o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176).

No entanto, é importante reiterarmos que o movimento do processo educativo não incide apenas sob a constituição biológica do homem; ocorrem mudanças também de caráter social. Sobre isso, Lukács (2013) afirma que:

Se hoje não há mais crianças pequenas 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. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Essa passagem expressa o que dissemos anteriormente: que o processo educativo não incide apenas na peculiaridade biológica do homem, isso porque o desenvolvimento do homem até se tornar um exemplar autônomo de seu gênero ocorre por motivos primários da mudança com caráter social e não, primariamente, em condições biológicas. Assim, no nosso entendimento, Lukács (2013) apreende que o trabalho infantil nas fábricas começou a deixar de ser presente não por uma questão biológica, isto é, pelo fato de que afetava o desenvolvimento biológico das crianças, mas por ser uma necessidade imposta pelas mudanças no desenvolvimento da indústria e da luta de classes, ou seja, uma mudança de caráter social. De caráter social também são as mudanças ocorridas no processo educacional tomado em sua dimensão mais estrita – aquela em que exprime função preparatória e *propedêutica* (preparar para algo) –, pois o conteúdo, o método e a duração dessa educação são resultados das demandas que surgem com o tipo de sociedade existente. São mudanças de caráter social porque refletem nas exigências provocadas pelas necessidades manifestadas pelo tipo de sociedade em que se encontra.

Dessa maneira, é preciso entender que a natureza de determinado complexo está relacionada ao conceito de valor que, de acordo com Lukács (2013), se origina do ser social. “Ela designa a intenção voluntária e espontânea do homem de realizar em si mesmo as determinações do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Desse modo, a essência do complexo da educação nada mais é que “[...] influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Essa intencionalidade que ocorre ininterruptamente permite a manutenção da reprodução do ser social, de modo que o ser social “[...] ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, que ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Como vimos, o trabalho remete para além de si mesmo. Nesse sentido, há pores que, a partir das primeiras formas de divisão do trabalho (*cooperação*, no sentido mais amplo da palavra), modificam a natureza, isto é, “[...] pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza [...], visando realizar fins humanos” e que atuam na consciência “[...] pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar pores desejados” (LUKÁCS, 2013, p. 180). Convém analisar sobre a teleologia primária e a teleologia secundária para que fique clara a gênese da educação.

Tal posição teleológica desencadeia resultados que vão atender às necessidades primárias que o motivou; trata-se da *posição teleológica primária* na qual a relação única é de transformar a natureza para uma determinada necessidade. No entanto, há também outras necessidades que implicam outras posições teleológicas que não objetivam intervir na natureza materialmente, mas na consciência de outros homens e na transformação das relações sociais, na concepção de criar e de atender a novas necessidades e possibilidades. Nesse movimento, como vimos, novos complexos sociais passam a ser desencadeados agindo como mediações para a consecução do trabalho. Essas posições que não estão diretamente ligadas à consecução do trabalho são *posições teleológicas secundárias*. Estão, portanto, no processo de exteriorização, de objetivação no plano dos complexos de segunda ordem, em decorrência da divisão do trabalho. É importante salientar que embora desempenhem funções distintas, há uma relação de dependência ontológica entre as posições teleológicas secundárias e a posição teleológica primária – o trabalho. De acordo com Maceno (2017):

As cadeias de complexos sociais que se dirigem à ação de outros homens não podem existir sem o trabalho; por sua vez, o trabalho não existiria sem elas. A diferença fundamental é que, ao necessitar de complexos dessa ordem para a sua efetivação, o

trabalho os origina e os desenvolve. Essa necessidade intrínseca que possui o trabalho de exigir para a sua realização formas superiores de práxis impulsiona o desenvolvimento dos demais complexos sociais que atuam como sua mediação última (MACENO, 2017, p. 90).

Esses pores de teleologia secundária, na condição de se dirigirem à ação de outros homens, tornam-se cada vez mais sociais à medida que o desenvolvimento histórico social vai se dando. Nesse processo, outros complexos servirão como mediações para tornar todo o processo mais possível e dialético. O desenvolvimento da linguagem²⁰ e da consciência, por exemplo, terão papel importantíssimo no tocante à reprodução social e, logo, também no desenvolvimento da função que a educação vai desempenhar. A reprodução do novo, ao contrário do que ocorre na vida animal (e, também, na educação dos animais) só é possível através do processo de generidade, no pertencimento ao gênero, do ser para-si. A consciência, portanto, é base da capacidade de generalização em que está o distanciamento do homem de sua atividade imediata. Tonet (2013) destaca que:

É por meio dela [a consciência] que o homem forma conceitos, através dos quais pode tornar a sua atividade cada vez mais ampla, tanto no sentido do indivíduo quanto do gênero. É também a capacidade de generalização que permite que a reprodução do ser social se caracterize como uma produção permanente do novo e não como uma reposição do mesmo, como no caso dos animais (TONET, 2013, p. 65).

Como considera Lukács (2013), a educação é um processo puramente social, de uma continuidade dinâmica de decisões alternativas. Quando se considera que a educação tem função no processo de conservação do patrimônio do gênero humano é preciso entender que a generidade é, como discute o referido autor, um processo elementar-espontâneo, ou seja, socialmente determinado e que, no desenvolvimento da sociedade há uma centralização em nível cada vez mais elevado dos impulsos e contraimpulsos sociais, um afastamento cada vez maior da barreira natural. Aponta Lukács (2013):

²⁰ Lembremos que anterior ao desenvolvimento do gênero humano a mudez era uma característica já existente. Apenas a partir do desenvolvimento da linguagem falada há a superação da mudez; essa superação, pois, ocorre de forma gradativa. A partir de tal superação dá-se o surgimento do gênero humano, ou seja, o processo de generalidade do homem (esta, por sua vez, está ligada à sua existência como membro da sociedade). É a linguagem que, enquanto instrumento social, passa a “[...] conferir validade àqueles pores teleológicos que têm como meta induzir outros homens a determinados pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. 219). Assim, “[...] cabe à linguagem um papel fundante elementar e de promoção ativa desse processo de reprodução” (LUKÁCS, 2013, p. 223). Salienta-se, portanto, que: “A linguagem como complexo dentro do complexo “ser social” possui, [...], um caráter universal, que se expressa no fato de que, para cada área, para cada complexo do ser social, ela deve ser órgão e *médium* da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação” (LUKÁCS, 2013, p. 228).

É no contexto objetivamente social que o processo do trabalho e o produto do trabalho alcançam uma generalização que vai além do homem singular e, ainda assim, permanece ligada à práxis e, através desta, ao ser do homem: justamente a generidade. [...] O decisivamente novo nesse tocante é que o pertencimento ao gênero, mesmo surgindo, via de regra, ao natural – pelo nascimento –, é plenamente formado e tornado consciente pela práxis social consciente, já pela *educação* (tomada no sentido mais amplo possível), que esse pertencimento forma, na linguagem comum, um órgão próprio socialmente produzido etc. [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 298; grifo nosso)

[...] Quanto maior o número de decisões que o homem singular tem de tomar, quanto mais multifacetadas estas forem, quanto mais distantes estiverem do seu fim imediato, quanto mais a ligação com elas estiver baseada em conexões complexas de mediações, tanto mais o homem singular precisa formar dentro de si uma espécie de sistema de prontidão para essas possibilidades de reação múltipla e muitas vezes heterogêneas, caso queira manter-se dentro desse complexo de obrigações cada vez mais numerosas e diversificadas. (LUKÁCS, 2013, p. 298-299).

Como vimos apontando, a educação possui no trabalho sua gênese ontológica. Ela é categoria fundada a partir de uma totalidade social – o trabalho. Sua natureza essencial, portanto, se expressa, não tomando como ponto de partida a sociedade de classes – especialmente a capitalista –, mas a estrutura ontológica do ser social. A natureza essencial: “[...] é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento do ser” (TONET, 2013, p. 243). Nesses termos: “[...] relativamente à educação, é preciso ter claro que não se pode deduzir da sua essência qual seu papel em determinada forma de sociabilidade ou em determinado momento histórico” (TONET, 2013, p. 244), visto que este só pode ser identificado em uma análise concreta de cada momento histórico. Para Tonet (2013), a natureza essencial da educação consiste em:

[...] propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. 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 à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico (TONET, 2013, p. 256).

A natureza da educação, pois, é determinada pela sua constituição ontológica de influenciar os homens para que reajam de forma socialmente adequada às novas alternativas. Portanto, independentemente da sua complexidade e das suas funções que são adquiridas no decorrer do desenvolvimento do ser social, sua natureza essencial se mantém, não é alterada. Nesses aspectos, é importante ressaltar seu caráter contínuo e contraditório o que a torna, de certo modo, defasada. Desse modo:

O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Esse caráter de inconclusividade, de fracasso, apresenta-se até mesmo na educação em sentido estrito quando: “[...] o aparecimento da escola [...] passa a ter uma terminabilidade (isto é, se organiza em etapas, níveis ou ciclos que são certificados ao final de cada uma das fases concluídas) definida [...], não é capaz de preparar os homens por completo, devido a esse mencionado caráter do desenvolvimento histórico” (MACENO, 2017, p. 95). É um fracasso parcial e que não é entrave à reprodução social. Dar-se à medida que o desenvolvimento humano ocorre. Ou seja, um tipo de educação (aqui compreendido no seu sentido estrito) em determinado desenvolvimento é direcionado para cumprir uma função, direciona, pois, os indivíduos a agir em certa direção. Mas ela se torna defasada à medida que perde funcionalidade em atender ao que lhe foi direcionada. Dessa forma, Maceno (2017) aponta que:

Lukács deixa claro que a educação contribui decisivamente para a continuidade do ser social, para a sua reprodução. Desse modo, a *essência da educação* seria contribuir para a continuidade, para a manutenção daqueles elementos que são necessários à perene mudança que constitui a reprodução social. Em síntese, ao influenciar os homens a assumirem certas escolhas ante as alternativas futuras (escolhas essas que se colocam em conformidade com as necessidades reprodutivas da sociedade), a educação contribui para a constituição de um elemento importante da reprodução social: a continuidade. Por isso, ela transmite as aquisições não materiais já adquiridas (sempre em consonância com a totalidade da qual é parte integrante), exercendo um papel conservador, mas necessário para a construção do novo (MACENO, 2017, p. 105; grifo nosso).

Nesse sentido:

O fracasso parcial e contínuo da educação não é um entrave à reprodução social, ao contrário, a natureza mesma da reprodução social impede um sucesso total do complexo educativo. O descompasso que mencionamos entre a preparação e as novas situações concretas futuras não indica um obstáculo na reprodução da totalidade social, mas somente o fato de que o sucesso integral da educação é inatingível. Nos momentos novos, ante os quais a educação deve levar os homens a reagirem de determinado modo socialmente esperado, exprime-se o progresso do ser social. Esses momentos são tão ricos, contraditórios e desiguais que, diante deles, a educação sempre, em parte, fracassará (MACENO, 2017, p. 106).

Temos, portanto, uma educação em sentido amplo que, sendo sempre inconclusa, está direcionada à forma mais essencial que é: “[...] influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178), ou seja, na relação entre consciência e sociedade, e uma educação em sentido estrito que, embora também compreenda tal inconclusividade, dada a formação do ser social, pode expressar-se nas formas de desenvolvimento histórico social²¹. Esta, por sua vez, se dá à medida que vão sendo criadas novas possibilidades e novas necessidades. E, assim, vão-se formando as sociedades de classes²². É, nessas formações, que o sentido estrito da educação se complexifica, sentido este em que há uma forma privilegiada de transmissão dos conteúdos.

Nesse entendimento, apreende-se que a educação se encontra no espaço entre as decisões alternativas e de ações de atos singulares que retroagem sobre a consciência, logo, agem sobre a subjetividade do indivíduo. Portanto, é importante à reprodução social. No entanto, suas leis gerais ainda assim são insuficientes para que haja uma alteração da tendência geral que é colocada pela totalidade social, isto é, o trabalho (MACENO, 2017). Nesse sentido, para que se queira transformar pela raiz a sociabilidade, instaurando-se, portanto, outra forma de sociedade, é preciso que os atos singulares: “[...] extrapolem o campo das ações individualizadas e se tornem forças sociais que se dirigem para o núcleo da reprodução” (MACENO, 2017, p. 138). E isto só se dará mediante a superação do trabalho alienado, haja vista que este é base da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido:

Sendo a educação uma mediação para a reprodução da socialidade, portanto um complexo que se origina do trabalho, em última instância, no sentido mais estritamente ontológico, ela cumpre sempre seu papel em plena conformidade com as necessidades reprodutivas da sociedade. Desse modo, o desacordo entre uma atividade educativa que não mais é capaz de formar os tipos necessários para uma determinada sociedade não altera, nem ao menos arranha superficialmente, a relação de determinabilidade última da reprodução da sociedade sobre o complexo social educativo. O mesmo pode ser dito a respeito daquelas outras ações educativas que, muito embora sejam indiscutivelmente importantes – referimo-nos aqui às tentativas de se opor à educação enquanto uma mediação para a reprodução da sociedade capitalista. Por mais que ações particulares sejam postas em prática nesse campo, elas não se elevam para além da educação necessária à reprodução social capitalista. Essas práticas educacionais contra-hegemônicas (chamaremos assim por falta de um termo melhor) inserem-se numa totalidade que lhes obsta qualquer possibilidade de realização efetiva na ordem do capital (MACENO, 2017, p. 146).

²¹ Para Tonet (2013), trata-se do plano histórico-concreto da educação.

²² Para compreender a origem e desenvolvimento das sociedades de classes, sugerimos como leitura *A origem da família, da propriedade e do Estado* (ENGELS, 2012).

Até aqui, a investigação nos levou a entender que a educação não reproduz apenas as contradições sociais ou o nível de sociedade em que se encontra. Sua função, antes de tudo, é incidir sobre a consciência de outros homens, no processo de reprodução do ser genérico do homem. O caráter estrito da educação, embora esteja também ligado à origem do complexo educativo ao lado do sentido amplo da educação, só se desenvolve à medida que as relações se complexificam no processo de desenvolvimento das forças produtivas. Mas tomar essa discussão como ponto de partida e de chegada pode levar aos equívocos no processo de abstração sobre a educação, pois seria anular que os fundamentos ontológicos que explicam a função dela sobre a reprodução social, além de atribuir-lhe uma responsabilidade que não lhe cabe no processo de transformação da sociedade.

Portanto é, nesse sentido, que se faz possível capturar sua gênese/origem, natureza e função social. Um movimento contrário é realizado por muitas teorias educacionais que mesmo buscando estratégias para outra forma de sociabilidade, pensam a educação sob a prioridade da politização, compreendendo sua função, por exemplo, a partir da função da escola²³.

Nesses aspectos, a seção a seguir tratará de abordar o debate da educação sob os aspectos de algumas abordagens teóricas, apreendendo algumas das principais discussões em autores como Freire, Gramsci, Mészáros e Lukács. Destacamos, aqui, aquela discussão que mais perpassa a aproximação com o que foi discutido nesta seção: a relação entre educação e trabalho.

²³ Cf. Bertoldo (2009) e Maceno (2017) que em suas pesquisas desenvolvem uma crítica a esse tipo de abordagem.

3 O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO: ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

Nesta seção, buscamos apresentar a reflexão sobre a educação dentro da perspectiva da tradição marxista, das principais tendências de discussões e abordagens. Ressaltemos que, mesmo dentro da perspectiva materialista, há suas divergências que, por sua vez, influenciam nas formas de discuti-la e apreendê-la nas diversas áreas da produção do conhecimento (entre elas, o Serviço Social). Destacamos as concepções de alguns dos principais teóricos no campo do marxismo: Paulo Freire, Gramsci, Mészáros, Lukács. Para tanto, buscamos algumas das principais referências desses autores, a saber, *Educação e mudança* (FREIRE, 2010, mas também recorreremos, quando necessário, à *Pedagogia da Autonomia*, 2002, e à *Pedagogia do Oprimido*, 1987); *Os Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 2001); *Educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008); e *Para uma Ontologia do ser social* (LUKÁCS, 2013).

Como vimos no item anterior, a apreensão ampla da educação (ou do complexo da educação) envolve seus aspectos ontológicos: sua origem, natureza e função social, partindo do trabalho e do ser social enquanto categorias inelimináveis no tocante aos aspectos fundamentais ontológicos dessa discussão. Nessa concepção, a educação possui uma função social que lhe é específica no processo de reprodução do ser social: sendo essencialmente um complexo que atua como mediação entre a consciência do homem e homem enquanto sociedade, ou seja, mediação para a reprodução social, influenciando os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado, além de atuar, em sua forma genérica, para conservar o patrimônio do gênero humano, incidindo sobre a consciência.

A partir dessa perspectiva, destacamos que o papel da educação é entendido de diversas formas por muitas teorias educacionais, como aquelas que pensam a educação sob a prioridade da politização, apreendendo sua função a partir da função da escola, por exemplo. Dessa forma, neste item, trouxemos a problemática da educação, partindo das discussões de teorias que envolvem seus papéis dentro da sociedade, considerando contribuições de base marxista.

3.1 Educação e mudança em Paulo Freire

No debate que envolve a relação entre educação e *mudança*, entende-se a necessidade de se realizar um resgate sobre a condição da natureza do homem enquanto ser, o que torna possível apreender como, a partir da educação, o homem mudará o mundo ao seu redor. A

partir das aproximações de Paulo Freire, esse debate que perpassa o campo da educação envolve uma perspectiva de transformação social sob os princípios de educação popular, mudança, esperança, libertação e autonomia. Essa discussão, assim, remete-se ao entendimento quanto a *uma* natureza da educação e, logo, de sua função/papel no processo de humanização e mudança social²⁴. Nesses termos, apresentaremos apontamentos sobre a relação entre educação e transformação do mundo com base na teoria de Paulo Freire²⁵ a partir da análise do texto *Educação e mudança* (2010).

Para Paulo Freire (2010), a educação é um *que fazer* que somente o homem pode realizar. É importante reiterarmos que, para o autor, na relação entre o educar e o transformar, é preciso conhecer o mundo em que se vive, ou seja, as relações em que o indivíduo enquanto sujeito coletivo está envolvido, considerando suas particularidades e vivências. Assim, na perspectiva de Freire (2010), educar é conhecer, é ler o mundo, para então poder transformá-lo. Corresponde, no geral, à uma prática educativa transformadora. Cabe destacar que, para Freire (2002), a natureza da prática educativa está em ser formadora de uma *ética universal do ser humano*, o que a considera uma prática especificamente humana. Trata-se, no pensamento do referido autor: “Da ética que condena o cinismo discurso [do mercado mundial], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena [...] soterrar o sonho e a utopia” (FREIRE, 2002, p. 7)²⁶.

Nesse sentido, pensar a educação é, antes de tudo, pensar o homem, sua natureza, sua existência no mundo. Na concepção de Freire (2010), a possibilidade que se coloca em educar o próprio homem corresponde ao fato de que, ao contrário dos animais que são inacabados, mas não têm consciência disto, no que corresponde ao homem, este é inacabado e sabe que é um ser inacabado/inconcluso²⁷. Para o referido autor: “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que

²⁴ Sempre que nos referirmos à mudança estamos tratando de mudança de sociedade e, nesta discussão, são apresentadas as concepções embasadas em Paulo Freire que é referência no que trata a educação como caminho para a mudança social.

²⁵ Destaquemos algumas considerações de Gadotti (2000) sobre Freire. Para o referido autor: “A obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado ‘Terceiro Mundo’” (GADOTTI, 2000, p. 1).

²⁶ Enfatiza que: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da *ética enquanto marca da natureza humana*, enquanto algo absolutamente indispensável à *convivência humana*.” (FREIRE, 2002, p. 9; grifos nossos). Não entraremos nessa discussão da ética porque este não é nosso objetivo aqui. Apenas trouxemos essa breve citação do texto do autor para complementar a passagem sobre ética na concepção freireana.

²⁷ Freire volta a tratar da inconclusão do ser humano no texto que escreve sobre a Pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002).

está em constante busca” (FREIRE, 2010, p. 27). É, nesse processo, que se encontra a *raiz* da educação na concepção freireana. Completa o autor:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2010, p. 28).

Isso porque, para Freire (2010), o homem deve buscar compreender-se no mundo enquanto parte e constructo dele. E que, por outro lado, não se pode perder de vista que, inserido no mundo, é necessário buscar inter-relações entre os próprios homens; ainda que seja uma busca solitária, – haja vista que, não sendo o outro, mas o próprio indivíduo sujeito de sua educação – é preciso somar as *consciências*, isto é, nas palavras de Freire (2010), uma busca que “[...] deve ser feita com outros homens que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras” (FREIRE, 2010, p. 28). Nesses termos, o ser humano é ser no mundo, presença no mundo, com o mundo e com os outros, e é esta presença que o faz se reconhecer como sujeito que intervém e que transforma.

Sob o prisma de que o homem é um ser inconcluso e que é sujeito de sua educação, Freire (2010) considera que a educação tem caráter permanente, constante, sendo que os graus de educação não são absolutos, logo, partem da ignorância. Ou seja, de desconhecer determinado campo de conhecimento, o que, sobretudo, não implica que ao se ter determinado *saber sistematizado*, deva-se colocar-se na condição de superioridade em relação ao outro, uma vez que o outro só é capaz de ser a “si mesmo” na condição de entender que não é só no mundo. Assim, para Freire (2010):

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. [...] o que lhes falta é um saber sistematizado.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 2010, p. 28-29).

Nesse aspecto, no sentido da mudança necessária, para Freire (2010), caminha uma educação que não pode ser imposta, egoísta, do medo e sem comunicação. Os sentimentos,

emoções, portanto, são necessários; é preciso respeitar e, no respeito, amar e crer que a mudança é possível. Ou seja, temos, nesse entendimento, a perspectiva de educação que caminha num sentido de possibilidades através do resgate e da busca do respeito ao saber que não é sistematizado.

A condição de inacabamento do ser conduz ao que Freire (2010) entende pelo esperar (*esperança*), ou seja, é a busca que conduz as relações do homem, ser inacabado, no mundo e com o mundo. O buscar entendido pelo referido autor está no campo que remete a ir para além de si mesmo, de transcender, relacionando-se com os outros. São relações que: “[...] não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE, 2010, p. 30) e que precisam estar no campo de refletir sobre o homem, face à realidade, ou seja, suas próprias relações. Nos termos de Freire (2010):

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-se objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (FREIRE, 2010, p. 30).

Essa apreensão da realidade permite ao homem a capacidade de transformá-la. A consciência do homem é capaz de captar o mundo e transformá-lo, haja vista essa sua capacidade de refletir e, logo, mudar. Essa relação, pois, nada tem a ver com adaptação. Segundo Freire (2010, p. 31): “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”, uma vez que a natureza do homem lhe permite conhecer, criar e recriar, ser sujeito de sua própria educação. “Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A sua educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar.” (FREIRE, 2010, p. 32).

A partir do instante em que o homem apreende sua realidade – que se faz justamente mediante o processo da consciência reflexiva –, pode transformá-la e é com seu trabalho que o homem pode criar um mundo próprio. Ou seja, é capaz de intervir²⁸. Diferentemente do animal que apenas está no mundo, mas não com o mundo. Lembremos, de acordo com nosso autor: “O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o

²⁸Nesse entendimento, Freire (2002) lembra que: “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...]. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.” (FREIRE, 2010, p. 46).

mundo” (FREIRE, 2010, p. 30). Assim, no animal não há uma consciência reflexiva, tampouco temporalidade ou história²⁹.

O homem, ao contrário, integra-se com o mundo podendo ser, a depender de sua condição, objeto e massa da alienação ideológica (quando dirigidos) ou criador (quando se é rebelde e contesta a ordem). A partir do caráter inconcluso do homem, Freire (2010) aponta que dessa inconclusão surge o *ímpeto* (impulso) para a criação, na qual “a educação será tanto mais autêntica quanto mais desenvolve este *ímpeto ontológico de criar* (FREIRE, 2010, p. 32; grifo nosso), uma criação que, para a mudança, necessita de uma consciência crítica. Nesse movimento:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de uma sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2010, p. 33).

Vejamos. O alcance dessa transformação por meio da intervenção do homem na realidade – que gera consigo novos saberes – se dá no movimento da transição, isso porque, com base em Freire (2010), o que caracteriza a plenitude alcançada por uma sociedade é a libertação da opressão, da dominação e da alienação de seu povo. Os valores, as formas de ser ou de se comportar começam a decair e não correspondem mais aos anseios da sociedade que estava em transição.

Nesse movimento de transição corresponde às sociedades fechadas³⁰, isto é, aquelas em que há a conservação do *status* ou privilégio na qual tende a se desenvolver um sistema educacional que mantenha tal *status*. No entanto, na contramão desse movimento, caminham condições para a *desalienação* dessa sociedade. Freire (2010) assinala que esse movimento se dá à medida que “[...] uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores” (FREIRE, 2010, p. 37). E aponta a importância do ímpeto da *participação popular*: “[...] as massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar” (FREIRE, 2010, p. 37). Destaca-se aqui, portanto, como se caracteriza a presença da participação das massas, da participação popular no processo de mudança. Reflete o autor sobre a participação do povo no processo de transição:

²⁹ Segundo Freire (2010, p. 31): “O homem primitivo viver sob o tempo, e quando teve consciência do tempo se historicizou”.

³⁰ Para exemplificar, Freire (2010) se remete ao processo de colonização da América Latina.

O povo se encontrava na fase anterior de isolamento da nossa sociedade, *imerso* ao processo. Com a ruptura da sociedade e sua entrada em transição, *emerge*. Imerso era apenas espectador do processo; *emergindo*, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir. Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente “ingênuo” e desorganizado. E quanto mais pretende participar, ainda que ingenuamente, mais se agrupam as forças reacionárias que se sentem ameaçadas em seus princípios (FREIRE, 2010, p. 66; grifos do autor).

É assim que Freire explica que nesse processo de abertura se inserem as sociedades latino-americanas, ainda que de forma relativamente desigual, em que a educação exerce um papel de maneira verticalizada. Essa condição exprime relações de superioridade daquele que ensina face ao que aprende, logo, reproduz-se a ideia de “um ser superior que ensina a ignorantes” (FREIRE, 2010, p. 38). É o que Freire compreende por “consciência bancária” da educação. Segundo Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações da ideologia instrumental da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Essa visão “bancária”, portanto, corresponde ao fato de que a educação é tida como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores, conhecimentos e comportamentos, que reflete a sociedade opressora, mantendo e estimulando a contradição social (FREIRE, 1987). Dentro dessa concepção, nos termos de Freire, como apresentamos anteriormente, os homens são vistos como seres de adaptação, do ajustamento. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, *como transformadores dele*. Como sujeitos.” (FREIRE, 1987, p. 34, grifo nosso). Portanto, a concepção “bancária” da educação é instrumento de opressão.

Na contramão desta concepção bancária, Freire (1987) traz a educação problematizadora que trata de um esforço permanente pelo qual os homens vão percebendo de forma crítica como *estão* sendo no mundo de sua realidade. Ou seja, dentro de suas relações dialéticas com o mundo. A educação problematizadora está comprometida com a libertação. “A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter históricos e da historicidade dos homens” (FREIRE, 1987, p. 42).

Assim, partindo da educação problematizadora, tem-se a *essência* da educação como prática da liberdade correspondente à necessidade do diálogo, como fenômeno humano, sobre ação e reflexão, perspectiva de educação comprometida com a transformação da realidade. Para Freire, é preciso não só *estar* na realidade, mas estar *com* ela. É assim que Freire (1987) entende que um instrumento necessário é o diálogo³¹, é necessário para que entre os homens haja um encontro para o saber como agir. Essas relações precisam estar nutridas daquilo que já trouxemos anteriormente: amor, humanidade, esperança, fé, confiança, características unicamente humanas.

Nesses termos, apreendemos que, com base na perspectiva freirena, a educação possui um papel fundamental no processo de mudança das condições gerais da sociedade. Nessa perspectiva, não se pode deixar de ter como base que é preciso, pois, assumir o compromisso com a mudança, sem que se perca de vista o compromisso com a classe trabalhadora. A prática educativa, portanto, na perspectiva de Freire, envolve não apenas os espaços escolares, haja vista que é necessário conceber, incorporar o saber do sujeito que estuda. Pensar a educação, segundo Paulo Freire (2010), é, antes de tudo, pensar o homem, sua natureza, sua existência no mundo. Portanto, a educação do homem se faz possível porque se sabe que este é um ser inacabado/inconcluso.

3.2 O “princípio educativo” em Antônio Gramsci

Nesse item será necessário abordar o debate sobre o “princípio educativo”, no âmbito do debate sobre educação. Dentre alguns estudos, destacam-se as pesquisas no campo da educação com vinculação à tradição marxista, nas quais o trabalho é *tomado* como princípio educativo, o que também aparece em outras áreas de conhecimento, como é o caso do Serviço Social. Nesses aspectos, o pensamento de Antônio Gramsci³² – político, filósofo e cientista político – é de importante destaque, pois é onde encontramos, inclusive, a concepção de trabalho como “princípio educativo”³³. Portanto, apresentaremos as concepções de Gramsci sobre o princípio educativo, tendo como análise os *Cadernos do cárcere*.

³¹ Para Freire, o diálogo ocorre em uma relação horizontal entre dois sujeitos (relação eu-tu). Cf. Freire (1987), Freire (2010).

³² Sobre a introdução do pensamento gramsciano no Brasil, cf. *nota12* em *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social* (SIMIONATTO, 2011, p. 21).

³³ Outro grande destaque no tocante ao debate sobre o trabalho como princípio educativo é Dermeval Saviani. Saviani é autor de vários estudos sobre a educação enquanto atividade que possui centralidade no mundo dos homens e o “trabalho como princípio educativo”. Cf. Saviani (1994); (2005).

De acordo com estudiosos de Gramsci³⁴, a concepção gramsciana sobre a educação retomou os conceitos da escola humanista. Em *Cadernos do cárcere*³⁵, o autor reúne notas sobre temas diversos que emergiam ao mundo contemporâneo ao momento em que vivia, a fim de discutir e encontrar estratégias para confrontar os ideais fascistas na Itália. Dentre os temas abordados, destacam-se os escritos sobre educação, escola e intelectuais, encontrados no *caderno 12/vol. 2*. Embora não apresente um “conceito específico” sobre educação, Gramsci (2001) discute a formação escolar para abordar o que ele compreende como o “princípio educativo”.

O ideal de educação gramsciano apreende o trabalho como princípio por entender que as relações humanas se manifestam tanto entre si (na relação homem-homem/homem-sociedade), em que se criam diferentes tipos de relações sociais (sociedade, legalidade, Estado, Direito, etc.), bem como também se manifestam em relação com a natureza, no desenvolvimento da ciência e da técnica³⁶. Ressaltemos que a *técnica* ora apreendida pelo autor, refere-se ao que seja o desenvolvimento do trabalho, principalmente em relação à produção fordista que se desenvolvia cada vez mais na Europa, especialmente, na Itália. Principalmente no que diz respeito à ciência e técnica há uma relação indissociável.

Neste sentido, é nesse apreender das relações humanas pelo coletivo que em Gramsci (2001) existe a proposta de escola unitária de valores humanista que é representada no princípio educativo. Os valores humanos presentes na escola unitária construiriam uma perspectiva de homem em que compreendesse parte da construção do seu “ser homem” e do seu destino, e que os permitisse construir uma hegemonia em favor da classe *subalterna* (nos termos de Gramsci).

Alguns aspectos importantes a que se considerar sobre o princípio educativo encontrado em Gramsci: ele tantoparte do entendimento da formação dos intelectuais (os intelectuais *orgânicos*³⁷ da classe dominada, vale ressaltar), quanto da formação dos dirigentes

³⁴ Entre eles, Manacorda (1990) e Dore (2014).

³⁵ Para entendimento da exposição de seu pensamento nesta obra, destaquemos uma passagem na nota prévia a 2ª edição do vol. 2 em que Carlos Nelson Coutinho aponta que: “Os *Cadernos do cárcere* se dividem, segundo indicações do próprio Gramsci, em ‘cadernos especiais’ e ‘cadernos miscelâneos’. Nos primeiros, em geral mais tardios, Gramsci agrupou notas sobre temas específicos; nos segundos, reuniu apontamentos sobre diferentes assuntos.” (COUTINHO, 2001, p. 7).

³⁶ Cf. Dore (2014).

³⁷ Para Gramsci (2001), ao longo do processo histórico haveria a formação de diversas categorias de intelectuais. Assim, considera que: “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, *organicamente*, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...] Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos

e da construção da hegemonia. Isto porque, para Gramsci, no contexto que apreende o desenvolvimento da junção de grandes empresas capitalistas na produção econômica, encontrava-se em desenvolvimento um grupo que não estava especificamente ligado ao trabalho manual ou instrumental, “[...] mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Nesses aspectos, ao considerar que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18). O referido autor aponta que, ao longo da história, vão se formando categorias especializadas que exercerão a função de intelectual. É importante considerar que para Gramsci a *nova* forma de organização do trabalho³⁸ é condicionada por uma divisão do trabalho que se sustenta na divisão entre o trabalho manual e o trabalho *intelectual*, sendo este desenvolvido a partir do entrelaçamento entre cultura e técnica (esta entendida por Gramsci como trabalho), provocada pela formação da escola de graus especializados, dentro dos princípios do que corresponde a *organização do trabalho* ora desenvolvida. Assim, no nosso entender, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, para Gramsci, se dá no contexto de formação do capitalismo monopolista³⁹.

Para o filósofo italiano, essa formação especializada responde cada vez mais em alterações amplas e complexas ligadas ao grupo social dominante. Neste sentido, Gramsci (2001) retrata que a formação de “intelectuais orgânicos” de um determinado grupo social dominante busca a assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais a partir da elaboração de seus próprios intelectuais orgânicos. Tal elaboração se deu na medida em que “[...] buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Tendo em vista a então estrutura econômica de expansão fordista, para Gramsci (2001), o processo de cooptação e coesão dos intelectuais tradicionais ocorre da seguinte

casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.” (GRAMSCI, 2001, p. 15-16; grifo nosso).

³⁸ A análise de Gramsci se desenvolve no contexto da organização científica de Taylor – a gerência científica do trabalho na qual haja um “empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1987, p. 82) – e a formação da produção fordista – a racionalização da organização do trabalho a partir da produção em massa, com um altíssimo fluxo de rotatividade entre os trabalhadores das indústrias, trazendo uma grande intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho, e o controle do tempo, ou seja, o ritmo do trabalho controlado a partir da personificação da esteira rolante.

³⁹ O capitalismo monopolista é a fase do capitalismo que sucede à fase concorrencial e, historicamente inicia-se, com a formação dos monopólios, no século XIX. De acordo com Netto; Braz (2011): “[...] entre fins do século XIX e os primeiros anos do século XX, o grande capital – a partir daí geralmente conhecido como capital monopolista – firmemente estabelecido na produção industrial, se constituía como a coluna vertebral da economia capitalista, articulando formas específicas de controle das atividades econômicas (*o pool, o cartel, o sindicato, truste etc.*)” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 188, grifo dos autores).

maneira: quanto mais o grupo social dominante for capaz de desenvolver seus intelectuais orgânicos, mais rápidas e eficazes vão ser a assimilação e a conquista (“ideológica”) dos intelectuais tradicionais pela classe dominante. A função da educação pela instituição escolar se dá por graus diversos, na promoção da “alta cultura”. Diante disso, aponta o autor:

[...] A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

É importante considerar que em seguida Gramsci (2001) nos lembra que:

[...] naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais – ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática – não deixa de ter inconvenientes: cria-se assim a possibilidade de amplas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, como ocorre efetivamente em todas as sociedades modernas (GRAMSCI, 2001, p. 20).

O tipo de escola proposto pelo filósofo italiano, a de tipo humanista, seria aquele “[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida” (GRAMSCI, 2001, p. 32). Nesses termos, é que vem a crítica de Gramsci à “nova” forma de educação escolar surgida no momento – momento esse que o autor chama de “*civilização moderna*” – para a formação de dirigentes e especialistas. Assim, tratava-se de uma divisão fundamental da escola clássica e profissional em um esquema racional: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). É nesse ponto que ele discute o abandono da formação humanista para a classista na qual se pôs em discussão “[...] o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral fundada na tradição greco-romana” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Dessa forma, um tipo de educação escolar que tinha um caráter mais “desinteressado” e “formativo” estava sendo abolido, numa tendência de ser reportado – o que ainda restasse – a uma pequena parcela de homens e mulheres que pertencessem à classe dominante e, em contrapartida, às classes populares seria exclusivamente destinado o tipo de escola que tivesse função estritamente profissional especializada, o que, de acordo com Gramsci (2001), predeterminaria o destino do aluno que a cursasse. Essa concepção de pré-determinação a um tipo de trabalho, por sua vez, é criticada por Gramsci, pois impediria uma formação

desinteressada e geral, defendida pelo autor. Está aqui a divisão entre escola clássica e profissional, com princípio educativo voltado à formação cada vez mais especializada e prematura.

Ao apreender que tal divisão é condição para a crise no princípio educativo, a proposta de Gramsci é então a de formar um tipo de “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33), sendo assim, que não se distanciasse de uma direção voltada a uma ampliação do horizonte cultural (especialmente das crianças). Apenas a partir deste tipo de formação é que “[...] através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Para tanto, o que não pode deixar de ser mencionado na organização prática da escola unitária é o currículo escolar nos seus vários níveis que serão de extrema importância para o processo estratégico de estruturação da formação humanista. Para Gramsci (2001), a divisão precisa seguir o critério “[...] de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Nesse sentido, entende que a educação e a formação deveriam tornar-se unicamente públicas, abarcando todas as gerações, sem que haja divisão entre os grupos ou *castas*⁴⁰, a partir de uma ampliação da organização prática da escola (incluindo professores, prédios, material científico, etc.)⁴¹. O autor aponta que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Assim, na apreensão de Gramsci, para o desenvolvimento do velho princípio educativo, é necessária uma escola unitária organizada como escola de tempo integral em que haja “[...] vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e

⁴⁰ Essa é uma expressão usada por Gramsci (2001) e só a reproduzimos aqui, buscando ser fiel ao texto estudado.

⁴¹ Além disso, seria necessário “[...] escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 38). Somente na última fase da escola unitária, quando se vem sendo criado os valores fundamentais do humanismo, é que pode ser concebida e organizada como fase decisiva para a autodisciplina e a autonomia moral que são necessárias para uma posterior especialização, “[...] seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (GRAMSCI, 2001, p. 39). Ou seja, é o mundo da produção em que, para nosso autor, há uma identificação entre trabalho e civilização, entre trabalho industrial e trabalho intelectual.

Nesse sentido, é preciso uma escola criadora como elemento para desenvolver a responsabilidade autônoma nos indivíduos, o que, sobre a base atingida de “coletivização” do tipo social, para o referido autor: “[...] tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2001, p. 39). Retoma-se aqui o que já mencionamos anteriormente: uma perspectiva de homem que se enxergasse parte da construção do seu próprio “ser homem” e, logo, do seu destino, permitindo que houvesse condições para se construir uma hegemonia em favor da classe *subalterna* que confrontasse a ordem burguesa. Para Gramsci (2001):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão, e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Relembremos que nas considerações de Gramsci, na nova forma de organização do trabalho, ocorre uma separação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, sendo que a função da nova escola terá uma duplicidade na formação dos dois “tipos” de trabalho. Assim, aos que compõe as classes subalternas, é formar para o trabalho [tido pelo autor como] *prático*; enquanto a formação do trabalho intelectual será destinada ao grupo específico da classe dominante.

O processo de educação, então, precisa ocorrer a partir de uma reflexão autônoma, contra o folclore e as práticas dogmáticas (trata-se, para o filósofo italiano, das práticas da Igreja Católica), e a organização do trabalho cultural precisa ser regida segundo os princípios gerais da escola unitária. Segundo Gramsci (2001), o princípio educativo nas escolas clássicas

acompanhava, inicialmente, “[...] as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão” (GRAMSCI, 2001, p. 42). O autor aponta que esse tipo de escola lutava contra toda forma individualista, de folclore e de concepção mágica do mundo e da natureza. Assim:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

E, por isso, complementa o autor:

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Sendo que o princípio educativo imanente à escola primária é o conceito e a atividade teórico-prática (o trabalho), e pensando as concepções de mundo a partir de uma perspectiva histórica e dialética, Gramsci complementa que o fundamento da escola primária é:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Em seguida, ainda, o referido autor aponta que não há uma exatidão em afirmar que instrução não seja também educação, como afirmou a pedagogia idealista, isso porque “Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas” (GRAMSCI, 2001, p. 44) e complementa enfatizando que essa afirmativa “[...] é absurdo, além de ser ‘abstratamente’

negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista” (GRAMSCI, 2001, p. 44). Gramsci exemplifica essa relação a partir do exemplo do trabalho vivo do professor. Assim, para o referido autor: “[...] na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2001, p. 44). Sem essa relação, continua o autor, “[...] a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpositude material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.” (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Assim, para Gramsci, sem se separar da escola e vida, além do trabalho, é preciso retomar o estudo gramatical do latim (e do grego também), sendo unido ao estudo das literaturas e históricas políticas respectivas, pois, quando assim se fazia presente na velha escola italiana, “[...] era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Como apontamos anteriormente, neste texto, esse tipo de escola era desinteressado, haja vista que o que importava “[...] era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna” (GRAMSCI, 2001, p. 46). Aprender grego e latim unicamente para, aponta Gramsci: “[...] conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2001, p.46). Assim, para Gramsci (2001), *educava porque instruía*.

Com base nos termos de Gramsci, na construção do ser homem não pode haver um distanciamento entre seu exercício prático (muscular-nervoso) e de pensar. Diante disso, Gramsci (2001) não considera que haja distinção entre intelectuais e não-intelectuais, uma vez que tal distinção, para o referido autor, se refere apenas “[...] à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso” (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar

uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 53; grifos do autor).

Dessa forma, nossa análise, aqui, apresentou o debate da educação sobre o princípio educativo com base na perspectiva gramsciana. Para Gramsci, o princípio educativo compreende aspectos da formação do *ser homem* enquanto sujeito que produz história, partindo do entendimento de que se é necessário atualizar a concepção de mundo, ou seja, que se transforme o modo de pensar e se criem as possibilidades para uma nova história. Assim, para Gramsci, é preciso pensar que as novas formas de produção e de trabalho refletem em uma “educação” do homem para adaptação aos novos tipos de civilização, isto é, aos *novos* tipos de relações de trabalho (que envolvem a relação com a natureza, no desenvolvimento da ciência e da técnica). Logo, apreendemos que, nessa perspectiva, há entre o processo de trabalho e o *processo* de educação uma relação de identificação, à medida que se interpreta que a mecanização do gesto (trabalho) implica a crítica e a reflexão autônoma.

3.3 Educação, trabalho e crítica ao capital em István Mészáros

Vimos apresentando reflexões sobre o debate da educação sob a perspectiva do princípio educativo e de *mudança* a partir das apreensões gramscianas e freireanas. Neste item, apresentaremos o debate sobre a relação entre educação, capital e trabalho, entendendo que este debate tem como prisma o trabalho e as relações de classe no processo histórico do desenvolvimento humano, e o capital que, para além de “entidade material”, são relações incontroláveis e que controla tudo que o impeça de se expandir⁴² – o capital. No tocante a uma perspectiva de educação *para além do capital*, esse prisma então fica ainda mais evidente.

É nesse sentido que Mészáros (2008) é referência imprescindível para a apreensão de uma perspectiva de educação que entenda o *para além* da sociedade capitalista. Para este autor, no texto *Educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008), só é possível entender o lugar da educação em determinada sociedade a partir da apreensão do caráter e da forma que o trabalho possui em determinado momento histórico. É por isso que analisa as propostas colocadas historicamente ao sistema educacional de *correção* das desigualdades ou dos reflexos ocasionados pela revolução industrial, desde àquelas que usaram da força e da violência (como é o caso do que propôs o liberal John Locke, no século XVII) bem como das

⁴² Para uma análise mais profunda sobre o capital, Cf. Mészáros (2002).

que se sustentavam na concepção de “[...] remediar os *efeitos* alienantes e desumanizantes do ‘poder do dinheiro’ e da ‘busca pelo lucro’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 34), a partir do apelo da “razão e do esclarecimento” (proposta do liberal-reformista Robert Owen)⁴³.

Nesse movimento, Mézáros (2008) apreende que a educação se apresenta como processo de *internalização*, na condição de valores e concepções de mundo, seja para a reprodução dos princípios orientadores dominantes da sociedade em questão, ou para a condução, enquanto um dos instrumentos de um processo de superação radical da ordem estabelecida; critica, portanto, as formas atualmente dominantes de *internalização* que estão estabelecidas para fortalecer e responder à lógica do capital através do sistema educacional.

Sob essa perspectiva, é necessário não perder de vista que o trabalho adquire formas diversas em consonância com o desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, na sociedade escravista, temos o trabalho escravo; na sociedade feudal, o trabalho servil e, na sociedade capitalista, o trabalho assalariado (MARX, 1985). A educação, portanto, vai desempenhar um determinado papel para cada forma em que o trabalho se apresente, haja vista a relação com a reprodução das sociedades.

Mézáros (2008) aponta que o controle do capital sobre o trabalho (subsunção do trabalho ao capital) é inerente às relações capitalistas, embora adquira formas diferenciadas ao longo do desenvolvimento da produção capitalista, na fragmentação do trabalho, possibilitando que o trabalhador tenha, cada vez menos, o domínio sobre o processo de trabalho e do produto produzido por ele, alienando todas as relações humanas e de produção. Sabemos que, com base em Marx (1985), o trabalho, ainda que não perca sua condição ontológica de estar na estrutura do fundamento do ser social – intercâmbio material com a natureza –, sob as condições de reprodução capitalista, não serve apenas à produção dos bens necessários à subsistência do homem, mas à produção de bens excedentes que, por sua vez, é apropriada pelo capitalista que compõe a classe dominante⁴⁴.

Segundo Mézáros (2008), como o capital se expande, é incontrolável e incorrigível, sua lógica impacta profundamente todos os âmbitos das relações humanas e do que for produzido pela história humana, inclusive a educação. Na reprodução da sociedade capitalista, os processos educacionais e outros processos sociais possuem uma relação estreita. Assim, considera o referido autor, que é impossível conceber uma reformulação de fato na educação

⁴³ Cf. Mézáros (2008).

⁴⁴ Podemos apreender que a classe dominante na sociedade capitalista é composta pela burguesia que em dado momento é “revolucionária” formada a partir da Revolução Francesa (que passa a dominar as *concepções de mundo*, a ciência, mas também os comerciantes, industriais, proprietários de terra e banqueiros) bem como o grande capitalista que controla a produção de mercadorias e apropria-se da *mais-valia* produzida pelo trabalhador (LESSA; TONET, 2012).

sem que, para isso, tenha ocorrido uma “[...] 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).

Os antagonismos estruturais da sociedade bloqueiam o caminho para a mudança absolutamente necessária. Mas trata-se de uma mudança em condições reais e radicais, para além do capital. Ou seja, não por meio de reformas, pois a estratégia reformista entende uma *transformação* gradual da ordem capitalista – já que estamos tratando da crítica à reprodução do capital. O capital, para Mészáros, é:

[...] irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. [...] em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar a 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; grifos do autor; grifos do autor).

Nesse contexto, os antagonismos do sistema do capital são irreconciliáveis e geram catastróficos resultados e ilusão de reconciliação. O capital é um modo singular de controle sociometabólico⁴⁵, ou seja, controla as relações sociais e o trabalho, impondo-os aos seus imperativos. Na educação não é diferente. Para Mészáros (2008):

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 (MÉSZÁROS, 2008, p. 35; grifo do autor).

Mészáros (2008), então, aponta ao quê e a quem a educação em sua forma institucionalizada – em que o sentido estrito da educação já está incorporado pelo sistema do capital – serviu em mais de 150 anos desde seu surgimento. O referido autor entende que, dada as condições mecanizadas em que o trabalho tem sido posto desde a revolução industrial, tem estendido à educação não somente o papel de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal

⁴⁵ De acordo com Mészáros (2002, p. 124): “O capital é um modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas e em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si”.

necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35; grifo do autor). Nesse movimento, exemplifica Mészáros (2008), é que se pode apreender o falseamento da História em detrimento/para atender o propósito de que a educação foi requisitada a servir.

Ao analisar as *soluções* ocorridas ao longo da história postas pelos teóricos liberais e/ou reformistas (como Locke e Owen) para os “problemas” sociais surgidos com a *acumulação primitiva*⁴⁶, isto é, no surgimento das relações sociais capitalistas, Mészáros pontua que: “No final, tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas de extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista, independentemente da forma como elas eram racionalizadas nos ‘primeiros anais da economia política’, conforme as palavras de Marx” (MÉSZÁROS, 2008, p.42). Nesses termos, sobre a educação, salienta o autor que: “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

Como sistema de internalização, a educação sob o capital é condicionada às determinações gerais do capital. Isto é, internaliza de forma favorável à reprodução objetivamente possível do sistema, condições que assegurem o desenvolvimento da produção capitalista. Nessa análise, Mészáros (2008) pontua que, na história, o abandono das práticas de “[...] extrema brutalidade e violência legalmente impostas como instrumentos de educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43) deixaram de ter significativas vantagens produtivas ao empreendimento industrial, pois passaram a ser, na verdade, desperdício econômico. Para Mészáros (2008):

[...] graças à redução da absurdamente jornada de trabalho, regra geral na época, a abordagem “owenista” do trabalho levou a uma *intensidade* muito maior de realização produtiva durante a jornada reduzida. Contudo, quando práticas similares foram mais amplamente difundidas, já que tinha de atacar as regras da concorrência capitalista, sua empresa tornou-se condenada e faliu, não obstante as indubitavelmente avançadas concepções de Robert Owen em matéria educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 43; grifo do autor).

⁴⁶ De acordo com Marx (1985b), a *acumulação primitiva* é o momento em que se constitui a fase originária do capitalismo através da indústria nascente, na qual o trabalhador é separado dos meios de produção tendo apenas sua força de trabalho enquanto mercadoria para vender. Temos na “acumulação primitiva” as bases para a gestação do agravamento da pobreza – antes já instituída nas relações feudais – a partir do advento da expropriação da base fundiária e da “libertação” dos servos, implicando que estes, ao serem “libertos”, seriam direcionados ao mercado para vender sua força de trabalho em troca de salário a fim de poder “garantir” sua sobrevivência. Cf. capítulo XXIV de *O Capital* (MARX, 1985b).

As soluções não podem ser via apenas da educação porque, para Mészáros (2008), como o capital é expansivo, suas determinações gerais não afetam apenas as instituições educacionais formais, mas cada âmbito particular da sociedade, e que reflete de *alguma* forma na educação, mas não exclusivamente nela. Ao contrário, o capital exige, na verdade, que cada indivíduo tenha para si as metas de reprodução do sistema como próprias. Nas palavras do referido autor:

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, justamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44; grifo nosso).

Assim, ao contrário do que é colocado por muitas teorias educacionais, Mészáros (2008) apreende que as instituições formais de educação não são a principal ou única forma importante no sistema de internalização, pois dentro ou fora de tais instituições, os indivíduos sempre serão induzidos a uma aceitação ativa “[...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Assim, analisa Mészáros no que corresponde ao processo de internalização pelas instituições formais e suas funções, bem como das alternativas *via* propostas educacionais para a transformação da sociedade por meio de soluções formais:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. 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, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45; grifos do autor).

Assim, para além de soluções que se estabelecem dentro do próprio sistema do capital ou que pensam numa *mudança* de forma gradual, “O que precisa ser confrontado e alterado profundamente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e

ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47; grifo do autor). Portanto, “[...] 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” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47; grifo do autor).

Para Mészáros (2008), é a apreensão de que “aprendizagem é a nossa própria vida” o que corresponde ao significado mais amplo da educação, ou seja, repercute todos em os momentos da vida do homem. Nessa análise, as decisões são, em sua maioria, tomadas nos momentos em que está ativamente correlacionada aos instantes em que se aprende, entendendo que o êxito de tais decisões corresponde ao tornar-se *consciente* no processo de aprendizagem de forma a maximizar o melhor ou a minimizar o pior em termos do que se é decidido, pois não se passa sequer um instante sem que nada se aprenda.

Nesse sentido, sem cair nas perspectivas dos “reparos institucionais formais”, ou seja, as reformas do “círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido d[a] lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48), o referido autor apreende que: “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Assim, é necessário modificar de forma duradoura o modo de internalização que historicamente se fez prevalente, pois:

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através da mudança radical do modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode e será quebrado (MÉSZÁROS, 2008, p. 52-53; grifo do autor).

Mészáros (2008) salienta que é o fato da educação ter como significado amplo a aprendizagem ao longo da vida, que permite que se possa pensar num processo de “contrainternalização”. Isto é, os processos contínuos de aprendizagem não se restringem aos espaços de instituições formais, o que implica que tais processos não possam “[...] ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salva-guarda e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). É daí que Mészáros aponta que é preciso “[...] reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p.55), em que se rompa com as formas atualmente dominantes de internalização que estão intrinsecamente consolidadas para benefício do capital através do

próprio sistema educacional formal, como aponta Mészáros (2008). É, nesse sentido, que se faz urgente, na concepção de Mészáros (2008):

[...] uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não impondo quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

Sob o prisma do trabalho, Mészáros (2008) entende que a educação corrobora com o processo historicamente existente de *alienação do trabalho*. Lembremos que, com base no referido autor, o capital condiciona as relações humanas à condição de uma desumanizante alienação e de uma coisificação/reificação das coisas como elas são dentro da consciência. Uma vez que a raiz histórica de toda ação alienante está na histórica *alienação do trabalho*, o que Mészáros, fundamentado em Marx, elucida como um processo de *autoalienação* escravizante. Assim, é a centralidade do trabalho que possibilita entender que:

[...] precisamente porque estamos preocupados com um processo *histórico*, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica [...], tampouco por uma “natureza humana” imutável – modo como muitas vezes esse problema é tendenciosamente descrito – mas pelo próprio trabalho, é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de “toda a nossa maneira de ser” (MÉSZÁROS, 2008, p. 60).

Assim sendo, é essa centralidade do trabalho que implica a seguinte percepção: somente sob a orientação de se superar a alienação por meio do trabalho em que os produtores sejam livremente associados, é que uma intervenção consciente no processo histórico estrategicamente sustentada pode radicalizar qualquer perspectiva reformista e buscar uma transformação radical da sociedade, não de *negar* o capitalismo, mas de buscar estratégias reais de sua superação. Nesse sentido, o papel da educação, desde o início, será:

de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Por isso, pensar uma alternativa *para além do capital* é ter o entendimento de que:

O conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente a si própria*, 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; grifos do autor).

Essa perspectiva, de acordo com Mészáros (2008), condiciona o entendimento de que é necessária uma mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, sob a condição de que se reconquiste o controle real e total do capital, bem como a “*transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). A educação, assim, exerceria um papel de elaborar “as estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Esse caminho conduz aos conceitos de *universalização do trabalho* e *universalização da educação*, em sua indissolubilidade, apenas dentro de uma *perspectiva para além do capital*. Fora disso, essa *universalização* não se realiza. Portanto:

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Assim, uma concepção de educação *para além do capital* deverá estar articulada a um sentido de *educação continuada*, que abarque todos os anos de vida dos indivíduos e não que fique limitada a um número de anos na vida destes, em que esteja articulada a “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” (também articuladas entre elas). Dessa forma, a *educação continuada* é parte integral da prática significativa de *autogestão* (MÉSZÁROS, 2008).

Nesses termos, pensando na alternativa de educação socialista, Mészáros (2008) a apreende como qualitativamente diferente daquelas propostas pelos liberais e pelos utópicos reformistas e aponta que:

O sucesso da educação socialista é plausível porque a sua perspectiva de avaliação – ao contrário das limitações estruturais inerentes à adoção do ponto de vista do capital no passado – não tem de desviá-la dos problemas reais da sociedade determinados de maneira causal (que demandam reificações sociais apropriadas) e voltá-la a um apelo moral abstrato/individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis (MÉSZÁROS, 2008, p. 88).

Dessa forma, a análise de Mézáros corresponde à crítica à forma institucionalizada da educação na sociedade capitalista, que corrobora e atende aos imperativos do capital. Ou seja, a coerção do sentido restrito da educação a partir da sociedade de classes, no enfoque à sua intensificação e funcionalidade em benefício do capital, nas formas coercitivas e equivocadas de *internalização* que são colocadas pelo aparelho estatal e pelas relações contraditórias que correspondem à sociedade capitalista. Mézáros traz, portanto, a alternativa radical e duradoura de educação na direção de construção de uma sociedade socialista que conduza a transformação radical da sociedade, isto é, de que seja, de fato, conduzida pela alteração no sentido que o trabalho é condicionado nessa sociedade, ou seja, à luz da transformação do trabalho alienado pelo trabalho livremente associado.

3.4 Educação e gênero humano: a reprodução social em György Lukács

As discussões até aqui desenvolvidas apresentaram a educação e seus aspectos no movimento que nos condicionaram a entender sua função e funcionalidade para o alcance de uma *mudança* na sociedade. Algumas pelo viés de mudar “por dentro” da sociedade; outras pela mudança radical. Apresentaremos, agora, a discussão que apreende a educação em uma relação ontológica com o trabalho na formação do ser social e com o desenvolvimento do gênero humano no processo de reprodução do ser social. Salientamos que esse enfoque entende o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e que a educação se constitui enquanto um complexo social fundado pelo trabalho. Portanto, trata-se das raízes ontológicas da educação⁴⁷.

Na base dessa abordagem está Lukács que desenvolve a *Ontologia* do ser social⁴⁸ em sua grande obra *Para uma ontologia do ser social* (2013), com base no trabalho enquanto atividade que é o fundamento da nova esfera de ser, o ser social, assim, atividade responsável

⁴⁷ Neste item, buscamos trazer uma discussão mais geral dos aspectos ontológicos da educação, haja vista que na seção II já analisamos os fundamentos ontológicos da educação compreendidos com base na Ontologia lukácsiana. Destaquemos ainda dois estudos atuais sobre a educação em Lukács: cf. Maceno (2017) e Rossi (2018).

⁴⁸ A Ontologia do ser social está pautada em uma concepção histórico-materialista, pois se norteia pela perspectiva da emancipação humana, que tem como base o trabalho enquanto categoria central.

pela formação e desenvolvimento do mundo dos homens. Nesse entendimento, a educação não é o objeto de estudo de Lukács, entretanto, o autor a analisa para explicar que, no desenvolvimento de atos do indivíduo singular, existem mediações que serão necessárias e a educação é compreendida enquanto instrumento que está intimamente ligado ao processo de reprodução do ser social e ao desenvolvimento do gênero humano (LUKÁCS, 2013). Dessa forma, assim como outros complexos sociais, a educação tem gênese/origem no trabalho, tem uma natureza que lhe é ineliminável e específica e possui uma função social.

Para Lukács (2013), o homem pertence ao gênero humano não apenas por suas determinações e características genéticas; isto lhe confere apenas pertencimento à *espécie* humana. Para pertencer ao gênero humano, foi necessário um processo histórico social, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio deste gênero. Esse patrimônio são as aptidões humanas construídas através do processo de apropriação do conhecimento da herança do que já foi produzido, pelo próprio ser social, numa forma de *continuidade*. O patrimônio da humanidade, então, é manifestado no processo de generalização do conhecimento. É no capitalismo que, para Lukács (2013), o ser social chegou ao seu patamar mais desenvolvido. Para não perdemos de vista, o referido autor expressa que:

[...] Esta [a categoria do gênero humano] não é, como Marx enfatiza contra Feuerbach, uma categoria muda, abstratamente geral, mas uma categoria que vai se tornando socialmente consciente, o que necessariamente se expressa no fato de que, no início, somente os pequenos sistemas comunitários reais e, mais tarde, as nações se sentem munidos em termos de gênero, realizando o gênero humano, enquanto os que vivem fora desse âmbito são concebidos como mais ou menos excluídos dele (LUKÁCS, 2013, p. 173).

Como vimos no item 2.1 da seção II, Lukács (2013) entende que o ser social é parte do conjunto da matéria do ser em geral (ser inorgânico, ser orgânico/natureza, ser social) e que seu surgimento – até o desenvolvimento do ser humano – se deu por meio do que ele considera como o *salto* ontológico. Esse salto ontológico, portanto, se deu mediante o trabalho. Trabalho, nas palavras do referido autor: “[...] é um processo entre o homem e a natureza, é o fundamento ontológico do metabolismo entre homem e natureza” (LUKÁCS, 2013, p. 104). Essa, portanto, é a essência do trabalho⁴⁹, pela qual existe um processo em que o homem antecipa na consciência o resultado do objeto desejado (prévia-ideação); há uma intencionalidade no processo de trabalho. O trabalho, portanto, ocupa a *teleologia* primária.

Cada movimento à transformação da natureza é guiado pelo pôr do fim. Os animais agem exclusivamente por instinto, em causalidades que estão “dadas” na natureza; já na

⁴⁹ E é a forma originária do trabalho – produtor de valor de uso.

esfera do ser social, a essência da causalidade se mantém, mas são transformadas em causalidades postas. Assim: “[...] o significado da causalidade posta consiste no fato de que os elos causais, as cadeias causais etc. são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido” (LUKÁCS, 2013, p. 99). Desse modo, a consciência desempenha um papel importantíssimo, mas não predominante. Isso ocorre porque o homem, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, numa relação recíproca, o que o faz remeter-se para além de si mesmo.

O trabalho sempre produz, pois, sem seu desenvolvimento ulterior, séries inteiras de mediações entre o homem e o fim imediato que, em última análise, ele se empenha em conseguir. Surge, assim, no trabalho uma diferenciação, já presente primordialmente, entre finalidades imediatas e finalidades mediadas (LUKÁCS, 2013, p. 128).

Nesse aspecto, Lukács (2013) aponta que, além dos pores direcionados ao metabolismo do homem com a natureza, há os pores que estarão direcionados unicamente a induzir outros homens. São as *posições teleológicas secundárias*. Nos termos do referido autor: “Referimo-nos àqueles pores teleológicos que não têm por fim a transformação, a utilização etc. de um objeto da natureza, mas que têm a intenção de levar outros homens a executarem, por sua vez, um pôr teleológico desejado pelo sujeito do enunciado” (LUKÁCS, 2013, p. 161).

Nesse sentido, como vimos no segundo item da seção II, para Lukács (2013), a totalidade do ser social, não se esgota no trabalho, compreende o processo de complexificação do ser social pelo surgimento de uma categoria que não deriva da natureza, na concepção de criar e de atender novas necessidades e possibilidades, à medida que o ser social vai se desenvolvendo e se complexificando; trata-se da categoria da reprodução social. Isso porque, como já dissemos, o trabalho remete para além de si mesmo. Esse processo cria complexos sociais para estabelecer uma dinamicidade nas relações sociais. Os complexos sociais surgem na esfera da reprodução social para estabelecer alguma relação entre as necessidades e possibilidades que foram sendo postas. Para Lukács (2013):

Enquanto as tendências reprodutivas da vida orgânica, visando à preservação de si e da espécie, constituem reproduções no sentido estrito, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa (LUKÁCS, 2013, p. 160).

A capacidade que o trabalho tem de trazer novos resultados que vão além da mera reprodução daquele que o executa (como ocorre na reprodução biológica da vida), implica que do trabalho se originem outras determinações decisivas do ser social. É então que, para a comunicação entre os homens, que se unem para a realização do trabalho, surge a linguagem⁵⁰. De acordo com o que aponta Lukács (2013), a reprodução do ser social é realizada nos atos de ação conjunta dos homens singulares e dela “[...] surgem categorias totalmente novas, qualitativamente distintas, que, [...] têm um efeito modificador também na reprodução biológica da vida humana” (LUKÁCS, 2013, p. 170). Nesse sentido, Lukács reitera que:

[...] 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 de modo crescente 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. Evidencia-se aí o processo do afastamento da barreira natural, já reiteradamente tratado por nós a partir de diversos aspectos (LUKÁCS, 2013, p. 171).

Na concepção de Lukács (2013), é no campo das posições secundárias que surge um complexo social – ontologicamente fundado pelo trabalho – que permite que se fique mais evidente a peculiaridade do ser social. É o que o autor compreende como o complexo de atividades da educação. Completamente diferente de qualquer apropriação existente na vida animal que possam ser tratadas como “educação”, pois, no caso dos animais, somente existe a repetição dos atos, apenas para a preservação da reprodução vida orgânica. Para o referido autor, a essência da educação dos homens se dá à medida que: “[...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). É, nesse entendimento, que Lukács (2013) concebe a educação em dois sentidos: sentido amplo e sentido estrito. Assim:

Isso significa dizer duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no *sentido mais amplo possível* – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a

⁵⁰ Lukács refere-se ao desenvolvimento do trabalho, a divisão do trabalho e cooperação. Para o autor, haja vista que “[...] O domínio crescente do homem sobre a natureza e expressa diretamente, portanto, também pela quantidade de objetos e relações que ele é capaz de nomear” (LUKÁCS, 2013, p. 161), assim, a linguagem, enquanto complexo social, permitiu a comunicação entre os seres singulares.

sua educação – no *sentido estrito* – o preparou (LUKÁCS, 2013, p. 176; grifos nossos).

Para Lukács (2013), o sentido amplo e o sentido estrito estão intimamente interligados no desenvolvimento do gênero humano e isso implica que não seja possível traçar uma fronteira entre os dois em que se possa dizer onde um começa e onde o outro termina. Apenas, conforme o autor, ao se pensar em termos, imediatamente práticos, em que essa fronteira seja traçada, ou seja, dependendo das sociedades de classes.

Dessa forma, a relação da educação com a reprodução social se dá mediante a natureza essencial da atividade educativa, isto é, a de “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). É essa condição *intencional* que “de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade da mudança na reprodução do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 178), mudanças estas que possuem um caráter social e não biológico. Não percamos de vista que, para Lukács (2013), os pores teleológicos secundários – nos quais está a educação –, que estão no campo da reprodução social, se expressam nas ações dos homens singulares que se realizam forçosamente, assim:

[...] se encaixa[ndo] uma na outra para formar os complexos de relações entre homens, que, tendo surgido, possuem certa dinâmica própria, isto é, não só existem, se reproduzem e se tornam socialmente operativos independentemente da consciência dos homens singulares, mas também proporcionam impulsos mais ou menos, direta ou indiretamente, decisivos para as decisões alternativas (LUKÁCS, 2013, p. 180).

Assim como em todas as ações humanas, um elemento importante no processo de educação dos homens, além da linguagem, é a consciência. Aqui não entendida apenas como elemento biológico, mas enquanto um ente de caráter social, um complexo social. Segundo o referido autor: “trata-se de uma consciência cujos conteúdos, cuja faculdade de apreender corretamente os objetos e suas conexões, generalizar suas experiências e aplicá-las na práxis estão necessariamente ligados de modo inseparável ao homem biológico-social, do qual ela é consciência” (LUKÁCS, 2013, p. 290).

É importante salientar que, para Lukács (2013), a consciência no homem possui uma relação com o homem enquanto ser vivo, uma vez que ela surge com o nascimento, se realiza através do crescimento e da educação, por exemplo, e se finda com a morte; no entanto, é a relação com categorias tão especificamente sociais como a educação que “[...] indica que o

homem, desde que se tornou homem por meio do seu trabalho, reúne em si uma conjunção inseparável de categorias da natureza e da sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 290).

Ressaltamos que, com base em Lukács (2013), entender a educação na sua especificidade ou no seu caráter formal, a partir do momento em que reproduz as relações sociais, é insuficiente para apreender a formação humana, uma vez que esse debate gira em torno do espaço da política e do direito, no qual a emancipação humana não se realizará. Não obstante, em Lukács (2013), entendemos que é necessária uma discussão acerca da educação em seu sentido amplo, considerando que a análise da gênese deste complexo social representa a essência desse fenômeno, compreendendo qual a relação existente entre o complexo do trabalho com o complexo educacional.

Nesses termos, apreendemos que a educação, mesmo não sendo objeto de estudo de Lukács, aparece em sua pesquisa, pois entende o autor que, para a reprodução social do ser social e seu desenvolvimento, surge uma série de complexos sociais, que vão desencadear papéis que tornarão a esfera do ser cada vez mais social, serão, portanto, mediação para o desenvolvimento do trabalho. É o caso da educação que, tendo sua gênese a partir do trabalho, no desenvolvimento da linguagem e da consciência, exercerá seu papel em plena conformidade com as necessidades reprodutivas da sociedade, sendo que sua natureza será sempre em incidir sobre a consciência de outros homens, no processo de reprodução do ser genérico do homem.

Ao longo da seção II, vimos como a educação é apreendida sob algumas abordagens teóricas. Na seção, a seguir, buscaremos entender como o Serviço Social tem apreendido todas essas discussões a partir da análise da produção acadêmica atual da área de Serviço Social, especialmente no tocante aos trabalhos produzidos que abordam a temática da operacionalização do Serviço Social na educação.

4 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SERVIÇO SOCIAL: TENDÊNCIAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

O debate sobre educação tem se tornado cada vez mais presente nos espaços de discussões políticas e acadêmicas. No âmbito do Serviço Social, esse debate está presente de duas maneiras: como espaço de atuação profissional quando se depreende a atuação do assistente social na política de educação/na escola, e como temática da área de conhecimento, nos debates sobre a política educacional, sobre a relação entre educação e sociedade, educação e emancipação, etc.

Nesse sentido, especialmente pela literatura do Serviço Social, a educação pode ser entendida enquanto espaço de atuação para assistentes sociais, quando, dentre outros aspectos, entendemos o movimento complexo e contraditório da sociabilidade capitalista. De acordo com Barbosa (2015), a educação se constitui como uma das demandas reivindicadas pela classe trabalhadora no contexto dos anos iniciais do século XX. É a partir disso que, conforme a autora: “O problema do analfabetismo, da evasão escolar, da repetência, irá se configurar ao longo das décadas como uma demanda institucional, a qual irá exigir respostas para seu enfrentamento” (BARBOSA, 2015, p. 100). Este enfrentamento se dará com a institucionalização de profissões, tais como a do Serviço Social.

Dessa maneira, as atividades do assistente social na educação escolar brasileira tinham, inicialmente, um caráter único de ajustamento à lógica capitalista, atuando junto ao tripé família-escola-comunidade para identificar os “males sociais” que eram apresentados pela família e pelos alunos, num direcionamento de “tratar” os que eram considerados como “desajustamentos sociais”, em atividades que estavam direcionadas não apenas às problemáticas da escola, mas também às problemáticas externas das famílias e dos alunos. O assistente social, no entanto: “não se questionava sobre o porquê dessas dificuldades e não as relacionava com às contradições intrínsecas à ordem capitalista” (BARBOSA, 2015, p. 110).

Ao longo das décadas seguintes, algumas mudanças vão ocorrendo no direcionamento da atuação do assistente social no âmbito da educação, especialmente, em face às mudanças que foram ocorrendo na política educacional brasileira desde sua institucionalização e pela orientação das tendências teórico-metodológicas ao longo da trajetória do Serviço Social.

Almeida (2003) em um estudo realizado sobre os avanços e os desafios do Serviço Social na política educacional, destacando o avanço da produção acadêmica da profissão, considera que nessa produção o pensar a inserção do assistente social na educação não deve se restringir: “como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de

trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais.” (ALMEIDA, 2003, p. 2).

Esse, portanto, é um debate que se fez presente no âmbito do Serviço Social a partir dos anos 1980, mas que passou a se expressar de forma mais ampla principalmente com a entrada dos anos iniciais do século XX, especialmente com a produção da brochura que trata dos *Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de Educação* (CFESS, 2011)⁵¹. Nesses aspectos, Barbosa entende que:

[...] o debate que vem se processando desde a década de 1980 dentro da categoria com a política de educação é perpassado por questões muito amplas, a saber: o entendimento da demanda social de educação, a institucionalização da educação pelo Estado como forma responder aos interesses do capital, as demandas institucionais e as requisições técnico-operativas e político-ideológicas do Serviço Social. Resta claro que sua inserção se dá na contradição entre o reconhecimento e a institucionalização do direito à educação e o não acesso e a não permanência dos alunos na escola (BARBOSA, 2015, p. 17).

Destacamos que, considerando a produção técnico-científica produzida pelo conjunto dos intelectuais da área de Serviço Social, entre as pesquisas que se debruçam sobre o entendimento e a defesa da inserção dos profissionais de Serviço Social na educação pública, encontram-se as produções de Martins (1999), Almeida (2000, 2003, 2007, 2011), Barbosa (2015), entre outras.

É no âmbito da produção acadêmica do Serviço Social que está o recorte da nossa pesquisa. Nosso universo de estudo são os trabalhos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*⁵² no período de 2007-2017 – um intervalo de 10 anos⁵³. Neles, buscamos extrair as abordagens sobre a educação trazidas pelos autores, com a finalidade de entender quais as tendências contemporâneas de discussões que se seguem nesse campo de debate dentro do Serviço Social. Cabe ressaltar que esta pesquisa partiu de um levantamento que demonstrou

⁵¹ O objetivo desse documento é: “contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de socializabilidade humanizadoras. O intuito maior é comunicar a categoria profissional com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional que, por sua vez, reconheça as particularidades da atuação do/a assistente social na referida política pública e, diante do contexto político e ideológico de ofensivas capitalistas, contribua para a intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória, e para a consolidação do Serviço Social na educação” (CFESS, 2011, p. 8).

⁵² É válido salientar que: “A formação de assistentes sociais no Brasil em nível de pós-graduação (*strict sensu*), na atualidade, está em processo de mudança em face do Plano Nacional de Pós-Graduação” (SOUZA; ALCÂNTARA, 2015, p. 25), o que gerou impactos no que vem sendo produzido pelo Serviço Social.

⁵³ Fazem parte do universo desta pesquisa três teses de Doutorado.

que, no período de 2007-2017, na área de Serviço Social foram publicadas dezesseis dissertações, três teses, oito livros (alguns oriundos das próprias dissertações e teses) e doze artigos em periódicos (em revistas de Serviço Social) que abrangem o Serviço Social e sua inserção com a educação enquanto espaço de atuação profissional⁵⁴.

Tendo em vista a importância da produção acadêmica para o Serviço Social, especialmente, nos desdobramentos do contexto político, econômico e social nos fins da segunda década do século vigente, a discussão que aqui segue se debruça sobre essas produções acadêmicas contemporâneas do Serviço Social sobre a educação, com o entendimento que as concepções sobre a educação são diversas e divergem em muitos pontos, como vimos na seção anterior.

Dessa forma, relacionando com as abordagens e tendências apresentadas na seção III, esta seção está dividida em três itens que integram discussões sobre a educação em temáticas que perpassam a sua institucionalização na operacionalização da política educacional, àquelas que se dirigem à educação como prática transformadora, bem como as temáticas que apreendem a educação como um processo social na relação entre a educação e a categoria trabalho. Nesse entendimento, exporemos as tendências encontradas sobre educação nas produções analisadas a partir de tais temáticas.

4.1 A política educacional brasileira

Iniciamos a exposição dessa primeira tendência encontrada na pesquisa, destacando alguns pontos de nosso entendimento sobre a institucionalização da política educacional. Em seguida, exporemos os conteúdos das produções que contemplaram essa temática. Sob tais aspectos, foram considerados dois trabalhos com base no levantamento realizado⁵⁵.

Entre tantos assuntos presentes no âmbito da educação, no momento atual, um debate que tem gerado muitas discussões corresponde aos desdobramentos que a política educacional tem tido desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente com o século XXI, considerando os determinantes que implicam no processo de reformulação da política educacional como um todo. São discussões que têm se tornado cada vez mais presentes principalmente nas pesquisas que se debruçam em compreender a relação intrínseca entre

⁵⁴ Salientamos que em outras áreas do conhecimento, como a Educação, Políticas Públicas, etc., também se tem produzido sobre o Serviço Social na educação.

⁵⁵ Os textos são *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania* (MARTINS, 2007) e *Produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional* (SILVEIRA, 2017).

sociedade e educação, e isso vêm sendo especialmente discutido por aqueles que partem de uma concepção materialista da realidade⁵⁶.

Com base nisso, traremos as teses produzidas na área de Serviço Social que discutem a educação – produzidas entre 2007 e 2017 – nas quais identificamos a política de educação como tendência de discussão, considerando tanto a abordagem que compreende Gramsci quanto a que perpassa a proposta de referencial de Mészáros. Assim, as análises apreendem mais de uma concepção de educação e pautam-se em autores que não entendem da mesma maneira essa discussão.

Para realizarmos nossa análise, temos o entendimento que a partir da formação do modo de produção capitalista, o sentido estrito da educação é capturado pelo capital⁵⁷. Nesse sentido, a educação institucionalizada passa a exercer funcionalidade de política educacional, entendendo que o universo das políticas sociais envolve demandas das contradições da sociedade capitalista. Assim, a nosso ver, o entendimento do que constitui a política de educação corresponde à apreensão de que os desdobramentos dos imperativos do sistema do capital atingem de alguma maneira as formas de *internalização* da educação nos espaços formais, mas não somente a elas, como analisa Mészáros (2008).

Depreende-se disso que, dentro dos determinantes da sociedade capitalista, para responder às exigências do capital, o Estado atua, enquanto estrutura totalizadora do comando político⁵⁸, de forma a exercer controle sobre a força de trabalho, administrando os conflitos sociais. Pensando no capitalismo monopolista, tais condições implicaram que pelo Estado fossem instituídas as políticas sociais⁵⁹.

⁵⁶ Entre alguns estudos, destacamos a coletânea *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*, organizada por Aline Nomeriano e outros professores publicada pelo Coletivo Veredas, em 2017. No livro, que reúne 12 artigos, os autores discorrem acerca da temática que envolve Estado, política, trabalho e educação, buscando os fundamentos lançados por Marx e Lukács.

⁵⁷ E de forma mais intensa que em outros modos de produção, isso porque o sentido estrito da educação não se restringe à sociedade capitalista. Lembremos que Lukács (2013) pontua que o *sentido amplo* e o *sentido estrito* da educação não estão dissociados, não sendo possível traçar uma fronteira entre elas. Seu sentido estrito, no entanto, pode ser traçado apenas dependendo da sociedade de classes, mas sempre em acordo com a reprodução da sociedade em que se encontra. [Entende-se que com a exploração do homem pelo homem sob o trabalho alienado, a sociedade passou a se dividir entre duas partes antagônicas: a classe dominante e a classe dominada, formando as classes sociais, constituindo as sociedades de classes].

⁵⁸ O Estado enquanto estrutura totalizadora do comando político, não pode contrariar os imperativos da ordem do capital. Não é possível restaurar o Estado capitalista pela mudança política. Apenas com o fenecimento do Estado, é possível uma sociedade em que o trabalho seja realizado pela livre associação, mandando “toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades” (ENGELS, 2012, p. 218).

⁵⁹ Sem adentrar muito nesta discussão, porque este não é nosso objetivo, consideramos que o Estado moderno e sua atuação no capitalismo desenvolvido, isto é, no capitalismo monopolista e de como, no Brasil, esse contexto influencia a constituição da política de educação brasileira. De acordo com Netto: “Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica, conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes” (NETTO, 2011, p. 30).

Santos (2016) assinala que: “[...] a política social se consolidou – durante a fase monopolista do capitalismo⁶⁰ – como resposta do Estado à ‘questão social’, que busca intervir minimamente em suas expressões, realizando esta ação de forma fragmentada e parcial, nunca procurando atingir sua raiz.” (SANTOS, 2016, p. 129). Dessa forma, a “questão social” tem desdobramentos nas suas sequelas sociais. Para Behring e Boschetti (2011), as políticas sociais, ao serem instituídas, atenderam às demandas daquele dado momento (primeiras décadas do século XX), por sua vez, também são tidas como resultado de reivindicações das lutas dos trabalhadores, quando a “questão social” se coloca no que se considera sua dimensão política⁶¹. Assim, o Estado, sob uma intervenção contínua, sistemática e estratégica sobre as expressões da “questão social”, responderá através de políticas sociais, com a finalidade de assegurar condições que sejam favoráveis ao desenvolvimento capitalista.

Depreende-se desses determinantes que a particularidade brasileira de adesão ao sistema de políticas sociais em face ao cenário do capital internacional acompanha os desdobramentos da política e da economia brasileiras, considerando que o Brasil entra tardiamente nas relações do capitalismo monopolista⁶². Nesse contexto marcado pelos anos iniciais do século XX, no Brasil, as relações de produção se expandem e a população brasileira começa a se urbanizar. Behring; Boschetti (2011) analisam essas determinações da seguinte forma:

A economia e a política brasileiras foram fortemente abaladas pelos acontecimentos mundiais das três primeiras décadas do século XX, e mais ainda depois da crise de 1929-1932, quando se abre uma época de expansão acelerada das relações capitalistas entre nós, com intensas repercussões para as classes sociais, o Estado e as respostas à questão social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 104).

Dentre as demandas que serão “atendidas” pelo Estado brasileiro, encontra-se aquela dirigida à escolarização dos filhos da classe trabalhadora⁶³. Barbosa (2015) desenvolve com

⁶⁰ Cf. capítulo 8 de *Economia Política: uma introdução crítica* (NETTO; BRAZ, 2011).

⁶¹ De acordo com Pimentel (2016), a “questão social” é apreendida em três dimensões articuladas entre si: as bases materiais e o fundamento teórico contidos na Lei Geral de Acumulação Capitalista; nas formas de organização e luta da classe trabalhadora (*dimensão política*) e na intervenção do Estado como forma de administrar os conflitos sociais. Portanto, estão essencialmente interligadas. Essa apreensão demonstra a inviabilidade da superação da “questão social” nos marcos do capitalismo. Portanto, “A verdadeira resolutividade para o problema do pauperismo, da desigualdade social e de suas sequelas está na superação dessa forma de sociabilidade capitalista, ou seja, para além do capital.” (PIMENTEL, 2016, p. 11).

⁶² Para entender a formação econômica do Brasil não se pode perder de vista seu contexto na periferia do capitalismo e sua participação na totalidade socioeconômica do sistema do capital, entendendo “o vínculo da dependência e subordinação da economia brasileira aos propósitos da empresa colonizadora” (SANTOS NETO, 2015, p. 25).

⁶³ No Brasil, “A demanda social de educação escolarizada foi reconhecida e institucionalizada pelo Estado a partir de 1930.” (BARBOSA, 2015, p. 100). Dessa forma: “Esse processo de reconhecimento e institucionalização é parte da correlação de forças entre as classes: os direitos sociais passam a compor a pauta

clareza essa incorporação que, no seu entendimento, por um lado atende à burguesia em ascensão, mas, por outro, também às reivindicações da classe trabalhadora. Para a referida autora:

[...] no Brasil, após três séculos de escravismo e patriarcalismo, houve a configuração de uma “demanda social de educação”, decorrente do ritmo acelerado da economia e da política. Por um lado, a emersão da classe burguesa exigia a educação escolarizada como forma de promover a ascensão social; por outro, a constituição de uma classe trabalhadora que reivindicava a educação escolarizada. A educação nesse momento se caracteriza como uma demanda social posta pelo conjunto de indivíduos de uma determinada sociedade e de um determinado contexto social (BARBOSA, 2015, p. 99).

Nesse sentido, a política educacional passa por fortes alterações que estão em interface com os desdobramentos do contexto brasileiro, mas associada à ordem mundial de controle do capital. Essas apreensões estão presentes, também, no campo da produção do conhecimento da área de Serviço Social, especificamente dos trabalhos da pós-graduação, como veremos a seguir.

Com base nas apreensões acima realizadas, em *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*⁶⁴, Martins (2007), buscando entender o processo histórico da inserção do Serviço Social na política de educação municipal do Estado de São Paulo, realiza um estudo de caso desenvolvendo sua análise, no tocante à educação, a partir da perspectiva da construção da cidadania, pontos apreendidos por Gramsci quando este discute o papel que o princípio educativo exerce no processo hegemônico da conquista de poder das classes subalternas⁶⁵. Nesse sentido, o ponto central da discussão de Martins (2007) envolve uma concepção de política social sobre a educação.

Observamos que a referida autora discute sobre o processo de centralização e descentralização da política educacional, delimitando-se aos municípios paulistas, onde, na educação, existiam assistentes sociais, na busca por elos entre a atuação do assistente social na política de educação básica para a construção da cidadania, na democratização da educação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva georeferenciada, a partir de uma pesquisa com o universo de estudo pesquisado – os assistentes sociais que trabalham na política de educação nos municípios paulistas.

de reivindicação e movimentos da classe trabalhadora, e ocorre a busca da legitimidade das classes dominantes em ambientes de restrição de direitos políticos e civis” (BARBOSA, 2015, p. 101).

⁶⁴ Tese de doutorado publicada em 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁶⁵ Cf. Gramsci (2001).

Martins (2007) apresenta sua concepção de educação sustentada no referencial gramsciano, que apreende uma educação humanista, a partir do nível cultural dos sujeitos. As concepções dos pesquisados, conforme a autora, que permeiam implicitamente o trabalho do assistente social, são analisadas a partir dessa perspectiva teórica. No geral, sua análise sobre a educação parte da perspectiva dos profissionais sujeitos da pesquisa. Portanto, extraímos alguns poucos trechos nos quais ela concebe a educação.

Dentre os pensadores estudados na seção II, observamos que Gramsci, ainda que não tenha se debruçado sobre as políticas educacionais, deixou elementos para se entender a educação como princípio educativo, trazendo elementos tais como hegemonia, intelectual orgânico, vontade coletiva, entre outros. Assim, suas contribuições teóricas fundamentam muitas análises que encontram na política educacional uma forma de estratégia para a produção da hegemonia e da contra-hegemonia, ou seja, a organização social dos grupos subalternos na luta pela produção de uma contra-hegemonia⁶⁶.

Nesse sentido, Martins (2007) fundamentada em Gramsci, entende a educação a partir da institucionalização no espaço formal, isto é, a escola, enfatizando que, embora a escola seja usada como aparelho de propagação da ideologia dominante, pode constituir-se, também enquanto instrumento de elevação cultural das massas, instrumentalizando o indivíduo para o exercício da sua cidadania e, portanto, construindo a hegemonia. Assim, argumenta que:

Apesar de refletir a ideologia dominante, a escola e a educação, em geral, constituem-se por excelência em veículo de disseminação de conhecimentos e ideologias e, é justamente aí, que Gramsci vislumbra a possibilidade de intervir (MARTINS, 2007, p. 70, grifo nosso).

[...] a educação pode proporcionar a construção de um corpo social autocrítico capaz de se auto-regular e prover suas próprias necessidades em prol não apenas de uns poucos, mas de toda a sociedade (MARTINS, 2007, p. 71, grifo nosso).

⁶⁶ O pensamento gramsciano, perpassa todo o campo das Ciências Sociais e Humanas, principalmente brasileiras. De acordo com Simionatto (2011), a introdução da obra de Gramsci no Brasil demarca o início dos anos 1960. Mas é apenas a partir dos anos 1980, “[...] quando a crise do regime autoritário e do modelo econômico-social [...] imposto [pelo regime militar] começa a explicitar-se abertamente, o pensamento gramsciano receberá um tratamento mais coerente e sistemático” (SIMIONATTO, 2011, p. 21), tornando-se um grande referencial nas áreas de *Educação*, *Sociologia*, *Ciência Política*, *Antropologia*, *Serviço Social*, entre outras, “[...] que buscaram, nos contextos específicos de suas práticas profissionais e nas interpretações do Brasil, articular a fecundidade e a universalidade de suas categorias” (SIMIONATTO, 2011, p. 22). Dessa forma: “No momento em que instâncias ideológicas ganhavam uma relativa autonomia em relação ao Estado, mediante o fortalecimento da sociedade civil, a contribuição de Gramsci foi decisiva para a renovação da esquerda, do marxismo e das Ciências Sociais” (SIMIONATTO, 2011, p. 22). Ressaltemos que, na historiografia do Serviço Social, a influência do pensamento gramsciano, registrado com maior intensidade a partir dos anos 1980, tem como autores mais significativos Vicente de Paula Faleiros, Safira Bezerra Ammann, Marina Maciel, Alba Maria Pinho de Carvalho e Franci Gomes Cardoso. A referida autora salienta que: “O exame da literatura publicada dos anos 1980 aos dias atuais permite identificar, em diferentes produções do Serviço Social brasileiro, a frequente abordagem de categorias gramscianas, tomadas como suporte tanto para análises relativas aos processos sociais quanto à especificidade do fazer profissional” (SIMIONATTO, 2011, p. 26).

Essa perspectiva de “possibilidade de intervir” e de “construção de um corpo social autocrítico” caminham na direção do que Gramsci propõe sobre o papel da educação na luta pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber, a partir de condições que superem a distância existente entre dirigentes e dirigidos, por exemplo. A escola, nessa perspectiva, *pode* formar novas formas de dirigentes e de intelectuais que sejam preparados para construir uma hegemonia para as massas. Como já trouxemos na seção anterior, para Gramsci, a escola possui um papel ideológico no processo do conhecimento. Ao abordar hegemonia, ideologia, sujeito coletivo, dirigente, entre outras expressões, Gramsci busca “ampliar” um sentido de educação que percorre o processo de cidadania. E, é nessa lógica de educação e cidadania que Martins desenvolve sua pesquisa sobre a inserção do Serviço Social na educação e, principalmente, de sua análise sobre a política educacional.

Ao longo do trabalho, Martins (2007) retrata a política educacional, de forma pontual, no plano legalista, o ordenamento jurídico e as diretrizes governamentais, evidenciando a relação desta com a política de assistência social. Nesse sentido, a noção ampliada de educação trazida por Martins (2007) perpassa a LDB, na qual, de acordo com a autora: “[...] *abarca a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais, as manifestações culturais*” (MARTINS, 2007, p. 117).

Noutra passagem, onde deixa claro sua fundamentação em Gramsci, Martins (2007) entende a educação enquanto processo educativo. Manacorda (1990) nos recorda que sobre o princípio educativo e pedagógico original, “[...] Gramsci coloca a escola no centro da dupla ação da hegemonia (com relação aos intelectuais e às massas), sublinhando a importância que um programa escolar e um princípio educativo têm para o êxito dessa ação” (MANACORDA, 1990, p. 125). Retomando as concepções da autora, esta argumenta que:

A educação formal, vista como necessária, tem como marca dominante o caráter rudimentar, moralizante, tutelar, meritocrático e seletivo da educação do povo, o que tem sido demonstrado pela historiografia da educação brasileira (MARTINS, 2007, p. 142).

Nesse sentido, o processo educativo envolve diversos espaços, o próprio sujeito, a família, as organizações de cultura, o partido e, dentre eles, a escola. O processo educativo, segundo o pensamento gramsciano, precisa ser considerado para além da formação da escola. No entanto, a escola ocupa um lugar privilegiado [...] (MARTINS, 2007, p. 162).

Ainda na discussão de Martins (2007), a autora aponta qual o significado social, o papel e a função social da educação, da escola e da política educacional, tanto na esfera da cultura quanto na esfera econômica. Salienta a contribuição do Serviço Social em uma alternativa construtiva, visando unir esforços entre os demais integrantes da escola pública:

“[...] para lutar por reformas significativas na rota histórica de transformação da escola, para que seja capaz de efetivar uma educação mais democrática, unitária” (MARTINS, 2007, p. 192). Ressalta-se que, embora embasada teoricamente na discussão de Gramsci sobre o processo educativo, Martins (2007) não se debruça ao que Gramsci entende sobre a escola unitária. Muito embora a autora mencione a concepção humanista que Gramsci propõe, não encontramos trechos que nos remeta literalmente aos princípios da proposta de escola humanista/unitária na qual Gramsci entende como única possível para formar dirigentes capazes de construir forças políticas para a luta da conquista de poder das massas.

Assim, aponta que:

*A análise das instituições educacionais só poderá ser efetivada se o profissional compreender o significado **social da educação pública e da escola na esfera da cultura** que, segundo Gramsci (1975), não significa simplesmente aquisição de conhecimentos, mas sim posicionamento crítico diante da história, buscando conquistar a liberdade (MARTINS, 2007, p. 192, grifo nosso).*

Há que se ressaltar o papel estratégico que esta política [de educação] desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social configurado historicamente na sociedade brasileira, de acordo com o desenvolvimento do capitalismo, com as contradições próprias deste processo, portanto, espaço de luta entre hegemonia e contra-hegemonia (MARTINS, 2007, p. 193).

[...] a instituição escolar é o espaço adequado para desencadear ações preventivas, educativas, relacionadas a diversas situações socioculturais, que afetam o cotidiano da população de bairros periféricos, que muitas vezes possuem apenas a escola como equipamento social (MARTINS, 2007, p. 194).

Neste sentido, ao considerar que a política de educação desempenha um *papel estratégico* diante, especialmente, do âmbito cultural dos sujeitos, Martins (2007) nos reporta, mais uma vez para o que Gramsci entende como estratégia de luta para a conquista da hegemonia das massas, no processo de ruptura com a dominação da cultura das classes dominantes burguesas. Diante de tais expressões, constatamos que Martins (2007) direciona a educação a uma perspectiva de *possibilidades*, reportando sua discussão para o entendimento do acesso à educação básica enquanto direito de todas as crianças e adolescentes, sendo estendido à família, o que, de acordo com Martins (2007) torna possível ampliar o horizonte cultural das classes subalternas.

Na tendência em discussão – a política de educação– encontrada também no texto de Martins (2007), identificamos forte influência de Gramsci no processo da abordagem sobre a educação. No entanto, outra forte abordagem sobre a política educacional é fundamentada em Mészáros. Diferentemente de Gramsci, Mészáros (2008) entende que as reformas educacionais, assim como qualquer outra proposta de reforma na sociedade capitalista, são

“reparos” do sistema do capital; são mudanças superficiais que não atingem as estruturas da sociedade. Dessa forma, pudemos apreender na tese de Silveira (2017) alguns apontamentos sobre a política educacional.

No texto *Produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional*, Silveira (2017), buscando analisar a produção do conhecimento em Serviço Social no âmbito da sua inserção na política de educação, sob o prisma dos desafios e das perspectivas do projeto ético-político profissional⁶⁷, fundamenta sua análise no tocante à política educacional, especialmente, a partir da perspectiva de Mészáros.

Para tanto, ao analisar a política de educação, sob a abordagem de Mészáros, o texto orienta-se na direção em que a educação na sociedade de classes é operacionalizada na política de educação, legitimando o trabalho alienado e o *satus quo* por meio da reprodução da ideologia dominante. Assim, entende que:

Com base nisso, na sociedade de classes, há um processo educativo que é reiterado pela operacionalização da Política de Educação, que legitima o trabalho alienado, através da ideologia dominante de manutenção do status quo, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado “no seu lugar” (SILVEIRA, 2017, p. 55).

Essa apreensão sustenta as considerações no tocante à formação da política educacional brasileira. Como vimos anteriormente neste item, a constituição da política educacional brasileira acompanhou a inserção do Brasil no cenário do capitalismo mundial. Desse modo, no texto em questão, há a apreensão de que a política de educação brasileira carrega a contradição de que, estando relacionada à formação do Brasil, tanto se expressa enquanto *conquista* das lutas sociais – materializando-se enquanto direitos sociais – quanto corresponde ao projeto de educação burguesa. Podemos ver tais considerações na passagem a seguir no que apreende Silveira (2017):

[...] podemos destacar como forte contradição presente na Política de Educação no Brasil e que carrega a historicidade do surgimento da mesma no país, é de que as ações de expansão do acesso à educação, objeto das lutas sociais e da conquista da educação como direito social e dever do Estado, expressa e regulamentada por Lei, disputam com a oferta de uma educação escolar ligada aos interesses da classe

⁶⁷ Sem adentrar na discussão sobre o projeto profissional existente no Serviço Social, sugerimos como leitura o texto *A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social*, de Netto (1999). No texto, escrito no fim da década de 1990, período que marca algumas alterações no interior da profissão, especialmente, no âmbito legislativo, Netto (1999) discorre sobre os elementos que contribuem para a compreensão e a implementação do projeto profissional do Serviço Social. Assim, realiza um resgate histórico sobre os projetos profissionais que acompanharam a trajetória do Serviço Social no Brasil, fazendo uma interface com a discussão dos projetos societários de maneira geral.

dominante que se utiliza de um discurso de universalização e de democratização da educação para materializar o projeto de educação burguesa na medida em que legitima o Brasil enquanto país de capitalismo dependente ao mercado mundial e as diretrizes neoliberais ditadas pelos organismos internacionais (SILVEIRA, 2017, p. 60)

Da mesma maneira, analisa a configuração da política educacional brasileira a partir dos anos 1990:

A expansão do acesso a Política de Educação no Brasil, a partir da década de 1990, para além de ser uma estratégia burguesa reiterada pelos organismos internacionais, deve ser entendida pelos profissionais inseridos nesse espaço de atuação como importante mecanismo para se operacionalizar uma proposta de educação mediada pelos interesses da classe trabalhadora (SILVEIRA, 2017, p. 54).

É importante destacarmos que nesse texto, no tocante à tendência em discussão, se colocam como alternativas *práticas educativas contra-hegemônicas*, como estratégia de resistência em face aos imperativos da ordem burguesa. Conforme expõe o texto: “*a educação, enquanto categoria para a manutenção do status quo, deve ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra-hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa*” (SILVEIRA, 2017, p. 56). Nesse mesmo entendimento, o texto apresenta que:

Para o desenvolvimento de práticas educativas contra-hegemônicas é necessário trabalharmos com as contradições postas na realidade, compreendermos que concepções de educação estão em disputa (educação burguesa e/ou educação emancipadora), que projetos societários correspondem, para que assim possamos planejar ações que comecem a colocar em discussão práticas de subordinação e de tutela, vislumbrando a possibilidade de construção, na realidade concreta, de outras práticas educativas desenvolvidas pela Política de Educação, práticas essas que sejam capazes de mediar o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora de sua própria condição de classe na legitimação da sociedade capitalista (SILVEIRA, 2017, p. 54).

Fazendo uma interface com as considerações de Mészáros, o referido pensador entende que a proposta contra-hegemônica não pode limitar-se aos projetos de “reforma gradual” ou de mudanças parciais, porque esse direcionamento mantém-se aos limites imperativos do sistema do capital. Para Mészáros (2008), o que se tem que ter em direção é: “*a conformação estratégica geral da transformação estrutural fundamental conscientemente perseguida, independentemente do tempo que a sua realização bem-sucedida possa levar*” (MÉSZÁROS, 2008, p.91; grifos do autor). Assim sendo, “o projeto socialista só pode obter êxito se for articulado e afirmado de maneira consciente como a *alternativa hegemônica* ao

metabolismo social estruturalmente resguardado e alienante do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 91; grifos do autor).

Também observamos que no texto se identificam alternativas propostas à educação burguesa, é válido trazermos algumas considerações trazidas pela autora do texto quando analisa a reorganização da política de educação no Brasil, a partir do entendimento da universalização do acesso à escolarização obrigatória. Para Silveira (2017):

[...] a universalização do acesso à escolarização obrigatória, está longe de ser considerada a democratização da educação. Visto que, para ocorrer, as bases que fundamentam a educação no Brasil devem ser transformadas. Pois, da maneira como a educação se processa no país, pensada para uma elite e não para o povo, irá, por mais que sua cobertura seja ampliada aos diferentes segmentos da classe trabalhadora, continuar a servir aos interesses do Estado Burguês. Visto que, ampliaram-se as condições de acesso, sem se modificar as bases que essa oferta se processa, sem discutir o lugar que a educação ocupa na sociedade de classes, bem como as concepções de educação em disputa e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública. Instituições educativas tradicionais que não sofreram uma reorganização na sua estrutura, tanto física, quanto pedagógica para atender a diversidade das diferentes culturas e as particularidades pedagógicas dos sujeitos (SILVEIRA, 2017, p. 66).

Logo a questão que se coloca é para além do que a escola burguesa ensina e que deve ser sempre foco de discussão, na busca por projetos pedagógicos vinculados a uma perspectiva emancipadora (SILVEIRA, 2017, p. 71).

Nesses termos, essa apreensão sobre a política de educação, expressada no texto de Silveira (2017), entende que a educação é exaltada, pelo Estado burguês, “*como política responsável por combater e diminuir a desigualdade social, sendo necessário ampliar sua oferta.*” (SILVEIRA, 2017, p. 72). É importante destacar essas considerações, pois sinalizam para algo que tem sido cada vez mais presente no contexto atual, isto é, se tem algo que as *personificações do capital* têm feito— com o apoio da grande mídia — é direcionar a educação como instrumento de “mudança” nas condições de vida dos sujeitos, apelando para a “romantização” daquilo que é reflexo da degradação da vida humana⁶⁸.

Assim, entende Silveira (2017) que essas considerações a respeito da política educacional brasileira e sua trajetória na vida dos trabalhadores brasileiros não deve estar

⁶⁸ Essa degradação é entendida, especificamente, com a pauperização da classe trabalhadora, “[...] uma pauperização da classe operária, ditada pelas necessidades do capital, que se põe historicamente permeada pelas lutas dos trabalhadores e pelas estratégias de dominação das classes dominantes para contê-las” (PIMENTEL, 2016, p. 3). A pobreza na sociedade capitalista, sob novas formas, é resultado do processo de industrialização que surgiu com o capitalismo “questão social” como resultante das transformações capitalistas existirá enquanto esta sociabilidade for vigente. A acumulação desenfreada e destrutiva (que atinge desde as relações humanas aos aspectos da natureza) que caracteriza essa forma de sociabilidade é a fonte que sustenta a permanência do pauperismo, nos desdobramentos de suas expressões na fome, na educação, na saúde, na segurança entre outros. Cf. capítulo XXIII (*A Lei Geral de Acumulação Capitalista*) e capítulo XXIV (*A Assim chamada Acumulação primitiva*) de *O Capital* (MARX, 1985).

desconexa ao fato de que corresponde também à formação da força de trabalho. Para a autora: “Para além da importante conquista do direito ao acesso e à permanência dos sujeitos nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira, existe a estratégia do Estado Capitalista para a formação da força de trabalho subalterna.” (SILVEIRA, 2017, p. 74).

Com base nos apontamentos ao longo deste item, vimos que, dentre os trabalhos analisados, a tendência sobre a política de educação foi identificada nos textos de Martins (2014) e Silveira (2017), orientadas sob as perspectivas de Gramsci e de Mészáros, respectivamente, no que concerne à educação. Ainda que expressas em algumas passagens, o sumo do texto nos possibilitou essa apreensão. A partir de Gramsci, Martins (2007) entendeu a educação sob o viés de política social, na qual tem *papel estratégico* no âmbito cultural dos sujeitos, tornando possível ampliar o horizonte cultural das classes subalternas. Na tese de Silveira (2017) sua discussão sobre a política educacional caminha na direção da crítica à forma como essa política social está desenvolvida na sociedade capitalista; assim, visualiza a construção de uma educação a partir de práticas *emancipatórias*.

4.2 A educação popular

Neste item, a partir da perspectiva de Educação popular como um dos componentes para a educação como prática da liberdade para a mudança, serão abordados os elementos sobre a Educação Popular discutidos na(s) tese(s) da área de Serviço Social, tendo como fundamento os apontamentos de Freire sobre a educação. Para tanto, foi considerado o total de um trabalho diante do levantamento realizado.

Conforme observamos na seção anterior, no tocante ao que Freire (2010) apresenta sobre a educação, esta possui um papel no processo de humanização e mudança social (mudança aqui compreendida por esse autor enquanto movimento de conscientização e de não adaptação do indivíduo à sociedade), haja vista o que o referido autor considera como inacabamento e inconclusividade do homem⁶⁹. Conhecer as relações em que o indivíduo enquanto sujeito coletivo está envolvido (o mundo), considerando suas particularidades e vivências, é essencial, no pensamento de Freire, no processo de mudança. Tais apreensões constituem também no desenvolvimento da educação popular. Assim, sobre o referencial de Freire no desenvolvimento da educação popular, Maciel (2011) aponta que:

⁶⁹ Cf. item 3.1 da seção III.

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, [Freire] nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida (MACIEL, 2011, p. 328).

Isso porque, para Freire, é preciso não só *estar* na realidade, mas estar *com* ela, participar para “transformar”.

Um ponto necessário para situarmos nossa discussão é entender que a influência de Freire decorre da transição dos anos 1970 para os anos 1980, o que se dá concomitantemente ao período de introdução do pensamento de Gramsci no Brasil. Logo, em se tratando do referencial freireano sobre a educação popular e sua introdução dentro do contexto da sociedade brasileira, encontramos uma origem ligada à conjuntura de um país de capitalismo periférico – com fortes traços agrários de sua formação – no contexto da economia internacional de desenvolvimento capitalista, ao tempo em que o cenário nacional se via mergulhado em um processo de militarização⁷⁰ expandido em todas as áreas sociais, políticas e econômicas.

É, nesse cenário, que o Serviço Social inicia sua aproximação com as ideias de Paulo Freire, tanto no que percorre os trabalhos produzidos, quanto à sua operacionalização dentro das políticas sociais⁷¹. Tudo isso ocorre durante o processo do que ficou conhecido como Movimento de Reconceituaçãodo Serviço Social⁷²; um cenário em que o Serviço Social encontrou-se “revendo” suas vertentes teórico-metodológicas, seu direcionamento político e ideológico frente às condições sociais, logo, seu posicionamento de classe. Gomes (2011) contextualiza essa relação do Serviço Social com a educação popular pontuando que:

A dimensão política e pedagógica da profissão, resgatada na reconceituação, faz confluír Serviço Social e Educação. É nesse contexto que surge o Método de Belo Horizonte, na primeira metade durante a década de 1970, durante a ditadura militar. Na experiência belorizontina, conscientização, organização e participação colocam-se como pontos centrais e estão diretamente ligadas à influência de Paulo Freire. A concepção freireana sobre conscientização ao valorizar o saber popular diferia da concepção dominante, visto que negava a função de intelectual como portador e produtor de consciência, cujo trabalho é de conscientizar as massas (GOMES, 2011, p. 55-56).

⁷⁰ Cf. *Ditadura e Serviço Social*, capítulo 1, mais precisamente itens 1.4 e 1.5 (NETTO, 2009).

⁷¹ Cf. também Netto (2009); Faleiros (2005).

⁷² Não entraremos na discussão sobre o Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano e do que se configurou como Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, pois isto fugiria da discussão aqui pretendida. Sugerimos como leitura sobre o movimento maior na América Latina, *O movimento de Reconceituação: 40 anos depois* (NETTO, 2005) e sobre a especificidade no Brasil, *Ditadura e Serviço Social* (NETTO, 2009).

Com base nesses apontamentos, no que concerne à produção contemporânea da área de Serviço Social, em *Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se entrecruzam na direção de processos emancipatórios*⁷³(VARGAS, 2014), encontramos presente uma articulação entre os princípios da Educação Popular com a atuação do profissional de Serviço Social, com a finalidade de entender o que se é possível para a prática profissional pautada na concepção freireana de educação, que direcione a emancipação dos sujeitos, em uma *ação libertadora*. Nesse trabalho o enfoque não se dirige às políticas educacionais, portanto, não é sobre, necessariamente, a operacionalização do assistente social na política de educação. Mas sobre a perspectiva de uma educação voltada para a intervenção junto às massas que envolva uma prática transformadora, a partir da participação dos sujeitos envolvidos no processo histórico, social e cultural.

Nessa tese, a discussão de Vargas (2014) está pautada no entendimento de que a educação se expressa como um fenômeno complexo, imprescindível na construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam a referência de sua própria história, portanto, assim como Freire, considera que a educação não é neutra. Para tanto, partindo da concepção de Educação Popular, reconhece a importância da cultura popular no processo de mudança, buscando articular a perspectiva de educação com fundamentos da cultura, do saber e das lutas sociais, numa perspectiva contra-hegemônica, que tenha o olhar “para o povo”, para a produção autônoma do saber. Nesse sentido, argumenta que:

Inicialmente, é importante retomar a compreensão da educação como um fenômeno complexo, fundado em diferentes correntes e concepções, vinculadas a culturas e filosofias diversas, implicando princípios e valores e configurando certa visão de mundo e de sociedade. Por isso, como bem frisou Paulo Freire, ela não é neutra. Além disso, não é possível falar de educação em geral, fora de um contexto histórico e sem qualificá-la a partir de determinado ponto de vista. A partir desse entendimento, a pedagogia, como teoria da educação, contribui na tradução da riqueza das práticas educativas (VARGAS, 2014, p. 79-80, grifo nosso).

[...] a Educação Popular objetiva o fortalecimento das próprias “organizações locais e populares de poder de classe na comunidade (VARGAS, 2014, p. 80).

Nesse aspecto, a educação não é considerada neutra e tem caráter permanente. Para Freire (2010), isso só é possível porque a educação do homem é feita por relações: com o outro, de ser mais e de buscar com o outro, de comunhão e de comunicação. O “trabalho” da educação popular, desta forma, está vinculado ao outro, em entender os saberes do povo, sempre direcionado na relação com o outro e com o mundo, a partir de um diálogo entre as

⁷³ Tese de doutorado publicada em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

peessoas, como pudemos ver na seção anterior. Esses elementos, tão disseminados por Freire, estão presentes no texto de Vargas (2014) em algumas passagens.

Quando a autora discute sobre os tipos de trabalhos pedagógicos junto às classes populares, num trabalho de educação popular, que “*objetiva o fortalecimento das próprias organizações locais e populares de poder de classe na comunidade*” (VARGAS, 2014, p.80), expõe também a seguinte reflexão:

Contudo, numa perspectiva diferente, não se trata de um educador que “venha a ser como o povo”, mas que o seu trabalho tenda a se tornar das classes populares, para além de uma transferência de conhecimentos reprodutora de uma dependência, uma educação que seja instrumento para uma conquista do povo, para produção autônoma do saber (VARGAS, 2014, p. 81).

Assim, a perspectiva do texto sobre a educação é orientada no sentido de *libertação*, ora também direcionada por Freire. Vargas (2014) entende que as práticas educativas se dão em um contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político que têm particularidades em comparação a outros momentos anteriores. A partir disso, portanto, faz uma análise da trajetória da Educação Popular no Brasil, desde sua iniciação, com os primeiros ideais de Freire, até a absorção pelas ONG’s, no momento em que a conjuntura do país era permeada por ideários reacionários da autocracia burguesa. Nesse sentido, lembra que, quando surgiu no Brasil, a educação popular estava: “*vinculada a movimentos na área da educação, da cultura da luta pela terra, pela moradia, pelo direito ao trabalho e pela saúde*” (VARGAS, 2014, p. 81).

Como vimos no item 3.1 da seção anterior, a expressão “*inacabamento do ser*” é um termo presente no que Freire analisa sobre o que é a educação. Sobre esse entendimento, Vargas (2014) traz os seguintes apontamentos: “*‘as coisas mudam e nós também’ num permanente ‘inacabamento’ que permite aprender sempre*” (VARGAS, 2014, p. 87). Noutra passagem, assinala que: “*a percepção de que ‘estou sendo’ decorre do reconhecimento da condição de inacabamento*” (VARGAS, 2014, p. 87). Lembremos que Freire apreende o ser humano enquanto um ser inacabado, na busca constante de ser mais com o outro e com o mundo.

É com base nessas apreensões que Vargas (2014) analisa a *transformação social*, entendendo que a emancipação política é coberta por limites, mas acredita ser ela o que move a emancipação humana; e nisso concebe a educação em uma dimensão emancipatória⁷⁴.

⁷⁴ Não encontramos trechos em que a autora articule a educação com a categoria da emancipação humana.

Sobre esses apontamentos, consideramos importantes algumas reflexões. Marx, em *Para a questão judaica* (2009), assinalou que: “A emancipação *política* é, sem dúvida, um grande progresso, ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui” (MARX, 2009, p.52; grifos do autor). Dessa forma, a emancipação política se encontra no âmbito do que é *possível* dentro da forma societária – no caso, o capitalismo – dirigindo aos indivíduos participação na vida política, os direitos sociais, os direitos humanos, etc. Isso, sem dúvidas, trouxe certo avanço para a construção da história humana. No entanto, a liberdade alcançada nesse processo se manteve essencialmente limitada, não alterando (nem altera) as raízes da desigualdade social, exatamente porque a devastadora exploração do homem pelo homem permaneceu em suas bases materiais, isto é, nas relações de produção capitalista, logo, sua estrutura totalizadora, o Estado.

A emancipação humana, impreterivelmente, deve estar consolidada de fato em uma revolução que tenha o que Marx chama de *alma social* (MARX, 2010) atingindo verdadeiramente a essência humana produzida pela sociedade capitalista. É necessária uma *comunidade* social. Para isso, é necessário que toda a estrutura política e ideológica totalizadora do comando político, isto é, o Estado, seja diluído, destruído. Como elucidada Tonet (2007, p. 2): “A emancipação humana é uma forma de liberdade radicalmente diferente e superior à liberdade expressa pela emancipação política e é a forma mais autêntica de liberdade que o ser humano pode ter”. Dessa maneira, o horizonte não pode ser a emancipação política dos homens, mas a sua verdadeira liberdade daquela essência humana que é proporcionada pela sociedade capitalista.

Por isso, nessa perspectiva, Tonet (2007) enfatiza que: “qualquer educação, qualquer atividade educativa, que se apresente emancipadora no sentido forte do termo, não no sentido idealista, tem que estar conectada, com todas as mediações necessárias, com a emancipação humana, não com a emancipação política” (TONET, 2007, p. 2).

Dessa forma, voltando aos apontamentos do texto, a perspectiva de transformação relacionada a Freire condiz com o entendimento de que, ainda que os sujeitos estejam condicionados ao contexto social, quando conscientes do inacabamento, “*podem ir além da adaptação, lutando para não ser somente objeto, mas sujeito da história*” (VARGAS, 2014, p. 95). Essa análise, no nosso entendimento, no entanto, se pauta em uma perspectiva que busca, dentro dos limites do capital, *melhorar* esta forma de sociedade (isto é, a capitalista) e não de romper com a lógica dominante do capital.

Nesse aspecto, Vargas (2007) argumenta que:

Ao trazer a noção de sonho, compreende-se um ‘vir a ser’, assim como num projeto, que busca a direção de uma transformação social. Daí a perspectiva emancipatória da educação nessa direção, assim como no Projeto Ético-Político do Serviço Social, compreendendo o momento histórico que limita as ações à emancipação política, mas que se move na direção de uma intencionalidade dada pelo projeto, pelo sonho de uma emancipação humana, do qual não se quer perder o foco [...] Trata-se da defesa de um futuro que se projeta e não é imutável, o qual se faz com as condições concretas de que dispomos (VARGAS, 2014, p. 88).

Sobre os conceitos de educação popular, exclusivamente orientados em Freire, identificamos os seguintes argumentos:

Freire (2001) acrescenta ainda que a Educação Popular caracteriza-se como democrática, sem separar o ensino de conteúdos do desvendamento da realidade, estimulando a organização das classes sociais populares na luta pela transformação da sociedade, buscando superar as injustiças sociais, considerando o seu saber de experiência. Seus pressupostos para a Educação Popular eram fundados em sua práxis como educador, numa oposição a dicotomia entre teoria e prática (VARGAS, 2014, p. 88).

Além disso, acrescenta Vargas (2014):

Há algumas mudanças que determinam um repensar da Educação Popular. O próprio momento histórico em que emerge a Educação Popular e as transformações decorrentes que refletiram em novos espaços de práticas: centros de Educação Popular que passaram a constituir-se como Organizações Não-Governamentais; educadores populares que passaram a ocupar cargos em órgãos governamentais (VARGAS, 2014, p. 104).

Nesse sentido, entende-se que autora em toda sua análise pautada/referenciada nos princípios de Paulo Freire, apreende o conceito de educação que está articulado ao saber do povo, a cultura e a hegemonia popular, em cursos que correspondam à realidade dos alunos, a partir do entendimento que é necessária a renovação de métodos e processos educativos que passem a substituir o discurso pela discussão. Assim, para a concepção apreendida no texto, se faz possível, através do conhecimento da realidade a partir do “olhar do povo”, transformar a realidade. Conforme apresenta o texto estudado: *“Assim, as aprendizagens se desenvolviam no diálogo sobre a cultura, bem como sobre a natureza e as possibilidades de ‘criar e recriar o nosso mundo’”* (VARGAS, 2014, p. 90).

Essa abordagem da educação entende que, a partir do diálogo, é possível perceber-se no mundo, pertencer a ele e, assim, transformar a realidade. Uma educação que se expresse de forma diferente, de forma verticalizada, exprime relações de superioridade daquele que ensina face ao que aprende, em “transferência” de conhecimento, o que Freire (2010) compreende por “consciência bancária” da educação.

No texto de Vargas (2014), identificamos a intrínseca relação entre educação e liberdade que caminham justamente na contramão da educação “bancária” que é criticada por Freire (2010). Assim como Freire considera que a educação possui uma concepção libertadora, no texto estudado é presente a retomada de tais concepções (páginas 91, 94 e 102). Nesses termos, Vargas (2014) assinala alguns apontamentos sobre a concepção de educação bancária. Destaca a autora:

[...] recusa à educação “bancária” e a defesa da criação de possibilidade para a construção do conhecimento (VARGAS, 2014, p. 94).

Essa relação parte de uma concepção libertadora da educação, no sentido de que contribui para libertação dos oprimidos, numa construção “com o outro”, diferente de “para o outro”, em que o objetivo do aprendizado não é a adaptação à realidade ou adestramento, mas o reconhecimento dos sujeitos em suas condições de intervir e de recriar, de transformar a realidade (VARGAS, 2014, p. 94).

Nesse caminho, apresenta-se uma perspectiva de educação transformadora e uma prática profissional pela dimensão socioeducativa, isto é, compreende uma categoria profissional e um complexo social com papéis de *responsabilidade* no processo de “mudança”⁷⁵. É sabido que Freire desenvolveu seus estudos partindo do princípio de que a educação transforma o mundo, numa relação de

Se a prática se constitui tendo como horizonte uma perspectiva emancipatória, há, como citado anteriormente, uma compreensão de “ser no mundo” que se quer reafirmar fundada na perspectiva de que “estamos sendo” e, por isso, é possível mudar e necessário assumir a mudança (VARGAS, 2014, p. 96-97).

E, em algumas páginas seguintes, acrescenta:

Assim, é preciso que os espaços sejam ocupados por sujeitos políticos engajados na luta para que o direcionamento das ações numa perspectiva emancipatória possa ser garantido (VARGAS, 2014, p. 105).

Assim, Freire, coerente com sua postura dialógica e a riqueza e complexidade de suas formulações, traz a possibilidade de que as mesmas sejam ponto de partida para diferentes debates que são mobilizados a partir de uma intenção de mudança na sociedade (VARGAS, 2014, p. 107).

⁷⁵ Na perspectiva do texto estudado, a dimensão socioeducativa da prática profissional do assistente social que compreende no diálogo, no “olhar do outro”, na conscientização um movimento de “transformação social” pela prática profissional – ação pela qual os profissionais comprometidos com a mudança devem exercer para agir sobre a consciência dos sujeitos –, perpassa o entendimento de que pode haver um caminho *possibilidades* de “mudança” no âmbito do exercício profissional (VARGAS, 2014).

Destaquemos um elemento importante retomado em algumas passagens do texto, que são apreendidos por Freire no tocante ao entendimento que tem sobre o processo educativo. Trata-se da escuta, diálogo, conversa com o outro, inacabamento do ser. Esses pontos são chaves para a concepção de educação freireana, pois estão relacionados com as emoções humanas, com aquilo que Freire (2010) retoma como a *natureza* humana, de relações humanas nutridas de amor, humanidade, esperança, fé, confiança. Com base nesses apontamentos, Vargas (2014) assinala as seguintes considerações:

[...] o valor da emoção nas relações que se constituem nos processos educativos.

Uma alegria fundada na rigorosidade do processo de busca, com domínio técnico e científico. Alegria que se relaciona com esperança. Esperança que para Freire, diferente da conotação que pode ser atribuída a ela como “de quem espera”, parte da “consciência da inconclusão” para mover-se em busca de ser mais (VARGAS, 2014, p. 102).

Essas considerações estão em Freire (2010) quando entende que no sentido da mudança necessária, caminha uma educação num sentido de possibilidades através do resgate e da busca do respeito ao saber que não é sistematizado. Como já apresentamos na seção anterior, nesse entendimento, a perspectiva de educação é carregada de sentimentos e emoções. E esses elementos estão presentes, pois há no homem a condição de inacabamento que conduz, no entendimento de Freire (2010), ao esperar (*esperança*), ou seja, é a busca que conduz as relações do homem, no mundo e com o mundo.

Conclui-se que nessa tendência de discussão – a educação popular – encontrada no texto de Vargas (2014) se identifica forte influência de Freire no processo da abordagem sobre a educação. A autora trouxe elementos que estão presentes na concepção de educação freireana, especialmente, quando apreende aqueles que estão impreterivelmente relacionados à teoria de Freire, como o entendimento do homem enquanto ser inacabado, que produz sua educação na relação com e no mundo e, portanto, o faz ser capaz de *mudar* o mundo e suas relações. Trata-se de um entendimento que faz interlocução entre a educação popular e a perspectiva de mudança em Freire, dando à educação um sentido relacionado à plena formação humana.

4.3 A relação entre trabalho, educação e gênero humano

Nesse item, analisaremos os textos nos quais identificamos que a relação entre trabalho, educação e gênero humano é tendência de discussão, considerando tanto as

abordagens que compreendem Mészáros e Lukács quanto a que perpassa a proposta de referencial gramsciano⁷⁶, assim, pautam-se em autores que não entendem da mesma maneira essa relação. Para tanto, deixemos registrado que foram considerados dois trabalhos com base no levantamento realizado para esta pesquisa.

É importante salientar que, como afirma Edna Bertoldo (2009): “o tema da relação entre trabalho e educação não é coisa da atualidade, pois desde o século passado, [...], tem recebido tratamento tanto dos clássicos da economia política burguesa, quanto dos marxistas” (BERTOLDO, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, isso demonstra que, ao longo de muitas décadas, a discussão da área de Trabalho e Educação tem-se restringido ao entendimento de identidade entre essas duas categorias, sobre o qual alguns estudiosos da teoria educacional tomam como prisma a crítica ao trabalho na forma em que se apresenta na sociedade capitalista, sociedade em que o sistema produtor de mercadorias está constituído no trabalho abstrato⁷⁷.

Essa temática perpassa também o âmbito da produção acadêmica da área de Serviço Social no tocante à educação como veremos a seguir.

Como vimos na seção II, Gramsci entende que a relação entre trabalho e educação envolve o processo de formação das massas na produção do que ele considera hegemonia para a conquista e o fortalecimento do poder às classes *subalternas*. Gramsci (2001) compreende o trabalho como princípio educativo, sendo que, para ele, todo processo de trabalho envolve uma técnica que é adquirida no processo de formação.

Nesse sentido, nas análises das teses, identificamos que Martins (2007) no desenvolvimento de sua pesquisa, retrata, ainda que de forma rápida, a relação entre trabalho e educação. A autora concebe trabalho enquanto dimensão material e educação enquanto dimensão cultural, compreendendo que ao longo do desenvolvimento da humanidade, passou

⁷⁶No texto estudado, ainda que não tenhamos encontrado muitas passagens sobre essa tendência, identificamos alguns elementos que consideramos importantes trazer aqui.

⁷⁷ O fundamento da sociedade capitalista está no trabalho alienado. Na medida em que ocorre o desenvolvimento da agricultura os humanos primitivos foram descobrindo novas formas de retirar da natureza o que precisavam e, abandonando o nomadismo, tornaram-se sedentários – tais transformações dão nome à Revolução Neolítica – e passaram a dominar a natureza para produzirem o que necessitavam. Tais modificações no ser cada vez mais social desenvolveram uma capacidade de trabalho para além das necessidades pessoais. Surge o trabalho excedente e pela exploração do trabalho alheio, pode extrair cada vez mais trabalho. Assim se deu o trabalho escravo, o trabalho servil e o trabalho proletário. Essas novas formas de trabalho sob a base da exploração do homem se configuram no trabalho alienado. É dessa forma que, no modo de produção capitalista – por essência também é uma sociedade de classes (essencialmente opositoras) –, esse trabalho (que não deixa de ser alienado) agora é também abstrato, porque a exploração do homem pelo homem toma proporções em que a força de trabalho torna-se mercadoria como qualquer outro produto produzido pelas bases materiais da produção (LESSA; TONET, 2012).

a existir um *distanciamento* entre educação e realidade social/material (trabalho). Assim, Martins (2007) pontua que:

O início desta tradição de ruptura entre educação e trabalho pode ser exemplificado pela Grécia antiga, onde o trabalho foi entregue aos escravos e às classes inferiores da sociedade, enquanto os de classe abastada podiam entregar-se a estudos e reflexões. Mais tarde, a igreja cristã, que sempre teve um papel extremamente ativo na educação, quando conciliou evangelização e cultura contribuiu para esta dissociação, ao transmitir a idéia da educação mais voltada para valores espirituais do que materiais da sociedade (MARTINS, 2007, p. 73-74).

Percebe-se, nesse sentido, que há uma busca em evidenciar a educação formal, além da apreensão da educação enquanto trabalho, sob o entendimento de que há um *distanciamento* apenas com a instituição da escola, a partir do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, nessa discussão sobre a relação do trabalho com a educação, a autora não se aprofunda no que é a categoria trabalho, o que indica a influência de análises que pautam o trabalho a partir de sua configuração apenas histórica.

Sobre essa condição de identidade entre educação e trabalho, é importante pontuarmos que, conforme sinaliza Lessa: “Nem mesmo nas sociedades mais primitivas o processo educacional coincide, sequer parcialmente, com os processos de trabalho. A produção não se confunde com processo educativo” (LESSA, 2011, p. 117). Isso porque educação ocupa dimensão de fundada e não de fundante (trabalho), com base na concepção lukasciana. São dois processos ontologicamente distintos.

Enquanto na tese de Martins (2007), identifica-se uma concepção de educação e seus desdobramentos na relação com a categoria trabalho pautados em Gramsci, na tese de Silveira (2017)⁷⁸, por outro lado, a tendência da relação entre trabalho, educação e gênero humano se reporta aos elementos ora apreendidos por Mészáros e Lukács⁷⁹. Nesse texto, identifica-se a recorrência da apreensão, fundamentada em Mészáros, de que há entre educação e trabalho uma relação indissociável, impreterivelmente, ao serem concebidas dentro das relações das

⁷⁸ Conforme apontamos no primeiro item dessa seção, Silveira (2017) busca analisar a produção do conhecimento em Serviço Social no âmbito da sua inserção na política de educação, sob o prisma dos desafios e das perspectivas do projeto ético-político profissional. Assim, inicialmente, identificou-se a presença da tendência sobre a política de educação, em que muito se volta à discussão de Mészáros (2008) em relação às implicações do capital sobre as políticas educacionais.

⁷⁹ A análise, a partir deste item 4.3, com base nessa tese, gira em torno dos elementos presentes nos apontamentos da seção III fundamentados em Mészáros e Lukács. Ressalte-se que, no campo da teoria educacional, outros estudiosos desenvolvem suas pesquisas sobre educação e trabalho – como foi visto na análise da tese que tem elementos presentes nas abordagens de Gramsci – especialmente aqueles que partem do entendimento apenas a partir da concepção de trabalho na sociedade capitalista, conforme apontamos na introdução deste item.

sociedades de classes (SILVEIRA, 2017). Todavia, não se encontram no texto passagens que dialoguem com a crítica radical às determinações estruturais fundamentais da sociedade, uma vez que estas incidem nas *propostas* educacionais ora formuladas do ponto de vista do controle sociometabólico do capital, conforme apreende Mészáros (2008).

Entende Silveira (2017) que:

Assim como o trabalho, a educação possui uma centralidade na vida do ser social, haja vista que temos aí duas categorias indissociáveis. É através do trabalho, enquanto atividade livre, que o homem se percebe como sujeito ao interagir com a natureza na busca pela satisfação de suas necessidades. No meio dessa relação destacamos o processo educativo como uma mediação entre a relação do homem com o meio no qual interage (SILVEIRA, 2017, p. 34; grifo nosso).

Nesse sentido, a indissociabilidade entre educação e trabalho, tão presente na discussão de Mészáros (2008), é retomada por Silveira (2017) em algumas passagens. Tanto que, entende a autora: “[...] para sabermos sobre a educação em dada sociedade precisamos saber onde se encontra o trabalho” (SILVEIRA, 2017, p. 34), ou seja, são duas categorias que estão intimamente interligadas. Dessa forma, acentua:

[...] as categorias trabalho e educação se relacionam na medida em que o trabalho determina a forma de educação a ser materializada pelas relações sociais, ou seja, a forma que vai se dar a produção e a socialização da vida em sociedade (SILVEIRA, 2017, p. 38).

Observemos o trecho em destaque da página 34. É consenso com a autora que as categorias trabalho e educação são indissociáveis, haja vista que a educação possui uma relação de dependência em face do trabalho – ao considerarmos seus fundamentos ontológicos e históricos. Ou, como afirma Mészáros: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Mas essa apreensão não dá ao complexo da educação um caráter de centralidade, pois a educação nada mais é que mediação no processo de interação entre homem e sociedade, uma vez que age na consciência e não na transformação da natureza.

Nesse aspecto, com base nos apontamentos de Lukács (2013)⁸⁰, embora a educação seja um complexo social que atua como mediação entre o homem e a sociedade, seu papel está em plena conformidade com as necessidades reprodutivas da sociedade e sua natureza

⁸⁰ Cf. item 3.4 da seção III.

será sempre em incidir sobre a consciência de outros homens, com a função social de atuar no processo de reprodução do ser social, sendo, assim, fundada pelo trabalho (fundante).

Sob essa mesma perspectiva, em algumas passagens posteriores temos a seguinte afirmativa no texto analisado:

*Sendo assim, salientamos a **dimensão educativa presente neste processo social [trabalho]**, pois, ao interagir com a natureza, o homem se constitui e se reconhece enquanto ser social, modificando a si e ao mundo a sua volta. Essa relação que é o **trabalho carrega em si um processo educativo** que será desenvolvido por toda a vida. Isto porque, enquanto sujeitos, precisamos aprender o que e como fazer algo, desse modo, a educação se constitui na realidade social enquanto processo social que permite a construção de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que possibilitam a reprodução da vida em sociedade (SILVEIRA, 2017, p. 35; grifo nosso).*

Silveira (2017) pontua que: “Entender a relação indissociável entre trabalho e educação não é entender que uma categoria é igual à outra. Podemos compreender a educação, como destaca Tonet (2009), enquanto mediação entre os próprios homens. Sendo o trabalho a mediação entre o homem e a natureza” (SILVEIRA, 2017, p. 36). No entanto, completa sob a seguinte afirmativa:

Contudo, a educação incide na relação entre o homem e a natureza = trabalho, através da dimensão teleológica deste, possibilitando que o ser social tenha consciência (ou não) nesta relação de transformação. Ou seja, podemos entender com base nisso que é o trabalho que tem a capacidade de transformar a natureza, mas intermediado por um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que foram apropriados através da educação (SILVEIRA, 2017, p.36; grifo nosso).

Assim, a nosso ver, embora o texto apreenda que educação e trabalho são duas categorias diferentes, entendemos que ao considerar que a educação incide na relação entre homem e natureza, como expresso na passagem em destaque, é dar à atividade educativa uma função que não é sua e igualá-la ao trabalho. Se não há identidade – como afirma – há, no mínimo, a designação de *coincidência* entre as categorias. Bem como afirmar que o “trabalho carrega em si uma dimensão educativa” está em conformidade com a ideia de *identidade* entre trabalho e educação. Dessa forma, há perda dos elementos ontológicos e da função social que carrega os complexos sociais.

Os complexos ideológicos como a educação, cumprem função social na reprodução social, ou seja, interferem nos atos singulares dos indivíduos, com a finalidade de que seus atos correspondam às necessidades da reprodução da sociedade em que estão inseridos; tanto o trabalho quanto os complexos sociais fundados a partir dele compõem a materialidade do

*mundo dos homens*⁸¹. No entanto, se diferem na ordem que todos os complexos sociais (incluindo a educação, com exceção do trabalho) são complexos de relações entre os homens, enquanto o trabalho é a relação entre homem e natureza.

Nesse aspecto, como estamos tratando de apreensões presentes em Lukács, identificamos também alguns elementos sobre a educação que se associam com o entendimento da educação a partir dos fundamentos ontológicos, apreendidos por Lukács⁸², embora não seja utilizado pela autora. Trata-se de elementos como gênero humano, ser social, função social da educação, reprodução social, que mesmo não referenciados em Lukács, dirigem-se em alguns aspectos ao que ele apreende sobre a educação. “[...] *é um complexo social e dimensão da vida do ser social que expressa no campo da reprodução social espaço de luta e embates [...], entre grupos e classes sociais.*” (SILVEIRA, 2017, p. 40).

Assim, sobre a função social da educação, no texto, identificamos as seguintes considerações:

[...] é por intermédio dessa dimensão da vida [a educação] que os sujeitos se apropriam dos costumes, valores, conhecimentos, habilidades, cultura, dentro outros aspectos fundamentais para que a vida social possa ser reproduzida (SILVEIRA, 2017, p. 37; grifo nosso).

[...] função social da educação na sociedade humana que é de reprodução social do ser social (SILVEIRA, 2017, p. 37).

[...] para nos tornarmos pertencentes ao gênero humano precisamos da categoria educação como possibilidade de que valores, costumes, conhecimentos e habilidades necessárias à vida social sejam apreendidas pelos indivíduos (SILVEIRA, 2017, p. 37).

[...] a educação não se constitui na realidade de forma isolada e autônoma do processo de reprodução do ser social, sendo influenciada pelas necessidades deste processo (SILVEIRA, 2017, p. 37).

A apreensão da relação entre educação e trabalho é retomada no texto, pois, conforme retrata a referida autora, a partir desse entendimento, é possível apreender a educação na sociedade de classes, isto é, na sociabilidade capitalista (SILVEIRA, 2017). Reafirma o argumento sob o qual está pautada sua análise sobre a educação, assinala que: “*Para*

⁸¹ Cf. *Mundo dos Homens* (LESSA, 2016a).

⁸² Só para registrarmos, as aproximações do Serviço Social com a Ontologia de Lukács podem ser consideradas a partir das discussões desenvolvidas por Costa (2011) que trouxe para o Serviço Social um entendimento que contrapõe o proposto por Marilda Iamamoto em *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (2011) que compreende o Serviço Social como trabalho. Costa (2011) parte dos fundamentos marxiano-lukacsiano e entende o Serviço Social enquanto complexo ideológico, “[...] decorrente de sua função nos conflitos sociais” (COSTA, 2011, p. 144), que opera posições teleológicas que estão dirigidas a objetos sociais e não à natureza. Assim, “A base ontológica do Serviço Social enquanto posição teleológica secundária é a ideologia como atividade que exerce uma função nos conflitos humano-sociais” (COSTA, 2011, p. 145).

compreender o lugar que a educação ocupa na sociedade capitalista não podemos desconsiderar a relação entre a educação e o mundo do trabalho.” (SILVEIRA, 2017, p. 39).

Dessa forma, enfatiza que:

Ao analisarmos o lugar que a educação ocupa na sociedade de classes, nos deparamos com um modelo educacional que reduz o sujeito que apreende a mero receptor do processo educativo. Nesse modelo de sociedade o sujeito é passivo, não sendo permitido seu protagonismo na construção de conhecimentos. O conhecimento lhe é apresentado, como algo pronto a ser reproduzido. A categoria educação, nesta perspectiva, contribui para a legitimação e reprodução da sociedade capitalista através da difusão da alienação da classe trabalhadora, via processos educativos que legitimam a ideologia dominante (SILVEIRA, 2017, p. 44).

É com esse entendimento que a autora apreende que a educação ocupa na sociedade capitalista uma dupla funcionalidade: o papel de reprodução da lógica dominante e da força de trabalho capitalista, bem como, entendida como espaço de resistência, pode contribuir “*através de projetos educativos que possibilitem a formação crítica da classe trabalhadora, respaldada por princípios de uma educação emancipadora.*” (SILVEIRA, 2017, p. 38)⁸³. Assim, para a autora, a educação atende à lógica dominante para a reprodução e manutenção do *status quo*, como processo de *interiorização*, mas é preciso entender também que pode atuar na consolidação de bases para que se desenvolvam projetos emancipatórios contra-hegemônicos. Nesta perspectiva, assinala que:

*A educação é fundamental nesse para a **interiorização da ideologia dominante** que reproduz e legitima as relações sociais de produção capitalista. Assim, na sociedade de classes a educação escolar é regulada pelo Estado, ocupando um lugar estratégico na reprodução e manutenção do status quo. Contudo, a realidade que é dialética e contraditória, nos leva a apreender a educação também enquanto estratégia de resistência e de uma educação com princípios emancipatórios que poderá contribuir para a formação crítica da classe trabalhadora em oposição ao projeto de educação burguesa subalternizante. (SILVEIRA, 2017, p. 34; grifo nosso).*

Logo, ao mesmo tempo em que a educação reproduz a força de trabalho alienado e uma formação humana do homem em si, contribuindo para a legitimação do capitalismo, pode, esta educação, como já apontado, desenvolver um conjunto de conhecimentos necessários para uma formação crítica da classe trabalhadora, capaz de relacionar os diferentes conhecimentos construídos com a realidade vivida pela sociedade de classes (SILVEIRA, 2017, p. 55).

⁸³ Sob esse viés, entende Silveira que: “a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação poderá possibilitar a mediação da materialização de processos sociais emancipatórios, processos esses reiterados pelo Projeto Profissional do Serviço Social, trazendo assim o compromisso profissional com princípios que balizam a educação emancipadora.” (SILVEIRA, 2017, p. 51). Aqui há, portanto, uma relação com a concepção de educação que, de acordo com os documentos que orientam a atuação do assistente social na política de educação, deve perpassar o exercício profissional do assistente social. Cf. Cfess (2001); Cfess-Cress (2011); Cfess-Cress (2011).

Ainda pontua que:

*[...] nesta sociabilidade a educação constitui-se como **instrumento de reprodução da ideologia dominante**, logo, como mecanismo que legitima a alienação do trabalhador através de processos de “interiorização” (MÉSZÁROS, 2016) que difundem valores necessários para a reprodução da sociedade capitalista (SILVEIRA, 2017, p. 38; grifo nosso).*

*Para compreender o lugar que a educação ocupa na sociedade capitalista não podemos desconsiderar a relação entre a educação e o mundo do trabalho. Contudo, é necessário discorrermos sobre os **desdobramentos de uma categoria sobre a outra, ou seja, de que forma a organização do trabalho influencia no projeto de educação da sociedade capitalista e ao mesmo tempo, como o projeto de educação pode resistir ao poder massificador do capital** (SILVEIRA, 2017, p. 39; grifo nosso).*

Portanto, a discussão dessa tese se pauta no entendimento de que a educação caminha numa contradição: ao tempo em que reproduz a ordem do capital e é importante categoria para a manutenção do *status quo*, pode e deve, para a autora: “[...] *ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa*” (SILVEIRA, 2017, p. 56)⁸⁴.

Tais considerações estão em conformidade com o desenvolvimento do texto que apreende a educação na sociedade capitalista, sob a perspectiva do trabalho assalariado e as formas de controle da classe trabalhadora. Com base nesse entendimento, para Silveira (2017) a educação está entre as formas de “*garantias necessárias à produção e reprodução da força de trabalho*”. Nas palavras da autora:

A reprodução da classe trabalhadora envolve, além do trabalho assalariado, garantindo o mínimo de sobrevivência material, outras garantias necessárias à produção da força de trabalho, tais como: à saúde do trabalhador, o lazer e a educação. Sendo a educação responsável pela qualificação e controle da força de trabalho. No entanto, a educação é planejada e executada para atender aos interesses do capitalismo (SILVEIRA, 2017, p. 43).

Com base nesses apontamentos, também embasado no que apreende Mézáros sobre a educação na ordem do capital, o texto traz o elemento *internalização*. Conforme pontua a autora em diversas passagens, a educação na sociedade capitalista exerce o papel de formar os

⁸⁴ No texto, a passagem está expressa da seguinte forma: “Na perspectiva trabalhada por Mézáros (2008) e compartilhada pela referida pesquisadora, a educação, enquanto importante categoria para a manutenção do *status quo* deve ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa” (SILVEIRA, 2017, p. 56).

indivíduos para atenderem aos interesses de uma lógica dominante sob a orientação do capital. De acordo com Silveira (2017):

*Como discutimos, a educação atua na reprodução da força de trabalho, através de uma formação que contribui para a **internalização** da ideologia dominante que afasta do ser social a possibilidade do desenvolvimento enquanto humano genérico, da mesma forma que pode contribuir, enquanto espaço de resistência, através de **projetos educativos que possibilitem a formação crítica da classe trabalhadora**, respaldada por princípios de uma educação emancipadora (SILVEIRA, 2017, p. 56; grifo nosso).*

Para Mészáros (2008), sob as determinações que estão no domínio do capital, o que se assegura é que cada indivíduo tenha para si as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema do capital. Pelos indivíduos se *internaliza* a legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social. Assim, o sistema de *internalização* corresponde ao que se é apreendido por via formal (instituições de educação) ou não (todos os âmbitos da sociedade), isso porque fora ou dentro dos espaços educacionais, a *internalização* permite que os indivíduos sejam: “[...] induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Nas considerações apresentadas no texto sobre os projetos educativos e sobre a *educação emancipadora* sob a forma como está organizada e/ou desenvolvida nos parâmetros da sociedade burguesa consolidada no trabalho assalariado, entendemos que estão dentro daquelas que Mészáros (2008) apreende como “soluções corretivas” do capital, pois emergem em princípios democráticos, estão, pois, em conformidade com a lógica dos limites do capital.

Mészáros nos mostra, portanto, que as implicações do sistema do capital não se atingem exclusivamente às formas de *internalização* que se dirigem às instituições educacionais formais. Desse modo: “[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital, tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Essa, portanto, é a crítica de Mészáros ao projeto de educação consolidado sob as relações em que as *determinações gerais do capital* dão “as ordens” na reprodução da sociedade.

Conclui-se que, nessa tendência de discussão – que envolve a relação entre trabalho, educação e gênero humano – encontrada nos textos de Martins (2014) e Silveira (2017), identifica-se as abordagens sobre a educação no pensamento de Gramsci, Mészáros e Lukács, respectivamente. Enquanto a partir de Gramsci, um dos textos dá ênfase ao entendimento de trabalho enquanto dimensão material e educação enquanto dimensão cultural, dando à

educação (MARTINS, 2007), no outro texto analisado, em que se encontra a ênfase da relação entre trabalho, educação e gênero humano, embora alguns equívocos cometidos na análise dos elementos ontológicos, no que concerne a análise a partir da sociedade capitalista.

Ao longo desta seção, analisamos os trabalhos de pós-graduação da área de Serviço Social, dentro do recorte de nossa pesquisa que foi de 10 anos (2007-2017). Os textos nos mostraram a presença de três grandes tendências de discussões sobre a educação: a política educacional, a educação popular e a relação entre trabalho, educação e gênero humano. Apreendeu-se, assim, a partir das análises, mais de uma concepção de educação sob perspectivas de autores que não apreendem da mesma maneira as discussões. Ressaltamos que, no nosso entendimento, os trabalhos se limitaram a entender a educação dentro das relações da sociedade capitalista, sem considerar seus aspectos mais fundamentais; ainda que, em um dos textos, tenham sido identificados elementos tais como trabalho e gênero humano, não houve uma análise que recorresse aos fundamentos ontológicos da educação, direcionando, mais uma vez, à perspectiva de *educação emancipadora*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora desenvolvida teve como objeto de estudo a educação sob a perspectiva do Serviço Social com a produção acadêmica na área de Serviço Social como fonte de investigação, buscando identificar as tendências e abordagens sobre a educação presentes nas produções dessa área, sob a qual recortamos o período entre 2007 e 2017. Analisamos os trabalhos e apreendemos suas discussões com base nos debates sobre a educação presentes na tradição histórico-crítica.

Buscando respostas às problemáticas apresentadas na introdução, nosso estudo partiu do plano ontológico-filosófico, recorrendo-se aos estudos desenvolvidos pela ontologia marxiana, o que nos deu fundamentos para investigar nosso objeto de pesquisa expresso na produção teórica do Serviço Social para além de aspectos fenomênicos.

Dessa forma, vimos, na seção II, os fundamentos ontológicos que permeiam o complexo da educação, apreendendo-a como categoria fundada da atividade que ora funda o ser social, ou seja, o trabalho. Para tanto, apreendemos que o trabalho é categoria fundante do ser social porque está intrinsecamente ligado à gênese de nova esfera da matéria do ser, o ser social, sendo, portanto, atividade unicamente humana responsável pela produção dos meios de subsistência para atender às necessidades humanas. O trabalho, assim, é a categoria nova que realizou um *salto* ontológico da passagem da vida à nova esfera de ser.

Antes de tudo, entendemos que o surgimento da vida se dá no momento em que a matéria organizada toma qualidade, na condição de reproduzir a si própria, numa reposição de si mesmo, movimento este impulsionado por um salto que permitiu a realização da reprodução biológica, o que antes nos processos inorgânicos, ocorria apenas um mero “transformar-se em outro”.

À medida que processos evolutivos complexos vão surgindo, um novo salto ontológico impulsionado por uma categoria totalmente nova, provoca o desenvolvimento de uma nova esfera de ser, sem que com isso houvesse uma exclusão do ser inorgânico e do ser orgânico; ele apenas pressupõe estes. Essa nova categoria, o trabalho, é a estrutura fundante do ser social, não no sentido de “o quê antecede o quê”, mas por ser responsável pelo desenvolvimento de uma reprodução que tem caráter cada vez mais social.

Dessa forma, pudemos entender que, a partir do desenvolvimento categorial do ser social, ocorre uma autorrealização do homem que trabalha, implicando em um afastamento cada vez maior da barreira natural. Cada vez mais o *ser precisamente-assim* vai dando espaço

para o desenvolvimento do *ser para-si*, o que torna que as respostas à satisfação das necessidades humanas, sejam, cada vez mais, socialmente elaboradas e mediadas.

Nesse movimento, o trabalho sempre estará direcionado a um desenvolvimento *ulterior*, pois o homem que trabalha, ao tempo que modifica a natureza, também modifica a si. Essa capacidade que o trabalho tem de remeter para além de si mesmo constitui a necessidade de novos complexos que permitem a mediação para a reprodução social.

Os atos do trabalho postos em movimento são conduzidos por etapas singulares nas quais se verificam mudanças qualitativas. Nesse processo, vão se tornando necessárias mediações que estarão ligadas à reprodução social e não mais apenas à reprodução biológica da matéria de ser. Surgem determinadas mediações – complexos sociais – que não mais irão interferir no metabolismo entre homem e natureza, como o faz o trabalho, mas terão como natureza essencial incidir sobre a consciência de outros homens. Essas mediações, na ontologia lukácsiana, são apreendidas enquanto complexos de segunda ordem, pois exercem uma teleologia secundária, uma vez que o pôr do fim nestes é a influência sobre a consciência de outros homens, com a finalidade de induzi-los aos pores teleológicos desejados. O trabalho está, portanto, em seu nível mais elevado.

Entendemos que a peculiaridade do ser social em relação ao ser de vida somente orgânica se expressa num complexo de atividades que permite que se torne cada vez mais evidente tal peculiaridade. É nesse aspecto que se tem o surgimento do complexo social da *educação*, um complexo de atividades que, fundado pelo trabalho, capacita o ser a reagir de determinada forma no processo de tomada de decisões. Essa condição ontológica de ser fundada pelo trabalho lhe concede gênese, natureza essencial e função social.

A partir dos aspectos ontológicos lukacsianos, vimos que a educação possui um *sentido amplo* (inseparável da condição de ser), isso porque atua entre consciência e realidade objetiva, sempre existirá e em condições inconclusas, haja vista que ao deparar-se com situações futuras sempre novas e imprevisíveis, o processo de aquisição nunca tem fim, considerando que a educação dos homens tem a função de preparar-lhes para situações futuras, sendo necessário agir de modo socialmente necessário.

O desenvolvimento histórico-social, além de determinar a inconclusividade da educação, lhe exprime função preparatória de necessidades impostas pela reprodução social; é assim que se origina a educação em *sentido mais estrito*, embora também não esteja sempre concluso, estando também relacionado ao sentido mais amplo da educação, possui uma natureza específica e uma função social que, a depender da sociedade em que encontra o nível de desenvolvimento histórico social, pode ou não preparar positivamente para algo.

Apreendemos que a educação é um processo puramente social. Dessa maneira, tomando como análise a dimensão estrita da educação – aquela em que exprime função preparatória e *propedêutica* – entendemos que as mudanças desenvolvidas no processo educativo são mudanças de caráter social, pois o conteúdo, o método e a duração dessa educação são resultados das demandas que surgem com o tipo de sociedade existente. São mudanças de cunho social porque exprimem as exigências provocadas pelas necessidades manifestadas pelo tipo de sociedade em que se encontra.

A investigação nos levou a entender que a educação, antes de tudo, atua incidindo sobre a consciência de outros homens na direção da construção desse indivíduo como membro do gênero humano, sendo mediação para a reprodução social. É nesse sentido que é possível capturar sua gênese/origem, natureza e função social. Esses são os aspectos fundamentais para entender os elementos que compreendem a educação dentro da perspectiva da crítica marxiana, haja vista que não restringe à apreensão da educação sob aspectos dos elementos históricos concretos.

No desenvolvimento da pesquisa, na terceira seção, apreendemos que o debate da educação se manifesta de formas variadas. O que se elucida em comum são discussões de propostas tanto no âmbito conceitual quanto prático-efetivo e perspectivas que confrontem a ordem capitalista/burguesa da formação de concepções de mundo e do saber. Apresentamos, portanto, algumas das principais discussões e apreensões sobre a educação dentro campo do marxismo, a saber, Paulo Freire, Gramsci, Mészáros e Lukács. Para tanto, recorreremos às discussões realizadas nas obras de maiores destaques de tais teóricos.

Assim, vimos que, no debate entre a transformação do mundo e a educação popular no processo de *mudança*, existe o resgate sobre a condição da natureza do homem enquanto ser, o que torna possível apreender como a partir da educação o homem mudará o mundo ao seu redor. É o resgate de concepções humanistas a partir de aspectos idealistas. Essa é uma perspectiva encontrada na maioria das obras de Paulo Freire. Sob o prisma de que o homem é um ser inconcluso e que é sujeito de sua educação, deve buscar compreender-se no mundo enquanto parte e constructo dele, sem perder de vista que, inserido no mundo, é necessário buscar inter-relações entre os próprios homens. É preciso, também, entender a realidade, pois isso dá ao homem a capacidade de transformá-la. A consciência do homem é capaz de captar o mundo e transformá-lo, haja vista essa sua capacidade de refletir e, logo, mudar.

Verificamos que outro debate presente na educação parte do entendimento de trabalho como “princípio educativo”. Nessa discussão, encontramos a concepção de Gramsci, retomando os conceitos da escola humanista. Nessa perspectiva de educação, as relações

humanas se manifestam tanto entre si (na relação homem-homem/homem-sociedade), em que se criam diferentes tipos de relações sociais (sociedade, legalidade, Estado, Direito, etc.), bem como também se manifestam em relação com a natureza, no desenvolvimento da ciência e da técnica, e nisso o trabalho é apreendido como princípio. Gramsci propõe a escola unitária com valores humanistas, na qual os valores humanos construiriam uma perspectiva de homem em que apreendesse parte da construção do seu “ser homem” e do seu destino e que os permitisse construir uma hegemonia em favor da classe *subalterna*. Nessa construção do *ser homem*, não pode haver um distanciamento entre seu exercício prático (muscular-nervoso) e o pensar. Dessa forma, é preciso pensar que as novas formas de produção e de trabalho refletem em uma “educação” do homem na adaptação aos novos tipos de civilização, isto é, aos *novos* tipos de relações de trabalho.

A educação na perspectiva de *mudança* e/ou do princípio educativo exprime análises que estão no campo político da educação, como vimos a partir de apreensões gramscianas e freireanas.

Para entender uma perspectiva de educação para *além* da sociedade capitalista, para *além* do capital, é necessário pensar a relação entre a educação, o trabalho e a crítica ao capital. Dessa forma, vimos que, no âmbito do pensamento da crítica ao capital, o sentido amplo da educação se apresenta como processo de *internalização* pelos indivíduos da legitimidade da posição que foi atribuída ao indivíduo pela hierarquia social, nas formas “adequadas” e de conduta “certas”. Justamente por isso as instituições formais de educação não são a principal ou única forma importante do sistema de internalização, bem como não pode, a educação, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.

Sob a ordem do capital a educação é condicionada às determinações gerais deste, desenvolvendo formas de internalização favoráveis à reprodução objetivamente possível do sistema de produção e reprodução capitalista. É por isso que é necessário modificar de forma duradoura o modo de internalização agora opressivo, isto é, do capital. Sem isso, como analisa Mészáros, é absolutamente inconcebível romper a lógica do capital no âmbito da educação. A alternativa radical se dá, portanto, por via de uma *contrainternalização*, ou seja, é necessário haver antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais da sociedade. Assim, não é modificar “por dentro” do capitalismo, como o fazem as propostas idealistas e/ou liberais.

Nesse aspecto, tem-se em perspectiva o sentido amplo de educação: a “aprendizagem é a nossa própria vida”, está em todos os momentos da vida do homem e não se restringe aos espaços de instituições formais. É preciso reivindicar uma educação plena para toda a vida,

que rompa com as formas atualmente dominantes de internalização que estão intrinsecamente consolidadas para benefício do capital. E, assim, buscar a destruição da forma como o trabalho está condicionado na sociedade capitalista, para uma sociabilidade fundada na materialidade do trabalho livremente associado.

Através da análise de Lukács, entende-se que a educação atua como mediação para a reprodução social, no desenvolvimento categorial do ser social e do gênero humano. Para tanto, é preciso entender que gênero humano não é a própria espécie humana; o indivíduo pertence à espécie humana por meio de características genéticas, enquanto que para poder fazer parte do gênero humano é preciso um processo histórico-social. É por isso que Lukács faz um resgate de todo o processo em que o ser em-si torna-se cada vez mais social no ser para-si; essa apreensão é possível porque existem *saltos* ontológicos que desencadeiam e diferem as esferas da matéria geral do ser (ser inorgânico, ser orgânico e ser social).

Na Ontologia lukácsiana, encontramos os fundamentos ontológicos da educação, sob os quais é possível apreender que independentemente da ordem estabelecida, trata-se de um complexo social que, em seu sentido amplo, estará sempre inacabada, inconclusa; mas que em sentido estrito, pode ou não responder de forma favorável, assim, pode *fracassar*. O sentido amplo e o sentido estrito estão intimamente interligados no desenvolvimento do gênero humano. Assim, a relação da educação com a reprodução social se dá mediante a natureza essencial da atividade educativa, isto é, a de “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado”. Sendo essencialmente um complexo que atua como mediação entre a consciência do homem e homem enquanto sociedade, a educação atua, em sua forma genérica, para conservar o patrimônio do gênero humano, incidindo sobre a consciência.

Com base nesses apontamentos, entendemos que o debate sobre educação se expressa de diversas formas, desde aquelas ligadas às propostas consideradas idealistas, às que apreendem, em aspectos mais amplos, os pressupostos da educação. Assim, é um debate que tem se tornado cada vez mais presente nos espaços de discussões políticas e acadêmicas.

É dessa maneira que esse debate é absorvido também no âmbito do Serviço Social. Entendemos que se expressa de duas maneiras: como espaço de atuação profissional, quando se depreende a atuação do assistente social na política de educação/na escola; e como temática da área de conhecimento, nos debates sobre a política educacional, sobre a relação entre educação e sociedade, educação e emancipação, etc., isso porque o Serviço Social também se constitui enquanto área que produz conhecimento.

Para tanto, a partir de um levantamento que realizamos, vimos que a produção do conhecimento em Serviço Social sobre a educação tem crescido gradativamente ao longo dos anos, tornando-se mais expressiva a partir da segunda década do século XXI. Identificamos que, na produção acadêmica na modalidade *stricto sensu* da área de Serviço Social, ainda se encontram poucos trabalhos, dos quais chegamos à conclusão que, no intervalo de dez anos, entre os anos de 2007 e 2017, no que concerne às teses de doutorado, apenas três se dirigiam ao debate do Serviço Social na educação, especialmente como atuação profissional.

Essa expressão nos foi importante para, a partir dela, explorarmos a discussão, identificando e analisando os indicadores. Dessa forma, na seção IV, identificamos que as tendências sobre a política educacional e educação popular estão presentes em trabalhos que discutem a inserção do assistente social na educação, bem como os que perpassam o exercício profissional no que consideram *processos emancipatórios*. Tais tendências estão fundamentadas nas discussões de Gramsci, Mészáros e Paulo Freire. Mesmo aquelas fundamentadas em Mészáros (e destacamos esse teórico para lembrar que suas considerações estão na base da crítica ao capital) apreendem a educação no horizonte da democracia e pontuam a política educacional ou a educação popular em *processos emancipatórios* na ampliação da cidadania.

A relação da cidadania e da democracia com a perspectiva de emancipação humana muito atravessa o campo da educação concebida como emancipadora (vale ressaltar, do Serviço Social também). Tanto a cidadania quanto a democracia estão no campo da emancipação política que, sim, tem representação na história humana, no processo desenvolvido pelo gênero humano em sua complexidade. Mas, como já visto, o horizonte para a autoconstrução humana não pode ser visto na perspectiva da emancipação política, como única e melhor alternativa. Não se trata de menosprezar os progressos alcançados com a emancipação política – como já aponta Marx em *Para a questão judaica* e noutros textos – nas diversas dimensões da vida humana, mas de repensar a educação (em se tratando da dimensão aqui analisada) à luz da questão da emancipação humana.

Nesse aspecto, analisamos os demais textos, nos quais, outra tendência de discussão encontrada se dirige aos debates promovidos por Gramsci, Mészáros e Lukács, especialmente quando a análise desenvolvida sobre a educação envolve a relação estabelecida entre educação e trabalho. Nessa tendência, um dos textos dá ênfase ao entendimento de trabalho enquanto dimensão material e educação enquanto dimensão cultural; no outro texto analisado, encontramos a ênfase da relação entre trabalho, educação e gênero humano, no qual se

identificaram alguns apontamentos sobre os elementos ontológicos marxianos, no entanto, entendeu-se que a tendência também se dirige à ampliação da cidadania.

Com base no exposto, ao longo de todo o trabalho, depreende-se que as contribuições do Serviço Social no debate da educação correspondem, especialmente, no âmbito da produção do conhecimento, expressando teoricamente o que está na realidade concreta, isto é, apreendendo o ato humano, denominado educação e suas determinações. Nesse aspecto, considera-se a urgência do Serviço Social, no âmbito da produção do conhecimento, buscar entender a educação para além de seus aspectos políticos, quando reafirma intransigentemente a cidadania sem fazer a necessária crítica dos limites que a ela correspondem, e, assim, reconhecer que dentro da sociedade capitalista o alcance dos direitos, entre eles, o da educação, se limita aos espaços democráticos pela via política e não alcança a emancipação humana, como quer os documentos que tratam da atuação do assistente social na educação.

Ressaltamos, aqui, que não se trata – principalmente diante dos reflexos da crise estrutural do capital e especialmente em tempos de grandes retrocessos sociais nos quais a sociedade brasileira vem vivenciando, desde a eleição presidencial de 2018 – de anular a luta política tão necessária para a conquista de direitos sociais na percepção de uma vida minimamente mais digna – em face das formas tão destrutivas da socialidade capitalista. Mas entender que é preciso ir à raiz dos problemas, resgatar os fundamentos, sem ter a busca por alternativas políticas como o horizonte da autoconstrução humana, e apreender que é considerando a urgência da crítica radical aos projetos *corretivos* do capital (ou das *soluções* às formas de *internalização*) o que nos pode conduzir a possibilidades da elaboração de projetos, inclusive, as práticas de atividades educativas emancipadoras, que caminhem para a realização da emancipação humana.

Por fim, como toda pesquisa de impacto social e sendo a realidade dinâmica, nada está esgotado; a discussão travada neste trabalho não está acabada. O objeto é da realidade e é a partir dela que as problemáticas surgem. Assim, pretendemos que este estudo impulse outras reflexões sobre os desdobramentos da pesquisa para e no Serviço Social, especialmente àquelas que entendam os espaços de inserção profissional também como campo de reflexões mais profundas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: Conselho Federal de Serviço Social; Conselho Regional de Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre serviço social na educação**. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidiOSServico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: dezembro 2018.

_____. Serviço social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. In: Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, Belo Horizonte, 2003.

Anais eletrônicos. Disponível em:

<http://www.cressmg.org.br/Textos/servico_social_e_politica_educacional_ney_teixeira.pdf>
Acesso em: dezembro 2018.

_____. O serviço social na educação. In: **Revista Inscrita**, n. 6, Brasília: Distrito Federal, 2000.

_____. O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Belo Horizonte, 2007.

Anais eletrônicos. Disponível em:

<www.cressmg.org.br/.../2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc>. Acesso em: dezembro 2018.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na política de educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTOLDO, Edna. Ontologia e educação. In: COSTA, G. M.; PIMENTEL, E.; ALCÂNTARA, N.; SOUZA, R. (org.). **Crise Contemporânea, Desafios do Conhecimento e Lutas Sociais**. Maceió: Edufal, 2017, p. 235-250.

_____. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do Trabalho à centralidade da Política**. Maceió: Edufal, 2009.

BRAVERMAN, Henry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Brasília: DF, 2011. <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidiOS-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.

_____. **Subsídios para a atuação do Assistente Social na política de Educação**. Brasília: DF, 2011. Disponível em:

<http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: abril de 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. Nota prévia. In: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Serviço Social: uma concepção em debate. In: _____. **O Serviço Social em debate: Ser Social, Trabalho e Ideologia**. Maceió: Edufal, 2011, p.105-145.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** v. 34. n. 94. Campinas: Cad. Cedes, 2014, p. 297-316. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dezembro de 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? In: **Serviço Social & Sociedade**. n. 84. São Paulo, 2005, p. 21-36.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. : Coletivo Sabotagem, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Congresso Internacional: Um olhar sobre Paulo Freire**. Évora: Centro de Referência Paulo Freire, 2000.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil: elementos do pensamento freireano para superação do conservadorismo na profissão. In: **Revista em Pauta**. v. 9. n. 27. Rio de Janeiro, 2011, p.55-69.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 35ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**. Maceió: Instituto Lukács, 2016a.

_____. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Questões Metodológicas Preliminares. In: _____. **Os Princípios Ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1972, p.11-35.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e Reprodução Social: a perspectiva da crítica marxista**. 1. ed. Maceió: Instituto Lukács, 2017.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. In: **Educação em Perspectiva**. v. 2. n. 2. Viçosa, 2011, p. 326-344.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elos para a construção da cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O Serviço Social na área da Educação. In: **Revista Serviço Social e Realidade**. v. 8, nº 1, UNESP, Franca: São Paulo, 1999.

MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um Prussiano"**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2ª ed. v. I. Livro Primeiro. O Processo De Produção Do Capital. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2ª ed. v. II. Livro Primeiro. O Processo De Produção Do Capital. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Para a questão judaica**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, Istiván. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: _____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002, p.94-132.

_____. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. 1999. (originalmente publicado no módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999). Disponível em: <<http://www.cpihts.com/PDF03/jose%20paulo%20netto.pdf>> Acesso em: junho de 2019.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ditadura e Serviço Social no Brasil: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O movimento de Reconceituação: 40 anos depois. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.5-19.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOMERIANO, Aline Soares (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. / Aline Soares Nomeriano, Edna Bertoldo, Renalvo Cavalcante Silva, Vicente José Barreto Guimarães (org.). Maceió: Coletivo veredas, 2017.

OLDRINI, Guido. **GyörgyLukács e os problemas do marxismo do século 20**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

PIMENTEL, Edlene. **As bases ontológicas da questão social**. Monte Norte: Tempo Presente, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/4582/3790>> Acesso em: abril de 2019.

_____. **Uma “nova questão social”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lukács. 2012.

RODRIGUES, Rosilene Maria. **Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte**. 2015. 144 páginas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2015.

ROSSI, Rafael. **Lukács e a Educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SANTOS, Milena. **Estado, política social e controle social**. 1 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Capital e Trabalho na formação econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et. al. (orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 8a ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 2005.

SILVA, Erika de Oliveira. **Serviço Social na educação: uma relação de avanços e desafios**. 2015. 90 páginas. TCC (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2016.

SILVEIRA, Sílvia Regina. **Produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional**. 2017. 226 páginas. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4ª ed. São Paulo Cortez: 2011.

SOUZA, Reivan Marinho; Alcântara, Norma. Perspectivas da Pós-Graduação no Serviço Social brasileiro. In: org. ALCÂNTARA, Norma; SOUZA, Reivan; FREIRE, Silene de M.

Reflexões em tempos de crise: trabalho, política, movimentos sociais , Serviço Social. Maceió: Edefal, 2015.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** –2. ed–. Maceió: Edefal, 2013.

_____. **Educação contra o capital.** 2.ed. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

_____. **Lukács, Marx e a Educação.** Disponível em:

<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf> Acesso em: junho de 2018.

_____. **Um novo horizonte para a educação.** 2007. Disponível em:

<http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf> Acesso em: junho de 2018.

VARGAS, Tatiane Monteiro de. **Serviço Social e Educação Popular:** caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios. 2014. 237 páginas. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.